

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI**

**KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI'NA İLİŞKİN
TUTUMLARI VE KİMLİKLİ BEBEKLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİ
ALGILAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal ŞENSOY

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.
Proje No: 2012/002

**ÇANAKKALE
Haziran, 2013**

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI'NA İLİŞKİN
TUTUMLARI VE KİMLİKLİ BEBEKLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİ
ALGILAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Hilal ŞENSOY

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenmiştir.
Proje No: 2012/002

Çanakkale – 2013

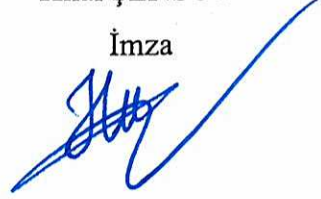
TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitiminin Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutumları ve Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Üzerindeki Etkisi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/06/2013

Hilal ŞENSOY

İmza



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

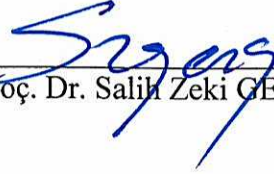
Hilal ŞENSOY'a ait "Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitiminin Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutumları ve Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında **Y¼ksek Lisans Tezi** olarak oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR
(Danışman)



Prof. Dr. Dinay KÖKSAL



Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Tez No : 10006689
Tez Savunma Tarihi : 26.06.2013

ONAY


Prof. Dr. Aziz KILINÇ
Enstit¼ M¼d¼r¼
26./06/2013

ÖZET

**KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
ÖĞRETMENLERİNİN KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI'NA İLİŞKİN
TUTUMLARI VE KİMLİKLİ BEBEKLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİ
ALGILAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumlarını ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerine ilişkin algılamalarını saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir anket ve öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca ACL kişilik testi ile öğretmenlerin Kimlikli Bebeklerin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçek için KMO değeri, 0,812 ve iç tutarlılık katsayısı 0,916 olarak bulunmuştur. Sonucun +1,00'a yakın olması testin genel iç tutarlılığına yönelik güvenilirliğinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise 2 gün süre ile Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi alan öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası tutumları belirlenmiştir. Bu aşamada ACL kişilik testi ile öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası Kimlikli Bebeklerin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Deney grubunun son test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ile “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Hedefleri”, “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Algıları” ve “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” alt boyut puanları, ön teste göre anlamlı derecede yükselmiştir. Toplamında anlamlı farklılığın olması “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitiminin deney grubunun bu yaklaşıma ilişkin genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi alan öğretmenlerden dokuz tanesi ile araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda kimlikli bebekler uygulamasının çocukların en çok olumlu yönde empati kurma ve problem çözme becerilerini etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Farklılıklara Saygı, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı

ABSTRACT

THE EFFECT OF PERSONA DOLLS APPROACH EDUCATION ON PRE-SCHOOL TEACHERS' ATTITUDE TO PERSONA DOLLS APPROACH AND THEIR PERCEPTION OF PERSONA DOLLS' CHARACTERISTICS

The aim of this research is to determine pre-school education teachers' attitude to Persona Dolls Approach and their perception of Persona Dolls' characteristics. Depending on this main aim of the research, a Survey in order to determine demographic qualities of teachers and an Attitude Scale of Teachers' Persona Dolls Approach were conducted by the researcher. Moreover, it was tried to determine how teachers perceived Persona Dolls' characteristics by ACL Personality Test. It was questioned in the first step of the research if the Scale was a valid and reliable scaling tool. As the result of statistical steps in the end of the research, the KMO value 0,812 and Internal Consistency Factor 0,916 were found for the scale. As the result got was around +1,00, it is understood that the reliability of the test about its internal consistency is high.

In the second step of the research, the attitudes of the teachers who received Persona Dolls Approach Training for 2 days were determined. At this stage, it was tried to determine how teachers perceived Persona Dolls' characteristics before and after the Training by using ACL Personality Test. With the addition of the last test "Pre-School Teachers' Attitude Scale on Persona Dolls Approach" and "The Aims of Persona Dolls Approach", "The Perceptions of Teachers about Persona Dolls Approach" and "Teachers' Perception of Efficiency" sub-dimension points got higher meaningfully in comparison with the pre-test. As there is a meaningful difference in total; it can be commented as that the Training of "Persona Dolls Approach" affects the general attitudes of the experiment group about Persona Dolls Approach positively.

And in the third step of the research, interviews were done with nine of the teachers who received Persona Dolls Approach Training by using the interviewing form tool which was developed by the researcher. The qualitative data obtained was analyzed by using the content analyzing method. As the result of the analysis, it proceeded that the persona dolls practice mostly affected children's making empathy positively and problem solving skills.

Key Words: Early Childhood Age, Respect For Diversity, Persona Dolls Approach

ÖNSÖZ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresini araştırarak tanımak istediği, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Yaşam boyu sürecek bir etkilere sahip bu dönem çocuğun fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı olması ve büyümesinin yanında duygusal, zihinsel, fiziksel gelişimi açısından büyük bir önem taşır.

Çocukların ırksal farklılıklara ilişkin farkındalığının 2 yaşından itibaren oluştuğu ve bu farkındalığa 3 yaşından itibaren önyargı ve olumsuz tutumların eşlik edebildiği uzun zamandır bilinen bir olgudur. Yakın dönemde yapılan araştırmalar ise çocukların erken yaşta görünür olmayan etnik farklılıkların, mezhepsel ayrımlara dayalı kültürel ve siyasal farklılıkların da farkında olduğu ve mensubu olmadığı grubun kültürel etkinlik ve sembollerine ilişkin olumsuz tutumlar geliştirebildiğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde farklılıkların öğrenilmesinin yanı sıra farklılıklara saygının temellerinin de atılabileceği göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk eğitiminin taşıdığı önem eşsizdir (ERG Eğitim İzleme Raporu 2011).

Erken çocukluk yıllarında çocukların farklılıklarla tanışmalarını ve önyargılarla mücadele etmelerini sağlayan uygulamalardan biride Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'dır. Kimlikli bebekler çocukların kendi hayatlarında neler olduğu hakkında hikâyeler paylaşan ve onları ziyaret eden küçük arkadaşlarıdır. Bu hikâyeler çocuklara zor ve olası problem durumlarını sunmaktadır. Bebekler çocuklara kritik ve esnek düşünme becerisi fırsatları sunarken, onları problem çözme, empati ve adalet duygusu geliştirmeleri konusunda teşvik etmektedir.

Bebeklerle bir araştırma sürecinin başlaması fikrini veren, beni her zaman motive eden, gerekli kaynaklara ulaşmamı sağlayan, maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, ilham kaynağı olan, hayattaki en önemli yol göstericilerimden çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR'a bana kattığı değerler ve bilgi birikimi için sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca araştırmamın her aşamasında olduğu gibi istatistiksel analizlerinde çok büyük destek ve emek veren değerli bilgilerini benimle paylaşan, kimi zaman elektronik ortamda kimi zaman tatil vakitlerinden zamanını ayıran hayatımda örnek aldığım kişilerden biri olan çok değerli

hocam Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Canan SAVRAN'a saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmamın veri toplama sürecinde gerek Çanakkale'de gerekse Mardin'de bana her türlü desteği ve kolaylığı sağlayan değerli okul müdürlerine, öğretmen arkadaşlarıma sağladıkları destek ve katkı için teşekkür ediyorum.

Tüm sıkıntılı anlarımda yanımda olan ve bana moral veren Erman ÇETİN'e, bana her zaman güvenen ve inanan, akademik çalışmam boyunca maddi ve manevi olarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her ihtiyacım olduğu an yanımda olan ve meslek hayatımda örnek aldığım canım babam Mustafa Müfit ŞENSOY'a, manevi desteğiyle her zaman yanımda olan canım annem Şazimen ŞENSOY'a, bilgi birikimi, desteği ve yabancı dil bilgisi ile bana her zaman yardımcı olan değerli abim R.Murat ŞENSOY'a ve değerli eşi Belma ŞENSOY'a ve son olarak ailemizin en küçük üyesi olan Batu ŞENSOY'a sonsuz sevgi, minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Hilal ŞENSOY
Çanakkale, 2013

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
TABLolar LİSTESİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1. Erken Çocukluk Dönemi ve Farklılıklara Saygı.....	1
1.1. Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramları.....	4
1.2. Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramlarının Gelişimi.....	8
1.3. Dünya’da Uygulanan Farklılıklar İle İlgili Yaklaşımlar.....	15
1.3.1. Kültürel Çeşitliliğin Bastırılması (Suppression Of Cultural Diversity).....	15
1.3.2. Çok Uluslu Ülke (Melting Pot)	17
1.3.3. Çok Kültürlülüğü Ekleme (Add - On Multiculturalism.....	18
1.3.4. İki Dillilik / İki Kültürlülük (Bilingualism / Biculturalism).....	19
1.3.5. Önyargı Karşıtı Çok Kültürlü Eğitim (Anti-bias Multicultural Education).....	21
1.4. Erken Çocukluk Döneminde Önyargı Karşıtı Yaklaşım.....	25
1.4.1. Önyargı Karşıtı Yaklaşımın Çıkış Noktası.....	25
1.4.2. Farklılıklara Saygı Programı’nın Teorik Çerçevesi.....	29
1.4.3. Farklılıklara Saygı Programı’nın Amaçları.....	30

1.4.4. Farklılıklara Saygı Programı'nda Yer Alabilecek Uygulamalar.....	33
1.5. Erken Çocukluk Döneminde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı	39
1.5.1. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Doğuşu.....	39
1.5.2. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Teorik Çerçevesi.....	41
1.5.3. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın İçeriği	45
1.5.4. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Uygulama Aşamaları.....	54
1.5.5. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Uygulanmasında Önemli Noktalar.....	56
1.6. Konu İle İlgili Yürütülen Çalışmalar.....	57
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	57
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	61
1.7. Araştırmanın Amacı.....	69
1.8. Araştırmanın Önemi.....	71
1.9. Araştırmanın Varsayımları.....	72
1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	73

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	74
2.2. Evren ve Örneklem.....	75
2.3. Veri Toplama Araçları.....	76
2.4. Verilerin Toplanması.....	79
2.5. Verilerin Analizi ve Yorumu.....	81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Bulgular	84
3.1.1. Çalışma Gruplarının Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular.....	84
3.1.2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Geliştirilmesi ve Geçerliliğe İlişkin Bulgular.....	98
3.1.2.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Geliştirilmesi ve Kapsam Geçerliliği.....	98
3.1.2.2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular.....	98
3.1.3. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	103
3.1.3.1. Test-Tekrar Test Güvenirliği.....	104
3.1.3.2. İç Tutarlılık Güvenirliği.....	105
3.1.4. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	106
3.1.4.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	108
3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” İle Yapılan Hipotez Testleri.....	111

3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamalarına ve Kendi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular.....	141
3.2. Araştırmanın Deneysel Araştırma Modeline İlişkin Bulgular.....	149
3.2.1. Deneysel Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	149
3.2.2. Deneysel Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	151
3.2.3. Deneysel Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular.....	154
3.2.4. Deneysel Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular.....	155
3.2.5. Deneysel Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	157
3.2.6. Deneysel Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Bulgular.....	158
3.2.7. Deneysel Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	160
3.6.8. Deneysel Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Bulgular.....	161
3.3. Araştırmanın Nitel Araştırma Modeline İlişkin Bulgular.....	165

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Tartışma.....	178
4.2. Öneriler.....	183
4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler.....	184
4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	184
4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	185
KAYNAKÇA.....	187
EKLER.....	201

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ACL	: Adjective Check List (Sıfat Listesi ACL)
Ark	: Arkadaşları
Art. Ort	: Aritmetik Ortalama
BUPERC	: Bogazici University Peace Education Application & Research Center (Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi)
DECET	: Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe
DPT-SODES	: Devlet Planlama Teşkilatı-Sosyal Destek Programı
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
f	: Frekans
KB	: Kimlikli Bebekler
KEDV	: Kadın Emeğinin Değerlendirme Vakfı
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MOKİD	: Mardin Ortak Kadın İşbirliği Derneği
N/n	: Kişi Sayısı
OÖÖKBİTÖ	: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği
p	: Anlamlılık Düzeyi
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Stastical Pacage For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistiksel Analiz Paket Programı)
Std. Hata	: Standart Hata
Std. Sapma	: Standart Sapma
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu)

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerlere İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	84
Tablo 3.2. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	85
Tablo 3.3. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türüne İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	86
Tablo 3.4. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	86
Tablo 3.5. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	87
Tablo 3.6. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	88
Tablo 3.7. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	89
Tablo 3.8. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	89
Tablo 3.9. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	90
Tablo 3.10. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	90
Tablo 3.11. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Farklılık Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar.....	91

Tablo 3.12. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Geçmişte Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	92
Tablo 3.13. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Geçmişteki Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Farklılık Özelliğine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	93
Tablo 3.14. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Sahip Oldukları Kişilik Özelliklerinin Değişmesi Konusundaki Görüşlerine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	94
Tablo 3.15. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenimleri Sırasında “Kimlikli Bebekler” Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	95
Tablo 3.16. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Çalışma Yaşamları Sırasında “Kimlikli Bebekler” Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	96
Tablo 3.17. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler” Konusundaki Bilgi Düzeylerini Algılama Özelliğine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	97
Tablo 3.18. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler” Konusunda Eğitim Alma İsteği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımlar.....	97
Tablo 3.19. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” İçin Yapılan KMO ve Barlett’s Test Değerleri.....	99
Tablo 3.20. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	99

Tablo 3.21. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Maddelerinin Ait Oldukları Faktördeki, Faktör Yükleri.....	100
Tablo 3.22. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Maddelerinin Ait Oldukları Faktör Numaraları ve Faktör Adları.....	102
Tablo 3.23. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler.....	103
Tablo 3.24. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutların Test-Tekrar-Test Güvenirlik Katsayıları.....	104
Tablo 3.25. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutların İç Tutarlılık Katsayıları.....	105
Tablo 3.26. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Tüm Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	106
Tablo 3.27. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” I. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	108
Tablo 3.28. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” II. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	109
Tablo 3.29. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” III. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	110
Tablo 3.30. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” IV. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	110

Tablo 3.31. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” V. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları.....	111
Tablo 3.32 “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	112
Tablo 3.33 “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Dağılımlarının Normalligini Sınamak Üzere Gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	112
Tablo 3.34. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerlere Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	113
Tablo 3.35. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları.....	114
Tablo 3.36. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 3.37. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	116
Tablo 3.38. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçlar.....	117

Tablo 3.39. Araştırma Grubunun Kurum Tür Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	118
Tablo 3.40. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney “U” Testi Sonuçları.....	119
Tablo 3.41. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Yaş değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	120
Tablo 3.42. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları.....	121
Tablo 3.43. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlar.....	121
Tablo 3.44. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	123
Tablo 3.45. Araştırma Grubunun Eğitim Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	123
Tablo 3.46. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	125

Tablo 3.47. Araştırma Grubunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları.....	126
Tablo 3.48. Araştırma Grubunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 3.49. Araştırma Grubunun Eğitim Verdiği Öğrenci Yaş grubu Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	128
Tablo 3.50. Araştırma Grubunun Eğitim Verdiği Sınıf Öğrenci Sayısı Değişkeni ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler.....	129
Tablo 3.51. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	130
Tablo 3.52. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Geçmişteki Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları...	131
Tablo 3.53. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin "Okul öncesi eğitim çocukların sahip oldukları kişilik özelliklerini değiştirir" Görüşüne Katılım Özelliğine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	132

Tablo 3.54. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenim Yaşantıları süresince “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları...	133
Tablo 3.55. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Çalışma Yaşamları Süresince “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları..	134
Tablo 3.56. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	135
Tablo 3.57. Araştırma Grubunun “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları.....	136
Tablo 3.58. Araştırma Grubunun “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	137
Tablo 3.59. Araştırma Grubunun “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane Testi Sonuçları.....	139

Tablo 3.60. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin “Kimlikli Bebeklerin” Kişilik Özelliklerini Algılamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	142
Tablo 3.61. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları ve Kendi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler.....	145
Tablo 3.62. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Öncesi Uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dağılım Normalliği İçin Yapılan Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.....	150
Tablo 3.63. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Öncesi Uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	150
Tablo 3.64. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Öncesi “Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Amacıyla Uygulanan “Sıfat Listesi (ACL) Kişilik Testi” Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	151
Tablo 3.65. Deney Grubunun Ön ve Son Test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları.....	154
Tablo 3.66. Deney Grubunun Ön ve Son Test “Sıfat Listesi (ACL)” Kişilik Testi Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları.....	155
Tablo 3.67. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları.....	158
Tablo 3.68. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test “Sıfat Listesi (ACL)” Kişilik Testi Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları.....	159
Tablo 3.69. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Sonrası Uygulanan “Okul	

Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam ve Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	161
Tablo 3.70. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Sonrası “Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Amacıyla Uygulanan “Sıfat Listesi (ACL) Kişilik Testi ” Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	162
Tablo 3.71. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşamla İlgili Problemleri.....	166
Tablo 3.72. Kimlikli Bebekler Kavramının Çağrıştırdıkları.....	167
Tablo 3.73. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Sınıf Uygulamaları.....	168
Tablo 3.74. Kimlikli Bebekler Uygulaması İçin Yapılan Hazırlıklar.....	169
Tablo 3.75. Çocukların Kimlikli Bebekler Algısı.....	171
Tablo 3.76. Kimlikli Bebekler’in Çocuklarda Yarattığı Farklılıklar.....	172
Tablo 3.77. Kimlikli Bebekler’in Öğretmenlerde Yarattığı Farklılıklar.....	173
Tablo 3.78. Yeni Bir Kimlikli Bebekler Uygulaması.....	174
Tablo 3.79. Kimlikli Bebekler Hakkında Genel Düşünceler.....	175
Tablo 3.80. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Hakkında Öneriler.....	176

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma konusu çerçevesinde ilgili literatür genelden özele bir sıra ile verilmiş, ardından konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara değinilmiştir. Devamında ise araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır.

1. Erken Çocukluk Dönemi ve Farklılıklara Saygı

Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresini araştırarak tanımak istediği, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı 0-6 yaş dönemini kapsamaktadır. Yaşam boyu sürecek bir etkilere sahip bu dönem çocuğun fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı olması ve büyümesinin yanında duygusal, zihinsel, fiziksel gelişimi açısından büyük bir önem taşır.

Erken çocukluk eğitimi alanların daha sağlıklı bireyler olmaları, eğitime daha uzun süre devam etmeleri ve eğitimde daha başarılı olmaları, iş yaşamında daha yüksek statülü işlerde çalışmaları ve daha yüksek gelir elde etmeleri erken çocukluk yıllarının önemli bireysel kazanımları arasındadır. Diğer taraftan erken çocukluk eğitiminin etkileri sadece bireysel kazanımlarla sınırlı değildir. Erken çocukluk eğitiminin orta ve uzun vadede de toplumsal ekonomik getirileri de söz konusudur. Bunlar arasında, toplumun eğitim ve sağlık düzeyinin gelişmesi ve buna bağlı olarak refah artışı; kendine güvenen, öğrenme isteği yüksek, başkalarına saygılı bireylerin toplumsal dayanışmaya yapacağı katkı; sınırlı olanaklara sahip bireylerin de kapsanmasıyla birlikte fırsat eşitliğinin geliştirilmesi; kadınların toplumsal ve ekonomik yaşama katılımıyla güçlenmesi sayılabilir (ERG Eğitim İzleme Raporu 2011).

Eğitimin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim gömleğinin ilk düğmesidir ve kamunun eşitlikçi ve nitelikli eğitim sağlayabilmesi için bu ilk düğmenin doğru iliklenmesi şarttır. Okul öncesi eğitime erişimde özellikle son on yılda önemli ilerlemeler

kaydedilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim hem erişim hem de nitelik boyutlarındaki pek çok farklı alanda gelişmeye açıktır (ERG Politika Raporu 2013).

Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarında Bakanlık tarafından politika önceliği verilen 60-72 ay yaş grubunda 2012-2013 yılında okullulaşma oranı %74'tür. Okul öncesi 5 yaş çağ nüfusunun %62'si okullulaşmıştır. Bu durum, geriye kalan %38'lik dilimin önümüzdeki eğitim öğretim döneminde okul öncesi eğitim alanından ilkokula başlayacağı anlamına gelmektedir. Okul öncesi 5 yaş çağ nüfusunun ise %48'i okul öncesi eğitime katılmış, %14'ü velisinin isteği ile ilkokula başlamıştır (ERG Politika Raporu 2013).

Bireysel ve toplumsal yararları bir arada düşünüldüğünde erken çocukluk eğitiminin toplumsal içermeye aracı olarak potansiyeli belirgin hale gelir. Bu kapsamda, içermeci erken çocukluk eğitimi programları bir yandan ayrımcılıkla yapısal düzeyde mücadele ederken, öte yandan içerikleriyle ve sunduğu rol modellerle, temel tutum ve değerlerin olduğu bu dönemde, toplumda farklılıklara saygıyı güçlendirmenin de önemli bir aracıdır. Çocukların ırksal farklılıklara ilişkin farkındalığının 2 yaşından itibaren olduğu ve bu farkındalığa 3 yaşından itibaren önyargı ve olumsuz tutumların eşlik edebildiği uzun zamandır bilinen bir olgudur. Yakın dönemde yapılan araştırmalar ise çocukların erken yaşta görünür olmayan aetnik farklılıkların, mezhepsel ayrımlara dayalı kültürel ve siyasal farklılıkların da farkında olduğu ve mensubu olmadığı grubun kültürel etkinlik ve sembollerine ilişkin olumsuz tutumlar geliştirebildiğini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde farklılıkların öğrenilmesinin yanı sıra farklılıklara saygının temellerinin de atılabileceği göz önünde bulundurulduğunda, erken çocukluk eğitiminin taşıdığı önem eşsizdir (ERG Eğitim İzleme Raporu 2011).

Erken çocukluk döneminden itibaren verilecek etkili bir farklılıklara saygı eğitimi ile toplumdaki benzerlik ve farklılıklara saygılı, hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi mümkün olabilir. Çocuklar ön-önyargılarını geliştirebilecekleri dönemlerden itibaren etkili bir eğitim alırlarsa erken çocukluk dönemi sonuna geldiklerinde özerk ve ayrı bir birey olduklarını, kendilerinin ve diğer insanların birbirinden farklı bireysel psikolojik karakterleri olduğunu, cinsel, ırksal ve fiziksel yeterliliğe ait durumların çeşitlilik gösterebilir olduğunu, bir aileye ait olduğunu (kültürel kimliğin temelleri, dil ve tutumlar), ailesiyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu (etnik ve kültürel sınıf) ve tüm

ailesiyle beraber sosyal bir ağ olarak toplumda yer aldığını toplumun şehirde, şehrinde ülkede var olduğunu anlayacaktır (Ekmişoğlu 2007).

Eğitim öğretim faaliyetleri, günümüzde eğitim alanında sürekli olarak yapılan yeniliklerle ve eğitim öğretim faaliyetlerine en uygun şekilde düzenlenen programlarla devam etmektedir. Verilen eğitimin etkileri sonucu bireylerin yaşantılarında kalıcı değişiklikler olmakta; onları gelecekteki hayata hazırlamayı amaçlayan eğitim programlarında da doğal olarak, sürekli değişiklikler yapılmaktadır (Üner 2011).

Araştırmacı 21-22 Ocak 2013 tarihlerinde Ankara Dedeman Otelinde düzenlenen Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi toplantısına katılmıştır. Toplantıda güncellenen 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı ile ilgili çeşitli bilgiler verilmiştir. 2009 yılının ikinci çeyreğinde Avrupa Birliği desteğiyle yaşama geçirilen Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF'in teknik desteğiyle yürütülmektedir. Bu proje kapsamında başka çalışmaların yanı sıra Okul Öncesi Eğitimde Kalite Standartlarının Geliştirilmesi, 0-18 Yaş Aile Eğitim Programlarının Güncellenmesi, 0-3 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programının Güncellenmesi ve 3-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programının Güncellenmesi çalışmaları yer almaktadır. Program güncelleme çalışmaları için MEB tarafından projede yer alan 10 dezavantajlı ilden (Adana, Ankara, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Hatay, İzmir, Mersin, Şanlıurfa, Van) okul öncesi öğretmenleri ile 18 üniversiteden öğretim elemanları belirlenmiş ve üç ayrı komisyon oluşturulmuştur. Program güncelleme çalışmaları 30 Ocak- 1 Haziran 2012 tarihleri arasında Ankara'da sürdürülmüştür. Taslak programlar Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'na sunulmuştur. TTKB'den onayı alınan programların pilot uygulamalarının yapılması için çalışmalara başlanmıştır. Proje illerinde 3-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programı'nın tanıtım çalışmaları tamamlanmıştır. Bu çalışmalara komisyonlardaki öğretim elemanları ve MEB tarafından belirlenen öğretmen ve idareciler katılmıştır. Yıl boyunca sürecek pilot çalışmaların ardından gerekli görüldüğü takdirde programda düzenlemeler yapılacak ve yeni program 2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibariyle tüm ülke çapında uygulanmaya başlanacaktır (Seminer Notları 2013).

10.08.2006 tarihinde 336 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na kabul edilerek yürürlüğe giren 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı (36 – 72 Aylık Çocuklar için)'nda farklılıklara saygı kavramı da yer almaktaydı. Programda

farklılıklara saygı kavramına “Okul Öncesi Eğitimde Sorumluluk, Çevre Duyarlılığı ve Farklılıklara Saygı Eğitimi” başlığı altında yer verilmişti. Öğretmenlere rehber niteliğinde hazırlanan örnek etkinlikler kitapçığında da, farklılıklara saygı kavramı ile ilgili beş adet etkinlik örneğine yer verilmişti. Bu etkinliklerin dört tanesi sosyal duygusal gelişim alanına ve bir tanesi de bilişsel gelişim alanına yönelik olarak hazırlanmıştı. Etkinliklerin ikisinde “empati geliştirme”, diğerlerinde “ten ve ırk”, “kültür” ve görünüş” kavramlarına yer verilmişti.

Araştırmacı 13-16 Ağustos 2012 tarihleri arasında İzmir Kaya Prestige Otelinde yapılan Okul Öncesi Eğitim Programı Eğitimci Hizmet İçi Eğitim Seminerine katılmıştır. Bu seminerde alınan notlar ile ilgili yapılan son değişiklikler ile şu an pilot uygulaması devam eden 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda farklılıklara saygı kavramı ise sosyal duygusal alanda yer alan üç kazanım ve göstergede karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri çocukta empati duygusunun gelişimine yönelik yer alan etkinlikleri içermekte, diğeri çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, saygı göstermesi için uygun etkinlikler düzenlemeyi içermektedir. Bir diğeri de çocuğun kendi kültürünü tanıması ve devamında farklı kültürlerin tanıtılıp ülkelerin farklı olduğu kadar ortak değerleri olduğuna vurgu yapılmasını kazandırmaya yöneliktir (Seminer Notları 2012).

Bu bağlamda ülkemizde Okul Öncesi Eğitim Programları çerçevesinde yapılan çalışmalar bu şekilde iken, dünyada farklılıklara saygı eğitimi kapsamında uygulanan birçok yaklaşım ve uygulama kullanılmaktadır. Erken çocukluk eğitimi uygulamalarında farklılıklara saygı eğitimi kapsamında kullanılan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı da bu yaklaşımlardan bir tanesidir. Bu tez çalışmasında öncelikle erken çocukluk döneminde farklılık kavramları ve gelişimi, farklılıklara saygı eğitimine değinilecek ardından geniş ölçüde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı tüm boyutlarıyla tanıtılacaktır.

1.1. Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramları

Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramına yönelik çalışmaların yapılması planlandığı zaman, öncelikle çocukların bu dönemlerde sahip oldukları gelişim özellikleri gözden geçirilmelidir. Çocukların farklı yaş dönemlerinde farklı kavramlara yönelik önyargılı davranışlarının olduğunu bilmekteyiz. Bu sebeple öncelikle farklılık kavramlarının açıklanması yararlı olacaktır. Bu başlık altında öncelikle başlıca farklılık

kavramlarına ve açıklamalarına, ardından çocuklarda farklılık kavramlarının gelişimine yer verilecektir.

Ayrımcılık (prejudice / discrimination): Bir neden veya sebebe bakılmaksızın önyargıya dayalı görüşleri içerir. Ayrımcılık bir gruba ait bir kişiye yönelik, o kişi hakkındaki negatif bir tutumdur. Çünkü kişi o gruba aittir, o grubu temsil eder. Bu nedenle gruba atfedilen sakıncalı özelliklerin o kişide de olduğu varsayılır (Derman - Sparks & Phillips 1997). Bilgi, düşünce ya da geleneksel nedenlere bağlı olan önyargılı durumları tutumla, fikirle ya da düşünceyle sınıflandırma durumudur. Ayrımcılık, herhangi bir insana, gruba ya da cinsiyete göre önyargılı davranma durumu olabilmektedir (Derman-Sparks 1989).

Beyazlar (whites) : Avrupa'daki bütün farklı ulusal ve etnik grupların kökeni olarak kendilerini gören ve ekonomik, politik ve kültürel durumlara grup olarak müdahale etmek isteyen gruba verilen genel isimdir (Derman-Sparks 1989).

Cinsiyetçilik (sexism) : Cinsiyet ve cinsel tercihlerinden dolayı bir takım insanlara toplum tarafından gösterilen eşitsiz tutum, davranış ya da geleneksel uygulamaların tümüdür (Derman-Sparks 1989).

Engelcilik (handicappism) : Bir kişiye sahip olduğu engel durumu sebebiyle tutum, hareket ya da geleneksel davranışlarla ikinci sınıf insan gibi davranmaktır (Derman-Sparks 1989).

Farklılık / Çeşitlilik (diversity) : Toplumun farklı yapısını açıklar. Toplum içindeki baskın grupların yanı sıra tüm azınlık gruplarını da içerir. Genellikle cinsiyet, engel durumları, medeni durum, ırk, aile durumu, herhangi bir etnik gruba aidiyet, cinsel yönelim, dini inanç, yaş ve sosyal statü durumlarını içine alır (Keulen ve ark. 2004).

Farklılık Eğitimi (diversity education): farklılık eğitimi farklılık bilincini geliştirmeye sağlayacak tüm stratejileri ifade eder. Farklılık eğitimi yoluyla farklılıklar konusundaki farkındalık, anlayış ve beceri çeşitliliği gelişir. Farklılık eğitimi birçok çeşitli şekilde olabilir. Kitap okumak gibi, ihtiyacı olanlara gönüllü olarak yardım etmek gibi, kişi tarafından başlatılabilir ve kontrol edilebilir. Farklılık eğitiminin çeşitlerinden biri de

son yıllarda çoğalmasını sağlayan çalışma çemberidir. Herkes aslında bir çalışma çemberi oluşturabilir (Bucher 2010).

Irkcılık (racism) : Ten rengi farklı olan insanlara toplum tarafından gösterilen eşitsiz tutum, eylem ya da geleneksel uygulamaların tümünü içerir. Bu durum zaman zaman saygısız bir şekilde diğer insanların kültürlerini bertaraf etmek, küçük düşürmek gibi durumları da kapsamaktadır (Derman-Sparks 1989).

Kimlik: Bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik görünümüdür (Güngör 2007).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı: 1987 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Kay Taus tarafından, küçük çocukların önyargılı tutumlarının ve ayrımcılık davranışlarının gelişimini engellemek ve onların olumsuz tutumları kafalarından atmalarına yardımcı olmak için geliştirilen bir araçtır (Smith 2009).

Kişilik: Bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış şeklidir (Cüceloğlu 1991).

Klişeleşmiş Tek Tip Örnek, Stereotipler yada Kalıp Düşünceler (stereotype) : Bir grubun başka bir grup hakkında, üyelerine aktardığı ve aralarındaki çatışmayı yansıtan düşüncelerdir. Kalıp düşünceler, belirli gruplar hakkında sahip olunan bilgilerin bir özetidir. Bu özet bilgiler sayesinde başka bir grup hakkında geliştirilen tutumlar, o grup üyesi ile karşılaşıldığında verilecek tepkileri ve onun davranışları hakkındaki beklentileri belirler. Kalıp düşünceler, kişi için, her yeni tutum objesi veya karşılaşılan kimse ile ilgili olarak baştan yeni bir öğrenme sürecinden geçme yerine kişiye bazı eğilim ve beklentileri kullanma olanağı sağlayarak onun işini kolaylaştırır ve davranışlarına düzen ve tutarlılık kazandırır. Stereotipler, özellikle bilgileri ve yeni durumları hızla sınıflandırmaya yarayan basitleştirme ve genellemeler olduğu için, bir konu, durum, olay ya da kişi hakkında yanlış sonuçlara varmaya neden olabilir (Kağıtçıbaşı 2010).

Kültür (culture): Kültür kavramı ırk kavramı ile hem benzerlikler hem de farklılıklar göstermektedir. Kültür kavramı bir grup insanın günlük yaşantılarından kıyafetlerine, inançlarına ve geleneklerine kadar bütün unsurları içerir. Fakat kültürel değişiklikler herkesi farklı biçimde etkilediğinden her bir ailenin ortak kültüre yönelik farklı değerleri de olabilir (Brown 1998).

Ön Ayrımcılık / Ön Önyargı (pre - prejudice) : Çocukların genel düşünceleri ve duyguları oluşurken, eğer yaşadıkları aile ve ortamda toplumsal önyargılar etkinse, ilk ayrımcılık fikirlerini geliştirirler. Bu duruma ön ayrımcılık denir. Ön ayrımcılık / ön önyargı (pre-prejudice) bazı kavramların yanlış anlaşılmasıyla da oluşabilir. Bu durum sebebi ile çocuklarda farklılıkları kabul etmeme, farklılıklara karşı korku duyma gibi ciddi davranış problemleri oluşabilir (Derman-Sparks 1989).

Önyargı (bias): Bir grup ya da kişiye karşı pozitif ya da negatif olabilen duygu, tutum yada tercih edilen bakış açıdır (Keulen ve ark. 2004).

Önyargı Karşıtı (anti - bias): Anti – Bias (önyargı karşıtı) eğitim, peşin hükümlere, klişelere, önyargıya ve tüm sistematik “izm”lere karşı mücadele eden “aktivist” bir yaklaşımdır. Baskı ve zulüm yaratan tüm kişisel ve kurumsal tavırlara karşı, herkesin aktif olarak müdahale etmesi, mücadele etmesi ve karşı çıkmasının gerekliliği görüşüne dayanmaktadır (Smith, 2009). Engel, cinsiyet ve ırk ayrımcılığın sürdürüldüğü ve gelenekselleşmiş yapıların olduğu toplumlarda ne önyargısız olmaya çalışarak ne de bu tür durumlara gözlemci olmaya çalışarak ayrımcılığın önüne geçilemez. Her bir bireyi önyargı oluşuma karşı korumak için aktif bir şekilde müdahale etmek gereklidir. Böyle bir müdahaleyi temel alan Anti-Bias (Önyargı Karşıtı) yaklaşımı ile kişilerin yargılarına ve geleneksel davranışlarına etki edilebilir (Derman-Sparks 1989).

Renkli İnsanlar (people of colour): Görünen ten rengi temeline dayalı ayrımcılık ve ırkçılık deneyime sahip insanları anlatan Amerika’da kullanılan bir terimdir (Keulen ve ark. 2004).

Yeteneklilik (ableism) : “Yetenekli vücutlara” sahip olduklarını düşünen insanlar tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bu kavram engelli insanların günlük yaşamda elde edebilecekleri başarıyı küçümsemek için ortaya konulmamıştır; ancak engelli insanları eşit haklardan ve fırsatlardan mahrum eden tutumlar ve ilkeler hala devam etmektedir (Brown 1998).

Yolcular (travellers) : Travellers (göçmenler) kavramını genellikle Ketlikler ve Çingenerler oluşturmaktadır. Bu kişiler bir yerde yerleşik bir hayat sürmek yerine, sürekli seyahat ederek farklı yerlerde farklı yaşam koşulları altında yaşamayı seçerler. Genellikle

büyük aileler şeklinde çadırlarda yaşamayı seçmelerindeki ana sebep, kültürlerine sahip çıkma isteğidir (Brown 1998).

1.2. Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramlarının Gelişimi

Çocuklar çok erken yaşlarda cinsiyet, ten rengi, dil ve fiziksel yetenekler gibi farklılıkların farkına varmaya başlarlar. Yapılan çok sayıda araştırma çocukların insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri gözlemleyerek ve bu farklılıklar hakkındaki konuşulan olumlu ve olumsuz mesajları özümseyerek geliştirdikleri sonucuna varmıştır (Ausdale & Feagin 2001).

Küçük çocuklar farklılıklar konusunda erken çocukluk eğitim programlarına kolayca ulaşamazlar. Daha çok, bu durumlardan duyulan çeşitli derecelerdeki rahatsızlıkları, özel gruplarla ilgili genel önyargılara maruz kalmalarını ve farklılıkların sebepleri ve belirtileri ile ilgili kendinden yapılan teorileri yansıtabilecek sorulara yetişkinlerce verilen cevaplarla birlikte insanların kişilik özellikleri ve deneyimleri ile ilgili gözlemleri içeren kişiselleştirilmiş bilgi bankasını beraberlerinde getirirler (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çocuklar bir çeşit çelişkiler dünyasında yetişmektedirler. Yetişkinler çocuklara eşitlik, özgürlük ve adaleti öğretmektedir fakat onlar her gün adaletsizlik ve ayrımcılığa şahit olmaktadır. Çoğunlukla farklılıklarla ilgili görüşleri tutarsızlık ve kafa karışıklığını yansıtmaktadır.

Çocuklar kalıplaşmış örnekleri, ırk, sosyal sınıf, kültür, cinsiyet, cinsel yönelim ve yeti ve yetersizlikleri içeren geniş bir yelpazede yer alan insanlarla ilgili varsayımları öğrenirler. Okul öncesi dönem çocukları insanlar arasındaki farklılıklar ve benzerliklerin farkındadırlar ve bu konuda meraklıdırlar. Ancak, bilişsel sınırları nedeniyle bu dönem çocukları çoğunlukla özel durumları anlamazlar. Çocuklar, hayata dair deneyimlerinin olmasının yanında, sorular sorarlar, bilgilerini düzenlerler, farklılıklarla ilgili teoriler geliştirirler ve genel bilişsel gelişim düzeyleriyle bu bilgilerini genişletirler. Bu süreci genellikle konuyla ilgili bilgileri görmezden gelerek veya ters yorumlayarak somut bilgilere dayandırır ve bu bilgileri benzer şemalara aktarırlar. Örneğin, bazen biyolojik aile bireylerinin aynı ten rengine sahip olacakları gerçeğini görmezden gelerek kişilerin güneşte yandığı için veya boyandığı için farklı ten rengine sahip olduğunu zannederler. Keza, çocukların cinsiyet farklılıkları ile ilgili açıklamaları sıklıkla saç uzunluğu veya

giyim şekli gibi gözlenebilir fakat alakası olmayan nitelikler üzerinde yoğunlaşır. Fakir veya zengin insanlardan bahsederken okul öncesi dönem çocukları genellikle zenginliğin bankadan para çekerek ya da mağazalardaki kasiyerlerden para alarak olduğunu zannederler (Derman Sparks & Ramsey 1993, Ausdale & Feagin 2001).

Bu gelişimsel zemine karşın, bazı bireyler kalıplaşmış örnekleri sürdürmeye ve geliştirmeye diğerlerinden daha çok meyilli olabilirler. Örneğin, genel olarak dünya ile ilgili katı sınıflandırma sistemine sahip olan küçük çocuklar, çok daha sıkça kendi gruplarında bulunan daha esnek görüşlü arkadaşlarına göre diğer gruplardaki kalıplaşmış örnekleri sürdürürler (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Küçük çocuklar, dünyalarını anlamlandırmaya çalışırken farklı dilleri, fiziki görünüşleri veya davranışları daha çok dikkate alabilirler ve kutuplaşmış ya da önyargılı gibi görünen sonuçlar çıkarabilirler. Homojen toplumlardan oluşan ortamlarda yetişen çocukların yanlış bilgi ve korkularıyla karşı karşıya gelecekleri doğrudan deneyimler yaşayamadıklarından farklı gruplarla ilgili olumsuz tutumlar geliştirme riskleri vardır. Tam tersine, bir araştırma, heterojen toplumlarda yetişmekte olan Anglo-İngiliz çocukların beyaz ırkın ağırlıkta olduğu toplumun içinde yetişen arkadaşlarına göre daha az grup önyargısı sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden, çeşitli ırksal, kültürel ve sosyo-ekonomik altyapılardan gelen çocukları içine alan bir program oluşturmak belki de çocukları daha az önyargıyla yetiştirmek için en etkili stratejidir. Buna rağmen, ikamet yeri ayrımından dolayı, çoğu okul ve toplum ırksal ve ekonomik olarak ayrılmıştır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çocuklar, bir şekilde kendilerinden farklı insanlarla iletişime girdiklerinde, sıklıkla olumsuz şekilde tepki verirler. Duygusal yetersizlikleri olan bir sınıf arkadaşını “O daima kötüdür!” diye reddedebilir. Aynı cinsiyetten oluşan çift veya farklı giyimi olan insanların resimleri kahkahayı çağırabilir ve gülünç bulabilirler. Erkekler ve kızlar düzenli olarak birbirlerini küçük düşürmenin ve dışlamanın yollarını bulurlar. Bu duygular, rahatsız edici olsa da, yetişkinlerdeki önyargı ile eşdeğer görülmemelidir. Onlar daha çok, genellikle önyargılı durumlardaki insan farklılıklarını anlamak için ve kimlik gelişimi için çocukça çabalarını yansıtırlar. Dahası sorgulandığında, çocukların çoğu bu tür çabalara direnen yetişkinlerin yapmadığı gibi fikirlerini yeniden değerlendirmeye açıktır. Buna rağmen, eğer karşı konulmamış olursa ucu açık önyargılara dönüşebileceğinden, bu tepkiler ciddiye

alınmalıdır. Öğretmenler bu açık davranışları çocukların düşünceleri ve hisleri ile ilgili araştırma yapmak ve etkinlikler geliştirmek için fırsat olarak kullanabilirler. Dışlama ya da kabul etmeyle ilgili grup normları çocukların farklı gruplara yönelik tutumlarını da belirler. Empati kuran çocuklar, özellikle, olumlu dış-grup tutumlarını vurgulayan bir çevredeyken kabul tutumlarını geliştirirler. Böylece, çocukların olumsuz yorumlarını kırmanın bir parçası olarak, öğretmenler kabul ve gruba dâhil etmenin norm olduğu bir çevre yaratmak için çocuklar ve aileleriyle birlikte çalışabilirler (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çocuklar, insanlar arasındaki farklılık ve benzerlikleri öğrenirken, bazıları kendilerini rahatsız edebilecek bir durum olan aileleri ve okul hayatları arasındaki iletişimin kesintiye uğraması deneyimini yaşarlar. Çocuklar hangi grupların diğerlerinden daha güçlü olduğu ile ilgili mesajları alırlar ve çoğunlukla da onaylarlar. Sonuç olarak bazı çocuklar okul hayatında daha suskun veya pasif iken bazıları da oldukça iddialı olabilmektedir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Küçük çocukların ırklarla ilgili farkındalığını değerlendirirken, onların “renk körü” oldukları ve ırk farkını fark edemedikleri fikri çoğu yetişkinin hoşuna gider. Ancak, çoğu çalışma şunu gösterdi ki; çocuklar bebeklik dönemi boyunca ırksal ipuçlarını fark ederler ve 3 veya 4 yaşlarına gelince çocukların ırk anlayışı oluşmuştur (MacNaughton & Davis 2009).

Cinsiyet ayrımı ise 3-4 yaşlarındayken başlar ve ilkokul yıllarının ilk zamanlarında da artar. Çocuklar cinsiyet ayrımı sınırını çizmek için bir sürü yol bulur. Erkekler pembe ve mor gibi “kız” renklerini kullanmayı reddederler, kızlar kendinden emin şekilde erkeklerin ”bebek evi” ne girmelerine karşı çıkarlar. Sosyal sınıf ayrımlarında olduğu gibi bu karşıtlıklar tüketim ile şiddetlenir. Küçük çocuklara yönelik pazarlama stratejileri genellikle kızlar için tamamen kızlara özel semboller, oyuncaklar (pembe ve mor renkli hayvan figürleri ve kız oyuncakları) ve erkekler için erkeklere özel oyuncaklar ve semboller (silahlar, diğer savaş oyuncakları) gibi abartılı cinsiyet tiplerine sahiptir. Çocukların anasınıfına giderken ve ilkokula başladıklarında karşı cinsten arkadaşı olan ya da etkinliklere katılanlar hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından yüksek oranda reddedilirler. Çocuklar bir cinse özel etkinliklerle daha çok vakit geçirdiğinde kendi kültür ve kuralları olan cinsiyet ayrımlı gruplar oluştururlar ve ayrımlar sürekli ve neredeyse değiştirilemez hal alır. Cinsiyet ayrımını kırmak ve iki grup arasındaki gücü dengelemek

zordur ve aktif müdahale gerektirir. Öğretmenler, cinsiyet ayrımını indirmek için stratejiler uyguladığında bile, her zaman başarılı değildirler. Çocuklar ödül ya da yeni etkinliklere içsel olarak cevap verebilirler ve daha fazla karşı cins arkadaşıyla oynayabilirler. Buna rağmen, müdahale bittiğinde genellikle aynı cinsiyet gruplarına geri dönüş yaparlar (Derman Sparks & Ramsey 1993, MacNaughton & Davis 2009).

Cinsiyetlerin kalıplaşmış örneklerini öğrenmenin yanı sıra çocuklar, cinsiyet tercihi ve aile birlikteliği ile ilgili kabullenmeleri de edinir. Çocukların cinsiyet yönelimi ile ilgili görüşlerine dair çok az resmi araştırma vardır çünkü okullar ve aileler bu konudaki çalışmalara katılmakta isteksizdir. Ancak, çocuklar üstün toplumsal mesajları yansıtan taklit rollere sıklıkla başvururlar; örneğin hayır, iki tane annen olamaz gibi. Buna rağmen, çocuklar tek cinsiyetli ebeveynler hakkında saygılı şekilde bilgi edinirlerse, beklentileri daha esnek olabilir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Cinsiyet rollerine ek olarak çocuklar diğer kültürel değerleri ve beklentileri ailelerinden ve yerel toplumdan alırlar. Kültür, yaşamımızın tüm bölümlerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bu, insanları etkin hale getirmek için cesaretlendiren bir süreçtir. Kültür yoluyla çocuklar, kimlik anlayışını, aidiyet duygusunu, hayatta neyin önemli olduğu görüşünü, neyin doğru ve yanlış olduğunu, kendine ve diğerlerine nasıl dikkat etmek gerektiğini ve neyin kutlanacağını, yenileceğini ve giyileceğini öğrenirler. Çevrelerini etkilemek ve dünyaya bir etkileri olması için güç alırlar. Aynı zamanda, insanlar hakkında yalnızca kültürel geçmişlerine dayalı genel varsayım yapamayız. Nedenlerden biri, kültürler durağan değildir; grupların bir başka grupta ve yeni teknolojilerle iletişime geçince sürekli gelişiyor olmasıdır. Bir başkası da, ırk, sosyal sınıf ve cinsiyet gruplarındaki bireyler geniş bir yelpazede çeşitlilik gösterdiğinden kültürel gruplardakiler de çeşitlilik gösterir. Kültürel farklılıklar, bir ülkeye ya da farklı bir topluma yeni giren çocuklar için özellikle şaşırtıcı ve zor olabilir. Genellikle kendilerine izolasyon ve rahatsızlığa yol açabilecek yeni davranış normlarına sağlamak zorunda kalırlar (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Yeteneklerdeki farklılıklar karışıklığa ve yalnızlığa neden olabilen diğer bir farklılık boyutudur. Büyük çoğunlukla beyaz değnekler ya da tekerlekli sandalyeler gibi onlarla ilişkilendirilen ekipmanların görünürlüğü nedeniyle, 3 yaşındaki çocuklar duyuşal ve

ortopedik engellere ilişkin düşük boyutta bilince sahiptirler fakat bilişsel gecikmeler ya da duygusal engeller hakkında çok az bilgiye ya da önemli derecede yanlış bilgiye sahiptirler.

Maalesef, sadece iletişim kurmanın normal çocuklarla akranları arasındaki engelleri kırmayacağını göstererek; birleştirilmiş sınıflarda, okul yılı boyunca engelli çocuklar sıklıkla sosyal olarak soyutlanmış ya da reddedilmişlerdir ve bazı durumlarda daha fazlası yaşanabilmektedir. Engelli çocukların kabulü ya da reddi durumdan ve engelin doğasından etkilenebilmektedir. Örnek olarak, çocuklar fiziksel aktiviteler yaparlarken ortopedik engelli akranlarından daha çok uzak durma eğilimindedirler. Aynı zamanda, çocuklar kendilerinin hatası değil gibi görünen engellere (örneğin körlük gibi belirli fiziksel engeller) sahip akranlarına karşı engelleri için daha fazla sorumluluğa sahip akranlarından daha kabul edicidirler (obezite, zayıf dürtü kontrolü gibi) (Diamond&Innes 2001; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

Bilişsel ya da duygusal engelli çocuklar özellikle risk altındadırlar çünkü sınıf arkadaşları onların davranışlarından şaşkın ve hatta korkmuş olurlar. (Örneğin bilişsel engelli bir çocuğun hayal oyununun hızlı tempodaki hareketlerine ayak uydurmadaki yetersizliği; duygusal bozukluğu olan bir çocuğun kızgın patlamaları) . Bir öğretmen, çeşitli kovalamaca oyunlarında bahçenin çevresinde koşuşan sınıf arkadaşlarından fiziksel ve duygusal yönden ayrılarak genellikle oyun alanında tek başına duran Asperger sendromlu bir okul öncesi öğrencisi Eric'i anlattı. Bazen peşlerinden koşuyordu fakat birkaç adım sonra duruyordu. Çoğu alanlardaki geniş bilgisine rağmen (özellikle makineler hakkında) onlara katılabilmek için çocukların hislerini ve oyunun amacını yeterince iyi yorumlayamıyordu. Eğer öğretmen Eric ve bir sınıf arkadaşıyla bir aktiviteyi yönetmeseydi, diğer çocuklar genellikle onu göz ardı ediyorlardı. Fakat soyutlanma kaçınılmaz değildir. Bir çocuk sosyal tampon görevi gören ve arkadaşlık sağlayan bir arkadaşına sahip olabilir ya da toplumsal görünürlüğü ve akran iletişimini sağlayan bir uygun durum sınıfta bulabilir. Eric'in öğretmeni heyecanla söyledi ki bir gün diğer çocuklardan bir çifti ona katılıp yardım edip edemeyeceklerini sorduklarında, Eric kum kutusunda bir çukur kazıyordu. Eric sessizce kafa salladı ve hepsi 'dünyadaki en büyük çukur' u kazmaya başladılar. Bu proje, baş organizatör olarak Eric'le sonraki birkaç hafta sınıf teması oldu. Çoğu zaman halen sessiz olmasına rağmen, Eric rolünden zevk alıyor görünüyordu ve bu zamanlarda çok daha canlıydı ve diğer çocuklarla daha çok ilişkiydi (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çocuklar çeşitliliğin boyutları içerisinde sosyal çevre yapılarının bir parçası olan imajları, stereotipleri ve güç farklılıklarını özümserler. Ebeveynlerinden, akranlarından ve öğretmenlerinden aldıkları mesajları direkt ve dolaylı yönergelerle öğrenirler. Bazı mesajlar hassastır. Çocuklar ebeveynlerinin farklı insanlara ya da komşulara olan tepkilerini (muhtemelen bilinçsizce) gözlemleyebilirler. Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin farklılık konularına ilişkin kendi rahatsızlıkları, onları bu konuları tartışmaktan kaçınmaya yönlendirebilir. Çocuklar sorular sorduklarında, ebeveynler ve öğretmenler bu merakın başlayan bir önyargının işareti olabileceği yönünde endişelenebilirler ve insanların kimlikleri hakkındaki çocukların sorgularını ‘Bunu sormak nazik bir davranış değil’ ya da ‘Sana sonra söylerim’ ya da ‘Önemli değil’ gibi cümlelerle geçiştirebilirler. Bu kaçınma, çocuklara kendileri ya da diğerlerine karşı bir çeşitlilik eğilimi hakkında olumlu fikirler oluşturmak için ihtiyaç duydukları yardımı vermez (Derman-Sparks 1989).

Irksal, ekonomik, cinsiyet ya da kültürel geçmişlerinden dolayı kazanılmamış ayrıcalıkların mirasçıları olan çocuklar için eşitsizliklerin sonuçları gerçekliğin saptırılmaları, entelektüel becerilerin ve bugünün dünyasında yaşamak için gerekli olan doğru bilginin eksikliği; üstünlük, gerilim ve kendilerinden farklı olan insanlar hakkında korkuya dayanan sahte kimlik anlayışı, ahlaki çifte standart ve sessizliğin demokratik olmayan ihtiyaçlarına uyumu içerir (Clark 1955; Dennis 1981; Tatum 1997; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

Önyargının hedefleri olan çocuklara zararlar yaşamlarının her yönünü etkiler. Yeterli sağlık bakımı, beslenme, eğitim ve barınma için daha az olanaklara sahip olmanın yanında, gruplarına karşı sosyal önyargıları sıklıkla içselleştirirler. Bu inanışlar benlik kavramını, davranışı, özlemleri ve güveni derinden etkileyebilir ve o kişisel yetenekleri ve amaçları tanımlamayı öğrenmeden önce bir çocuğu engelleyebilir. Onlar kendilerini gerçekleştiren kehanetlere dönüşebilir. Başarısız olacakları bilgilendirilen genç insanlar ağırlı/sancılı bir düzenlilikle başarısız olacaklardır. Bu yüzden bölünmelere ve eşitsizliklere meydan okuyan düşünceli ve etkili programlar geliştirmek ve uygulamak avantajlı ve ayrımcılık yüzünden avantajsız olanlar adına tüm çocukların çıkarına olacaktır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çocuklar farklılıkları ve sınıflamayı genel olarak bilinenin aksine yukarıda da belirtildiği üzere çok erken yaşlarda öğrenmeye ve fark etmeye başlarlar.

Bebekler henüz 3-4 aylıkken kendilerini başkalarından ayırmaya başlarlar. Çevresinde gördüğü yüz ifadelerini taklit edebilir ve başkalarının hislerine karşı duyarlılık gösterebilir. Başkalarıyla özdeşim ve empati kurabilir. Örneğin; 6 aylık bir bebek çevresinde farklı bir dilin konuşulduğunu fark edebilir (Ausdale & Feagin 2001).

1 yaşına geldiğinde ebeveynlerinden farklı bir bilişsel dünyada yaşadığını buna rağmen yine de bazı düşünceleri paylaşabildiklerini keşfeder. Cinsiyet, ten rengi, saç yapısı, görülebilen fiziksel engellere ve dile ait farklılıkları fark etmeye başlarlar ve bu konuda meraklı davranırlar (Hall 1999).

1,5 yaş civarında çocuklar ilk sözcükleriyle birlikte düşünme dünyasının içine girerler. Çevresine karşı bir “birey” olduğunu bu yaşta fark eder. Sözcükleri sadece özgürlük ve bağımsızlıkları kazanma yolunda kaydettiği yeni aşamaların aracı değil, ayrıca başkalarına ve insan kültürünün geneline bağlanma aracıdır (KEDV 2006).

2 yaşına gelen bir çocuk açıkça cinsiyetlerin farkına varmış olur. Buna bağlı olarak çocuklar insanların ten renklerini, saç renklerini ve tiplerini, göz renklerini ve biçimlerini ve diğer bütün fiziksel özelliklerin gösterdikleri farklılıkların nedenlerini merak etmeye başlarlar. Engel durumunun farkına varma genellikle daha ileriki yaşlarda oluşur ancak 2 yaş dönemindeki bazı çocuklar (özellikle aile üyeleri içerisinde engelli kişiler varsa) bu durumun daha çabuk farkına varmaya başlarlar. Genellikle 2 – 3 yaş arasında çocuklar cinsiyete ait davranışlara ve tutumlara yönelik kültürel durumu anlamaya ve bu duruma yönelik davranmaya başlarlar. Erkek çocukların araba ve kamyonlarla oynamayı, kız çocukların ise bebeklerle oynamayı tercih etmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Yine bu yaşlarda etnik farklılıklara yönelik olarak dikkat gelişmeye başlar, bu dikkat gelişiminin sebebi farklı etnik kökene sahip çocukların yedikleri yemekler, farklı bayramları kutlamaları vb. dir. Farklılıkları genel anlamda fark etmeye başladıkları dönem olan 2 – 3 yaş dönemi “ön-ayrımcılık (pre-prejudice)” dönemi olarak adlandırılabilir (Hall 1999).

3–4 yaş döneminde çocuklar, farklılıkları gözlemlemeyi arttıırırlar ve bu farklılıkları kendilerine açıklayacak kaynakları aramaya başlarlar. Kendilerinin ve diğer insanların dış görünüşü ile ilgili büyük bir farkındalık gösterirler. Kendi ten, göz ve saç renkleri ile ilgili sorular sormaya (“Her zaman bu renkte mi olacağım yoksa büyüyünce rengim de değişecek mi?”, “Niçin en yakın arkadaşımın benim ten renklerimiz birbirinden farklı?”, “Niçin babamın saçları kahverengi, benim ki siyah?” vb.) ve niçin bazı insanların ten, göz

ya da saç rengi ve şeklinden dolayı çeşitli isimler aldıklarını anlamaya çalışırlar (Hall 1999).

5 yaşındaki bir çocuk kendi öz kültürel kimliğini, kültürel geçmişini ve buna bağlı olarak etnik kimliğini anlamaya başlar. Bu dönemde çocuklar her bir kültürün ve etnik grubun arasında farklılıklar olduğunu ve her grubun da kendi içinde benzerlikler gösterdiğini anlamaya başlarlar. Bu dönem çocuklara farklılıklar ile ilgili olarak (ten, saç ve göz şekli ve rengi vb.) bilimsel açıklamalarında yapılabileceği bir dönemdir. Bilimsel açıklamalardan ve bu durumları deneyip görmelerinden sonra belirlenmiş farklılık kategorilerini kabul ederek kendileri ile ilgili araştırmalar yapmaya başlarlar (Hall 1999).

6 yaşına gelen çocuklar ise farklı kültürel geçmişe sahip etnik grupları anladıkları gibi, onların bu özelliklerinin de değiştirilemeyeceğini anlamaya başlarlar.

Anlaşıldığı üzere de çocuklar erken yaşlarda insanlar arasındaki farklılıkları fark etmeye, bu farklılıklara dikkat etmeye, karşılaştırmaya hatta sınıflandırmaya başlarlar. Kısa bir süre sonra ise bazı farklılıkların gruplara veya kişilere karşı güç ve ayrıcalık tanıdığını düşünüp, bazılarının daha az saygı görmelerine neden olduğunu fark ederler.

Çocukların farklılık kavramını zihinlerinde nasıl geliştirdiklerini açıkladıktan sonra farklılık kavramı ile ilgili geçmişten günümüze geliştirilen yaklaşımları, eğitim müfredatlarını inceleyelim.

1.3. Dünya’da Uygulanan Farklılıklar İle İlgili Yaklaşımlar

Bu alt başlıkta 20. yüzyılda ortaya çıkan ve günümüze kadar devam eden çeşitlilik ve sosyal adaletsizliğe yönelik beş temel eğitimsel yaklaşımı açıklanacaktır. Her bir yaklaşım için; farklılık ve toplum, eğitim amaçları ve metotları ve bu yaklaşıma ilişkin şimdiki eleştirilerden bahsedilecektir.

1.3.1. Kültürel Çeşitliliğin Bastırılması (Suppression of Cultural Diversity)

Kültürel çeşitliliğin bastırılmasının altında yatan varsayım birleşik bir ulus yaratmak için herkesin Avrupa Amerikan kültürüne asimile edilmesi gerekir görüşüdür. Bu yönelim için gerekçe ise Avrupa Amerikan kültürü diğerlerinden üstündür anlayışıdır. Bu yaklaşım aynı zamanda şunu vurgular ki Birleşik Devletlerin hakları ve ayrıcalıkları sadece asimile

olmayı seçenler içindir ve bu yüzden Avrupalı Amerikanlar ve diğer etnik gruplar arasında aslen eşit olmayan güç ilişkisi kurar (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Bu oryantasyonu yansıtan erken çocukluk müfredatı çeşitliliği vurgulamaz ve çocuklarla aile üyelerini kendi dillerini ve kültürel uygulamalarını sınıfa getirmekten vazgeçirmez. Bu görüşe bağlı okullar sadece Avrupa Amerikan imajlarını, inançlarını ve davranışlarını müfredatlarında yansıtırlar. Bunu aktif bir şekilde yapan öğretmenler çocukları kendi kültürlerini ve dillerini korumaktan alıkoyarlar. Örnek olarak, 1960'lara kadar Kızılderili İşleri Bürosu tarafından yönetilen okullar, çocukları onların ev topluluklarından uzaklaştırdılar ve öğretmenlerle yöneticiler yerli Amerikan çocuklarının kültürünü ve dilini silmeyi ve onları orta sınıf beyaz toplumun dili, değerleri ve alışkanlıklarıyla değiştirmenin yollarını aradılar. Diğer birçok okulda, çocuklar kendi yerel dillerini konuştukları için cezalandırıldılar ve ebeveynler evde sadece İngilizce konuşmaya zorlandılar (Derman Sparks & Ramsey 1993).

1960'larda kültürel baskının yeni bir formu, 'kültürel yoksunluk teorisi' ve 'telafi eğitimi' başlıkları altında ortaya çıktı. Bu yaklaşım 'bu ülkedeki sosyal eşitlik fırsatlarından kültürel olarak farklı ailelerin yararlanma yetersizliği ve bu yüzden çocuklarının okul deneyiminden yararlanma yetersizliği tamamen değilse de kısmen kültürleri yüzünden olduğu' nu tartışmıştır. Bu yüzden, eğitim çözümü onlara baskın Avrupa Amerikan kültürünü öğretecek hem çocuklar hem ebeveynler için özel programlar kurmaktı. Kendi yerel dillerini konuştukları için fiziksel olarak cezalandırılan programlardan daha sevecen gibi gözükmesine rağmen, bu programlar aynı nihai amaçları paylaştı: tüm çocukları tek bir kültürel kalıba uydurma. Sonuç olarak bu programlar çocuklara yardımcı olmak için tasarlandıkları karşı bir yönelim açığını içermektedir (Baratz&Baratz 1971; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

Bu kültürel eksiklik yönelimi iyi bir erken çocukluk eğitimi olarak kabul ettiğimizi bozmaktadır. Bugünkü geçerli teorilere ya da çocukların kendileri hakkında nasıl öğrendikleri, yeterli bireyler olma ve çeşitlilik hakkındaki deneysel araştırmaya dayanmamaktadır. Bu yaklaşımı kullanan okullar çocuklar için güvenlik, emniyet ve ait olma hislerini destekleyememektedir. Bu durumlar çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimine ve aileleriyle iletişimine zarar vermektedir. Bu ortamlar Avrupalı Amerikan çocuklar için daha az stresli olabilmese rağmen, bu hasta yaklaşım onları gelecekte için

hazırlayacaktır çünkü gittikçe artarak beyaz çocuklar farklı toplumlarda ve çalışma alanlarında çalışmak için büyüyeceklerdir. Bu bakış açısı potansiyel olarak önyargıyı görmezlikten geldiği hatta şevklendirdiği için, çocukları belirlenmiş genelden başka gruplar hakkında öğrenmekten vazgeçirmektedir (Derman-Sparks 1992; Derman-Sparks & Ramsey 2006).

1.3.2. Çok Uluslu Ülke (Melting Pot)

20. yüzyılın başında ulusal görüş, farklı grupların Birleşik Devletlerin potasında eriyeceği / kaynaşacağı ve genel Amerikalılar olarak ortaya çıkmaları beklentisi olan çok uluslu bir ülkeydi. Farklılıkları yok ederek; tüm Amerikalılar, Amerikan ulusunun olanaklarına eşit ulaşma hakkı elde edeceklerdi. Okulların herkese aynı ‘eritilmiş’ kültürü öğretmeleri beklendi. Bu idealin tüm kültürlerin ortak karışıma katkı yapacağı beklentisine rağmen, gerçekte “ortak kültür” Avrupa Amerikan baskın kültürü olması için kaynaştırılan Batı/Kuzey Avrupa etnik dünya görüşlerini içeriyordu. Okullar ‘çok uluslu ülke’ yaklaşımına çekmeye çalışıyorlarken bile, aslında “Anglo Uyumu’na” doğru itiyorlardı Bu tek yöllü asimile göçmenleri atalarından, değerlerinden ve dillerinden vazgeçmeye ve mümkün olduğunca baskın Anglo-Saxon grubuna benzer olmaya teşvik ediyordu (Ramsey&Williams 2003;Vold 1989; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

“Çok uluslu ülke” görüşüne yönlendirilen öğretmenler sıklıkla renk körü olduklarını iddia ederler. Öğrencilerinin beyaz, siyah, mor ya da yeşil mi olduklarını yadsırlar ve “Hepimiz Amerikalıyız ve ortak bir kültürü paylaşıyoruz” ve “Herkes aynıdır” görüşüne bağlı kalırlar. Bu beyanlarla, böylelikle ayrımsal güç ve zenginliğin çocukların gelişimindeki etkileri kadar diğer grupların yaşam stillerini ve katkılarını göz ardı ederek öğretmenler farklılıkları minimize ederler. Bu yaklaşım hemen her zaman Avrupa Amerikan kültürünü yansıtan öğretim uygulamaları, çevreleri ve materyallerle sonuçlanır ve farklılığın gerçekliklerini ve toplumsal önyargıları reddeder. Bunun yanında, farklılık konseptini Anglo uyumuyla karıştırır ve bu yüzden çocukların günlük deneyimleriyle çelişir ve onların sosyal dünyalarını anlamak için olan çabalarına engel olur (Derman Sparks & Ramsey 1993).

1.3.3. Çok Kültürlülüğü Eklemek (Add - On Multiculturalism)

Kültürel baskı yaklaşımlarının eleştirileri 1960’larda sivil haklar hareketinin sonucu olarak ortaya çıktı. Eleştirilenler kültürel farklılıkları problem yerine olumlu bir güç olarak görmeyi daha eşit bir toplum yaratmak için gerekli olduğunu savundular. 1960’larda Amerika’nın çok insanlı bir toplum olduğu ve herkesin kendine ve birbirine saygı göstermeyi öğrenmesi gerektiği varsayımına dayanan eğitimde çok kültürlü bir yaklaşım şekil almaya başladı. Bu bakış açısıyla; okullar tüm çocukların kültürlerini desteklemek, çocuklara kendilerine ve diğerlerine saygı göstermeyi öğretmek ve geniş bir yelpazede insanlarla anlaşmak için bir sorumluluğa sahipler. Beklenti bu yaklaşımın önyargı ve ayrımcılığı azaltacağıydı (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çok kültürlü eğitimin savunucuları, yaklaşımın eğitim programının tüm yönlerine doldurulması gerektiğini savunmalarına rağmen, eleştirel olarak çok kültürlülüğü eklemek olarak adlandırılan yetersiz bir versiyonu en sık uygulanan yaklaşım oldu. Çok kültürlü eğitimin bu versiyonunda, diğer kültürler (etnik küçük gruplar) özel aktivitelerle zaman zaman tanıtılırken var olan sınıf çevresi ve müfredat baskın Avrupa Amerikan kültürüne dayanmaktadır. Bu yüzden bir sınıf özel birçok kültürlü bülten panosuna sahip olabilir ya da özel günler ve tatiller çevresinde farklılık hakkında öğrenmeyi organize edebilirler ya da belirli etnik gruplar hakkında hafta boyunca süren öğeleri tanıtabilir, fakat odak sonra normal müfredata geri döner (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çok kültürlülüğü eklemek somut ve tehditkar olmayan aktiviteler çevresinde organize edildiği için (örn yiyecekler, tatiller, şarkılar) birçok öğretmen müfredatlarını tamamen dönüştürmek yerine, bu yüzeysel jestleri ya da vitrin değişikliklerini yapmayı daha kolay bulurlar. Birçok öğretmen eğitimi sınıfları ve hizmet içi atölyeler çok kültürlülüğü ekleme yaklaşımından etkilenmeye devam etmektedir. Bu yansıma, çok kültürlü eğitimin birçok kültürlülüğü ekleme versiyonunu yansıtan ticari müfredat materyaller ve basılı müfredat kılavuzlarının varlığı tarafından da teşvik edilmektedir ve yoğun bir şekilde desteklenilmektedir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Çok kültürlülüğün bu şekli, genel Avrupa Amerikan kültüründen farklı kültürleri stereotipleştiren, değersizleştiren ve yanlış tanıtan bir ‘turist’ yaklaşımı olarak güçlü bir şekilde eleştirilmektedir. Ayrıca, Avrupa Amerikan kültürünü merkezde tutan ya da standart olarak alan ve diğer kültürleri de uydular ya da zaman zaman ziyaret edilecek

yerler olarak tutarak adaletsiz ırksal güç ilişkilerini sürdürmektedir. Farklılığa birçok kültürlülüğü eklemek ya da turist yaklaşımı farklılığı yeterince vurgulamaz ve etkili bir şekilde çocukların sağlıklı kimlik ya da diğerlerine karşı saygılı tavırlar geliştirmesini destekleyemez (Derman-Sparks 1989).

1.3.4. İki Dillilik / İki Kültürlülük (Bilingualism / Biculturalism)

İki dilli/iki kültürlü yaklaşımın altında esas yatan varsayım, çocukların hem kendi kültürel gruplarının hem de daha geniş, genel toplumun etkili üyeleri olmayı öğrenebileceği ve öğrenmeleri gerektiği varsayımına dayanır. Bi öneki iki anlamındadır, iki dil ve insan olmanın iki kültürel yolu. İki kültürlülük; tüm grupların olanaklarına adil ve eşit ulaşacağı gerçekten demokratik bir toplum yaratmak için paylaşılan bir ulusun parçası olurken farklı etnik, ırksal ve dinsel grupların geleneklerine, kültürlerine ve özel ilgilerine özerk bir katılmayı sürdürmesi gerektiği önermesine dayanır (Appleton 1983; Banks 1988; akt:Derman Sparks & Ramsey 1993).

Örnek olarak insanlar Birleşik Devletler’de hem İngilizce hem de ana ya da miras dillerini kullanırlar anlamındadır. Bu yönelimi yansıtan erken çocukluk programları; baskın kültürün davranışa yönelik kültürel kurallarını öğrenirken, çocukların ana dillerinde ve kültürlerinde konuşma ve öğrenme yeteneklerini besler (Derman Sparks & Ramsey 1993).

İki dillilik/kültürlülük Amerikan eğitim sisteminde yeni bir fikir değildir. Miras dil programları Kuzey Amerika’da uzun bir tarihe sahiptir. 19. yy’ın ortalarında Ohio’da Alman İngiliz okulları kuruldu. Diğer toplumlar ise Hollandaca, Almanca, İsveççe, Yahudice ve İtalyanca’da kendi dil okullarını oluşturdular. Fakat yerli Amerikalıların, esir Afrikalıların ve fethedilmiş Meksikalı insanların dilini tahrip etmek için yapılan güçlü çabalarda Amerika tarihinde uzun bir geleneğe sahiptir. 1923’te, toplamda 34 eyalet Meksikalı ve birçok yerli Amerikan uluslarının ki kadar Avrupalı göçmen dillerini etkileyen sadece İngilizce eğitim politikalarına sahipti (Marquez 1991; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

1960’larda öz kararlılık ve toplumsal siyasal haklar hareketleri, tüm insanların kültürel haklarını desteklemek ve Avrupalı olmayan Amerikalı çocukların oransız bir şekilde yüksek olan okulu bırakma oranlarına katkıda bulunan çocukların kültürleri,

kimlikleri ve yerel dillerini baltalamayı tersine çevirmek için eğitimde yenilenmiş bir ihtiyacın yanmasını sağladı. 1974'te Lau V. Nichols kararı birçok okulun iki dilli eğitim programlarına başlamalarına neden oldu (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Erken çocukluk eğitimi iki dilli ve iki kültürlü eğitimde özellikle belirgin ve hassas bir role sahiptir çünkü okul öncesi yıllar çocukların dil ve kimlik gelişiminde anahtardır. Ana dili İngilizce olmayan çocuklar için İngilizce eğitime ne zaman başlanacağını ve İngilizce de öğrenirken çocuğun ana dilindeki devam eden gelişimini en iyi destekleyen metotları bilmek iyi programlar yaratmak için esastır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Bazı eğitimciler ana dili sürdürmenin İngilizce edinimiyle karışacağını tartışırken (örn Porter 1990), birçok çalışma gösteriyor ki küçük çocuklar iki dilli olmayı öğrenebilir ve süreçte diğer yollardan da yardımcı olabilir. Anadillerin sürdürülmesi akademik yeteneklerin ve nihayetinde daha yeterli İngilizcenin erken gelişmesini teşvik eder. Çocukların bütünsel olarak bilişsel ve duygusal gelişimini ve aileleriyle iletişim kurmadaki yeteneklerini destekler. Coller ve Thomas (1997), 1982'den 1996'ya kadar farklı türlerde iyi uygulanan iki dilli okullarda 700.000 den fazla dil azınlık öğrencilerinden veri topladı. En iyi akademik başarıyı güçlü içeriğe dayalı İngilizceyle birleştirilen en fazla ana dili kullanan programlardaki öğrencilerin gösterdiğini buldular. Eğitimin ilk yıllarında ana dil öğretimsiz sadece İngilizce öğretimi alan çocuklar akademik olarak en kötü olanlardır. Birçok araştırmacı kültürel grubuyla devam eden iletişimlerinden dolayı ana dillerini sürdüren çocukların olumlu öz kimlik geliştirdiklerini de buldular. Bunun yanında, olumlu öz ve grup kavramları diğer etnik ve kültürel gruplar için daha fazla kabul ve saygıyı besler (Tse 1998; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

Yine de, iki dilli eğitim “toplumda dil seçimi üzerine devam eden tartışmanın odağıdır. İki dilli eğitime karşı tartışmalar insanların Amerikan toplumunu görüşleriyle ilişkili esas politik ve sosyal boyutları da beraberinde taşır” (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Son zamanlarda Amerika'da birçok eyalet, ailelerin halen çocuklarının iki dilli eğitim almasını talep etmesine rağmen, iki dilli eğitimi devlet okullarından fiilen yasaklamıştır. Aynı zamanda, devlet okullarının dışındaki erken çocukluk programlarında iki dilli eğitim sunmalarına izin verildi. Tipik olarak, karşıtlar iki dilliliğin bölücülüğe ve siyasi huzursuzluğa neden olacağından korkmaktadırlar. Fakat insanların birden fazla dil

konuştugu uluslarda iki dilliliğin ya da çok dilliliğin politik ve ekonomik problemlere neden olduğuna dair bir kanıt yoktur. Sivil uyum ve anlaşmazlık bir dil olan ülkelerde ve çok dil olan ülkelerde görülmektedir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

İki dilli eğitime yönelik siyasi muhalefete rağmen, okullar bu hizmetlere ihtiyacı olan -bu hizmetler ikinci dil olarak İngilizce ya da özel öğretim programları gibi diğer formlarda verilmesine rağmen- artan sayıda çocuklara sahip olacaklardır. Bu çabaları desteklemek için, değişen bağlamlarda ve farklı gelişim dönemlerinde iki dilli / iki kültürlü yaklaşımları uygulamak için en uygun metotları belirlemeye yönelik devam eden araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle, birçok farklı dilin konuşulduğu ya da sadece bir ya da iki öğrencinin İngilizceden başka bir dili konuştuğu programlarda iki dilli eğitim nasıl uygulanabilir? sorusuna cevap aranmalıdır. Aynı zamanda, ikinci dil olarak İngilizce öğretimine ne zaman ve nasıl başlanacağını ve İngilizce dışındaki dillerde akıcı olmaları öğretmenleri en iyi şekilde nasıl destekleneceğinin tam olarak anlaşılması gerekir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

1.3.5. Önyargı Karşıtı Çok Kültürlü Eğitim (Anti-bias Multicultural Education)

Bu yaklaşımın amacı, toplumun tüm yönlerinde eşit bireysel katılımı sağlamak ve ortak toplumda yaşamak için bireyleri bir araya getirerek kendi kültürlerini devam ettirmeye olanak tanımadır. Bu yaklaşım Birleşik Devletlerin temel çelişkilerinin derin bir kabulünü ve eleştirisini birleştirir ve çok kültürlü eğitimin ilk amacı olan kendisi ve diğerleri için saygıyı dâhil ederken Birleşik Devletler okullarında ve toplumunda bulunan eşit olmayan güç ilişkilerini dönüştürmeyi taahhüt eder. Önyargı karşıtı çok kültürlü eğitim, pragmatik ve idealistik bir amaca sahiptir. Değişen demografinin gerçeklikleri, popülasyonun giderek artan bölümünün insan yeteneğini toplum olarak israf etmeye gücümüzün yetmeyeceği ve beyaz “çoğunluk” çocukların değişen ve farklı bir toplumda nasıl etkili biçimde yaşamaları ve eylemci olmalarını öğrenmeleri gerekir anlamındadır. Bu açıdan, okullar çocuklara sadece kendilerine saygı göstermek ve geniş bir yelpazede insanlarla eşit ilişkiler yaratmayı öğretmek değil aynı zamanda önyargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak için çalışmayı öğretmek sorumluluğuna sahiptir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Önyargı karşıtı çok kültürlü eğitim hareketi birçok öncülere ve köklere sahiptir. Bunlardan bir tanesi 1940’ların sonları ve 1950’lerin başındaki gruplar arası eğitim

hareketidir. Bu dönem boyunca genç çocukların kendilerine ve diğerlerine karşı ırksal farkındalıklarını ve tavırlarını ortaya koyan klasik çalışmalarla yürütülmüştür. Maalesef, çocukların tavırlarının gelişimi üzerine olan öncü araştırma kadar gruplar arası hareket çalışması hakkındaki bilgi genel çocuk gelişiminde ve anaokulu metinlerinde daha sonraları göz ardı edilmiştir. Fakat erken tavır gelişimi üzerindeki daha yeni çalışmalarda yeniden ortaya çıkmıştır ve önyargı karşıtı çok kültürlü eğitim gruplar arası eğitim hareketinin çoğu amaçlarını içermektedir (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Diğer bir öncü, farklı grupların çocuklarına kendi kültürleri ve tarihleri hakkında doğru bilgi sağlayan 1970'lerin etnik çalışmalar hareketidir. Üçüncüsü 1960'ların sivil haklar hareketini ateşleyen ve en sonunda beyaz çocukların ve ailelerin ırkçılıklarıyla yüzleşmeleri ve bırakmaları idrakına yönlendiren önyargı ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik taahhütüdür (Derman Sparks & Ramsey 1993).

1960'ların ve 1970'lerin sonunda gelişmeye başlayan çok kültürlü eğitim en başta farklı ırksal ve kültürel gruplar içinde ve arasında saygıyı beslemek üzerine odaklanmıştır. İlk olarak yazılı formda 1989'da ortaya çıkan Önyargı Karşıtı Yaklaşım (Derman-Sparks & ABC Task Force 1989); cinsiyet, sosyal sınıf, din, cinsel yönelim ve engellerin de çocukların olumlu kimlikler ve diğerlerine karşı saygı gelişimiyle ilgili bir konu olduğunu tartışmıştır. 1990'lara kadar, çok kültürlülüğün ve önyargı karşıtı eğitimin savunucuları tüm eğitim programlarının daha geniş bir konu olduğunu vurgulayarak ve geleneksel müfredattan hariç tutulan tüm grupları dahil etmesi gerektiğini kabul etmişlerdir (eg, Derman-Sparks et al 1989, Nieto 1996, Ramsey 1998) .

1990'lar boyunca, önyargı karşıtı çok kültürlü eğitim; adil bir toplumun yaratılmasında tüm ırksal ve etnik grupların eşit katılımını engelleyen kurumsal yapılar, politikalar ve davranışlarda temel bir değişimin gerektiğini varsayarak bir sosyal yeniden yapılanmacı yönelimi daha belirgin bir şekilde dâhil etmişlerdir (Sleeter & Grant 1987; akt: Derman Sparks & Ramsey 1993).

Derman –Sparks ve The ABC Task Force (1989) Önyargı Karşıtı Eğitim'i şöyle tanımlamıştır:

“Önyargılar, stereotip önyargılar ve ‘izm’lere karşı mücadele eden bir aktif/aktivist yaklaşım. Kurumsal yapıların cinsiyet ayrımı, ırk ayrımı ve özürsüzlüğü yarattığı ve

sürdüğü bir toplumda, önyargısız olmak yeterli değildir, bir gözlemci olmak ta yeterli değildir. Zulmü sürdüren kişisel ve kurumsal davranışlara aktif olarak karışmak, mücadele etmek ve karşı durmak her birey için gereklidir.”

21. yy’da erken çocukluk bakımında ve eğitiminde çok kültürlü, önyargı karşıtı ve iki dilli/iki kültürlü müfredatı savunan eğitim hareketleri sadece Birleşik Devletlerde değil Avusturalya, Belçika, Kanada, Danimarka, Almanya, Hollanda, İsveç, Güney Afrika, Birleşik Krallık ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde de aktif olarak kullanılmaktadır.

Son yirmi yılda, Birleşik Devletlerde yayımlanan birçok kitap öğretmenlere önyargı karşıtı çok kültürlü yaklaşımları kullanmayı isteyen kaynaklar sağlamaktadır. (Alvarado, Derman-Sparks & Ramsey, 1999; Bisson, 1997; Derman-Sparks&Ramsey, 2006; Kendall, 1996; Pelo & Davidson, 2000; Ramsey, 2004; Ramsey & Williams, 2003; Tatum, 1997; Whitney, 1999; Wolpert, 1999; York, 1998). Son makaleler belirli materyaller ve aktiviteler (Lee,Ramsey, Sweeney) basında kısa skeçler (Williams & Cooney,2006) ve çocuk edebiyatını (Chafel, Flint, Hammel & Pomeroy, 2007) kullanarak farklılık ve eşitsizlikler hakkındaki konuşmalara çocukları çekmenin belirgin yolları üzerine odaklanmaktadır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Beyaz çocuklar ve yetişkinlerle yapılan önyargı karşıtı çok kültürlü çalışmanın doğası hakkında tartışma ise diğer son gelişmelerden biridir. “Tüm Çocuklar Beyaz Olsa Ne Olurdu?” son 30 yıldır Amerika’da ve benzer kültürel yapıya sahip toplumlarda erken çocukluk öğretmenleri tarafından en sık sorulan sorulardan biri olmuştur. Önyargı karşıtı çok kültürlü eğitim sadece beyazlardan farklı insanlar hakkındadır yanlış kanısını yansıtır. Çok kültürlü eğitimin ilk günlerinde, ağırlıklı olarak beyaz programlarındaki öğretmenler sık sık farklılık hakkındaki eğitimin çocuklarıyla alakalı olmadığını düşünmüştür. Fakat daha sonraları, beyaz çocukların öğretmenlerinin çoğu yanlış bir ırksal üstünlük hissini onları yalnızlaştırdığının ve onlara zarar verdiğinin ve beyaz çocukların farklı bir toplumda zar zor işlevlerini yerine getirdiklerinin farkına varmışlardır. Böyle öğretmenler aynı zamanda ırksız bir toplumun tüm insanlara fayda sağlayacağını ve tüm gruplar, özellikle siyasi güçlerin bu çabaya katılmazlarsa başarılamayacağını fark ettiler. Bu yüzden, bugün birçok öğretmen önyargı karşıtı çok kültürlü eğitimin beyaz çocuklarla ilişkili olduğuna inanmaktadır. Fakat, oldukça homojen öğrenme ortamları varken çocukları farklılıklar ve sosyal adalet hakkında öğrenmeye dahil etmenin yollarını bulmak için çabalamaktadırlar.

Bu soruyu vurgulamak için Louise Derman Sparks ve Patt Ramsey (2006) tarafından çoğu konuları ve olası stratejileri keşfeden “Tüm Çocuklar Beyaz Olsaydı Ne Olurdu?” kitabı yayımlandı.

Önyargı Karşıtı Çok Kültürlü Eğitim Yaklaşımı'na katılmayan eleştirmenler birçok itirazda bulunmuştur. Bunlardan bir tanesi, insanlar arasında farklılıklar olduğunu öğrenmek çocukları önyargılı yapar inancıdır. Bu varsayım, erken tavır gelişimi üzerine olan bilgimize dayalı yanlış bir kanı da değildir aslında. Daha önce belirttiğimiz gibi, genç çocuklar stereotipleri özümserler fakat doğru bilgiyi öğrendikleri ve farklılıklar hakkındaki sorularını sorma fırsatına sahip oldukları için değil. Aksine, çocukların yanlış algıları ve önyargıları aile üyeleri, akranları, televizyon, filmler ve kitaplar tarafından ifade edilenleri yansıtır ve tartışmasız bırakıldıklarında yerleşirler. İkinci bir itiraz öğretmenlerin zaten aşırı yüklenilmiş olan müfredata hiçbir şey eklemeyecekleridir. Bu varsayım önyargı karşıtı çok kültürlü eğitimin süreçleri hakkında bir yanlış anlamayı yansıtır. Farklılık ve adalet hakkında öğrenme var olan müfredatın üzerine eklenmiş değil içerisine işlenmiştir, bu yüzden ayrıntılı bir yeni müfredat yerine bakış açısında bir yenilik yaratılmalıdır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Önyargı karşıtı çok kültürlü eğitimin diğer bir eleştirisi farklılık ve ayrımcılık hakkında öğrenme zamanı eğitimin daha önemli amaçlarından kaymaktadır. Bu ise eleştirmenlerin eğitimin amacı üzerine miyop bir görüş açısı edindikleri ve kendilerine ‘Çocuklarımızı hangi dünya için eğitiyoruz?’ önemli sorusunu sormadıklarını göstermektedir. Değişen demografiler ve belirli grupların okul başarısızlıkları ve okulu bırakma oranları hakkındaki istatistikler, çok kültürlü eğitimin toplumun sağlık ve başarısı için önemli olduğu hakkında güçlü bir tartışma sağlamaktadır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

Diğer bir itiraz önyargı karşıtı çok kültürlü eğitimin belirli bir görüş açısı sunduğu için çok ‘politik ‘ olmakla eleştirmiştir. Derman Sparks ve Ramsey ise bunun aksine tüm eğitimlerin politik olduğunu savunmaktadır. Bir öykü ya da metin kitabında nelerin eklenmesi ya da çıkarılması hakkındaki kararlar, bir sınıf için konuların ve aktivitelerin seçimleri ile çocuklar ve ailelerle çalışma stratejileri hepsi bireylerin önceliklerini ve değerlerini yansıtır. Bu yüzden, sadece Avrupalı Amerikanlar üzerine odaklanan ve asimilasyonla statükoyu destekleyen materyali kullanmaya devam etmek önyargı karşıtı

çok kültürlü bir bakış açısı dahil etmek kadar politik sayılmaktadır (Derman Sparks & Ramsey 1993).

1.4. Erken Çocukluk Döneminde Önyargı Karşıtı Yaklaşım

Farklılıklara saygı konusunda ilk ve temel oluşturacak çalışmaları yapan Patt Ramsey ve Louise Derman Sparks birlikte birçok proje geliştirmişlerdir. Bu projelerin sonucunda, Önyargı Karşıtı Müfredat'ın, Çok Kültürlü Programın bir sonucu olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin kendi önyargılarını gözden geçirmelerine yardımcı olabilecek bir fırsat, öğretmenlerin çocukları farklılıkların çeşitlilik olduğu düşüncesini kazandıracak şekilde yaklaşımları için rehberlik yapabilecek bir program olduğu sonucuna varmışlardır (Derman-Sparks & Ramsey 2006).

1.4.1. Önyargı Karşıtı Yaklaşımın Çıkış Noktası

“Önyargı Karşıtı Yaklaşım”, ayrımcılık karşıtı eğitim günümüzün en kapsamlı ve yenilikçi yaklaşımlarından biri olarak adlandırılabilir. Bu kavram 1980’li yılların başında Derman-Sparks ve Carol Brunson-Philips tarafından Multicultural Education (Çok Kültürlü Eğitim) yaklaşımı olarak geliştirilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitim sonrasında 1989 yılında Amerika’da ilk defa Çocuk Gelişimi Uzmanı ve Eğitimci Louise Derman-Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan **Anti-Bias Curriculum** (Önyargı Karşıtı Müfredat) olarak geliştirilmiş ve ABC Task Force ile işbirliği yapılarak geliştirilen bu çalışma kitap haline getirilip basılmıştır (Derman Sparks 1989).

Patt Ramsey Çok Kültürlü Eğitim’i, “Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children (1987)” isimli kitabında tanıtmıştır. Ramsey (1987)’e göre bu yaklaşımın ana perspektifleri şöyle özetlenebilir:

1. Çok Kültürlü Eğitim insan kültürünün farklılıklarına dayalı olan birçok boyut ile çevrelenmiştir. Bu boyuta ırk, meslek, sosyal-ekonomik statü, yaş, cinsiyet, cinsel tercih ve çeşitli fiziksel özellikleri ve ihtiyaçları da dahil olmaktadır.
2. Aynı yerlerde yaşayan bütün çocukları kapsar.

3. Uygulandığı ülkede yasayan bütün insanların tutumları ve inançlarından hareket ederek, dünya üzerindeki bütün insanların tutum ve inançlarına doğru yol alır.

Bu perspektifin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesindeki ana amaç, çocuğun yaşadığı toplumdaki kültürel değerleri ve genel tutumları objektif olarak ayrımcılık yanlısı davranışlardan arındırılarak öğrenmesini sağlamaktır. Bir grupta çok az bir ayrımcılık davranışı olsa bile, Çok Kültürlü Eğitim çocukların özellikle erken çocukluk döneminde birbirinden farklı ve birçok kültürel uygulamalar ile karşı karşıya kaldığını ortaya koyar (Ekmişoğlu 2007).

ABD’de bu program öncelikle okul öncesi ve ilkokul eğitimi ölçeğinde uygulanmıştır. Güney Afrika’daki Apartheid rejiminin sona ermesiyle birlikte bu yaklaşımın orada erişkinleri de kapsayacak şekilde uygulanması, yaklaşımın gelişmesini sağlamıştır. “Önyargı Karşıtı Yaklaşım”, 1990’ların başına kadar Berlin’de Inkota Derneği’nin organize ettiği kalifiye eleman değişim programı aracılığıyla Güney Afrika’dan Almanya’ya ulaşmış, burada gerek okul öncesi ve ilkokul eğitimine, gerek erişkin eğitimine halen geliştirilerek uygulanmaktadır (Üner 2011).

Önyargı karşıtı yaklaşımın temelinde farklılıklara saygı programı vardır. Önyargı karşıtı çerçeve; grup davranışları ve tutumlarından ziyade bireysel psikososyal gelişimdeki ayrıcalık olarak yorumlanabilir. Önyargı karşıtı kavramı baskı karşıtı ve sosyo politik güçlendirme kavramlarının kaynağı olarak anlaşılmalıdır.

Birçok eğitimsel yaklaşım farklılıklara saygı eğitimi kapsamında temel olarak önyargı, ayrımcılık ve farklılıklar konusunu temel alır. Soudien (2004)’e göre bu yaklaşımlar kabaca üç kategoriye sığar: asimilasyoncu yaklaşım, çok kültürlü yaklaşım ve ırkçılık karşıtı yaklaşımdır (Smith 2009).

Asimilasyoncu yaklaşımda güç ilişkileri değiştirilemez ve diğer ya da farklı grup baskın grubun standartlarına tehdit olarak görülür. Baskın grup kültürel olarak üsttedir. Alt grubun üyelerinden beklenen kendi kimlik ve kişiliklerinden vazgeçmeleri ve baskın grubun üstünlüğünü onaylamalarıdır. Böylece baskı devamlılık gösterir (Smith 2009).

Soudien (2004)’e göre, çok kültürlü yaklaşım asimilasyoncu yaklaşımın varsayımları ve değerlerine karşı yanıt bir uygulama olarak Amerika ve İngiltere’de geliştirilmiştir. Çok

kültürlü yaklaşım tüm insanların benzer olduğu düşüncesini barındırmaktadır. Çünkü insanların temelde ihtiyacı olan şeyler su, yemek, barınak, saygı ve sevgidir. Farklı insanların kültürlerine bağlı olarak bu temel ihtiyaçlarını elde etme şeklidir. Çok kültürlü yaklaşımda önyargı başkalarının kültürünün bilgi eksikliğinden kaynaklandığını savunur. Eğer insanlar birbirlerinin kültürlerini öğrenirlerse bu önyargılarda kaybolacaktır (Smith 2009).

Bu noktada çok kültürlü yaklaşımın Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi yaklaşımı ile paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz. İnsanların temelde olan ihtiyaçları aynıdır ancak bunları elde etme yolları farklıdır. Bu farklı yollar ise kültürlerdeki bilgi eksikliğini doğurur ve önyargılar bu şekilde ortaya çıkmaya başlar.

Çok Kültürlü Yaklaşım tokenistik (örn; bir çok beyaz bebeğin arasında siyah bebeğe ayrıcalık tanımak) olmakla ve özellikle kültürel grupların basamaklılığına giden olmakla eleştirilmiştir. Burgess- Macey ve Crichlow (1996)'a göre bu yaklaşım insanların klişelerinin güçlendirmekten ve benlik saygısını yükseltmekten ziyade aslında zarar verir. Çok Kültürlü Yaklaşım kültürel farklılıkları olan küçük çocuklar arasında başarı gösterirken, önemli kültürel ve dilsel farklılıkları olan gruplarda daha az başarılı olabilir. Eleştirilen bir nokta ise; sadece hangi kültürün veya dilin değerli veya değersiz olduğu belirlenen toplumlardaki güç ilişkileri göz ardı etme eğiliminde olması değil, aynı zamanda çocukların kendileri ve diğerleri hakkındaki fikirleri üzerindeki değerleri etkiliyor olmasıdır. Bu yaklaşım çocukların ırkçılık davranışını nereden ve nasıl öğrendikleri konusunda yeterli bilgi vermemektedir (Smith 2009)

İrkçilik karşıtı ve çok kültürlü yaklaşımın arasındaki tartışmalar ise giderek artmaktadır. İrkçilik karşıtı olan insanlar çok kültürlü yaklaşımı etkisiz, topluluk konularını ele almada başarısız ve baskılara karşı yetersiz olduğu için eleştirirken çok kültürlülük yanlısı olan insanlar kültürel farklılıkların önemini belirtirler, farklılıklara vurgu yaparlar.

Ancak; Derman Sparks ve arkadaşları yaklaşımın kendi içindeki eksikliklerine rağmen çok kültürlü eğitimi bir adım ileriye götürmek için önemli adımlar atmışlardır. Çok Kültürlü Yaklaşım aslında farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirmek ve önyargıları değiştirebilmek adına önem taşımaktadır.

Derman Sparks ve Brunson Phillips Önyargı Karşıtı Yaklaşım'a Amerika'da 1950 ve 1960 yılları sivil haklar mücadelesi sonrasında bir arka plan sağlamışlardır. Yasal olarak ırk ayrımcılığı sona erdirilmiştir fakat ırkçılık daha ince de olsa diğer baskı formları şeklinde devam etmiştir ve güç ilişkileri sınıf, cinsiyet ve ırka dayalı tutulmuştur. Amerika'da çok kültürlü eğitimin zayıf noktalarından biri; önyargı karşıtı yaklaşım kültürlerin nasıl değerli ve değersiz olduklarını belirlerken toplumdaki güç ilişkilerini göz ardı etmesiyle bilinir. Bu yaklaşım bir de çocuk gelişimdeki baskının etkisini göz ardı etmektedir. Önyargı karşıtı yaklaşım sıklıkla çok kültürlülük durumunda olduğu gibi ilave olarak eklenmiş olmasından ziyade mevcut müfredatla bütünleşebilen aktivist, proaktif bir yaklaşımdır. Aslında belli bir sosyal grubu hedef aldığı kadar bireysel etkileri de dikkate aldığından dolayı birçok eğitimsel yaklaşımdan ayırt edilmektedir Etkili olabilmesi için bu yaklaşım çocuklara öğretmekten, öğretmenlerle etkileşim halinde olmaktan, yönetmeliklerden, müfredat kılavuzlarına kadar eğitime tüm yönleriyle eklenebilmelidir (Derman Sparks & Phillips 1997).

Derman Sparks ve Brunson Phillips'e göre önyargı karşıtı terimi iki sebeple seçilmiştir. Birincil olarak karşıt terimi ihtiyaca karşı çıkmamanın ve önyargılı davranışlarını zihinlerden uzaklaştırmanın altını çizmektedir. İkincil olarak ise önyargı terimi –izm konularını tam kapsamlı olarak birleştirmektedir. Önyargı karşıtı; ırk ve kültürün odak noktasını, tüm çocukları güçlendirici olması ve ayrımcılığı zihinlerden uzaklaştırmaya vurgu yapmasıyla birlikte ayrımcılığın tüm öğelerini içermesiyle genişletmektedir. Irkçılık, ırksal dışlamayı ve önyargıyı ele almaktadır, ancak ayrımcılık konusunda cinsiyet, engel durumu, cinsel yönelimler, fiziksel ve ruhsal sağlık yada sosyal sınıf ve baskılar arasındaki ilişkiler de vardır (Derman Sparks & Phillips 1997).

Daha önce de belirtildiği üzere "Önyargı Karşıtı Yaklaşım", ayrımcılık karşıtı eğitimde günümüzün en kapsamlı ve yenilikçi yaklaşımlarından biri olarak adlandırılabilir. Bu kavram 1980'li yılların başında Derman-Sparks ve Carol Brunson-Philips tarafından Multicultural Education (Çok Kültürlü Eğitim) yaklaşımı olarak geliştirilmiştir. Çok Kültürlü Eğitim sonrasında 1989 yılında Amerika'da ilk defa Çocuk Gelişimi Uzmanı ve Eğitimci Louise Derman-Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşıtı Müfredat) geliştirilmiş ve ABC Task Force ile işbirliği yapılarak geliştirilen bu çalışma kitap haline getirilip basılmıştır (Derman Sparks 1989).

1.4.2. Farklılıklara Saygı Programı'nın Teorik Çerçevesi

Programlar hazırlanırken temeli mutlaka bir felsefeye ya da teoriye dayanmalıdır. Çocuklarla farklılıklara saygı yaklaşımının kullanımı, Abraham Maslow tarafından oluşturulan Hiyerarşik İhtiyaçlar Çatısı ile desteklenmektedir. Maslow'un teorisi, insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha 'üst ihtiyaçları tatmin etme arayışına girdiklerini ve bireyin kişilik gelişiminin, o an için başat olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini söz konusu etmektedir. Maslow'un kişilik kategorileri kendi aralarında bir sıralama oluştururlar ve her ihtiyaç kategorisine bir kişilik gelişim düzeyi karşılık gelir. Birey, bir kategorideki ihtiyaçları tam olarak gidermeden bir üst düzeydeki ihtiyaç kategorisine, dolayısıyla kişilik gelişme düzeyine geçemez (Ekmişoğlu 2007).

Maslow, gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir. 1. Fizyolojik Gereksinimler (Yiyecek, su, oksijen, uyku, cinsellik) 2. Güvenlik Gereksinimi (Kendini güven ve emniyet içinde, tehlikelerden uzak hissetmek) 3. Ait Olma ve Sevgi Gereksinimi (Başkalarıyla ilişki kurma, kabul edilme ve bir yere ait olma) 4. Saygınlık/Takdir Edilme Gereksinimi (Başarıya ulaşma, yeterli olma, başkalarınca benimsenme, tanınma) 5. Bilişsel Gereksinimi (Bilme, anlama ve keşfetme) 6. Estetik Gereksinimi (Simetri, düzen ve güzellik) 7. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi (Gerçek potansiyelin ortaya çıkması) (Selçuk 2004).

Görüldüğü gibi de Maslow'un hiyerarşik modelinin sonuçları, fizyolojik sağlığın, güvenliğin ve dürüstlüğün gerekliliğini ortaya çıkarır. İnsancıl eksende Farklılıklara Saygı Programı ile paralel olan noktalar;

- Farklı yollarla karşılanabilen insanın temel fizyolojik ihtiyaçları ve fizyolojik güvenliği,
- Bireysel öz kimliğin oluşumu ve aile güvenliğiyle geliştirilen saygı,
- İnsanların benzerlik ve farklılıkları olduğunu bilmek ve bu farkındalıkla büyüme şeklinde sıralanabilir.

Öz kimliği oluşturmaya yönelik bu paralel noktalar birçok ibreye sahiptir, yaratıcılık değerleri, kendini ve diğerlerini kabul etme, diğerleriyle arkadaşlık kurma çocukları mutlu edecektir ve sevinç duymalarını sağlayacaktır. Bunların ötesinde her bir çocuğun tek ve eşsiz olduğunu anlamalarını da sağlayacaktır (Ekmişoğlu 2007).

Maslow'dan sonra Howard Gardner tarafından kaleme alınan Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin (2007) adlı kitapta beş zihin tipinden bahsetmektedir. Bunlar disiplinli zihin, sentezci zihin, yaratıcı zihin, saygılı zihin ve etik zihindir. Gardner saygılı zihni, “bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları görür ve bunları hoşgörüyle karşılar, ötekileri anlamaya çalışır ve onlarla işbirliği kurmanın yollarını arar. Günümüzde artık hoşgörüsüzlük ve saygısızlık kabul edilebilir gerçekler değildir” şeklinde tanımlamıştır.

1.4.3. Farklılıklara Saygı Programı'nın Amaçları

Louise Derman Sparks ve arkadaşlarına göre ayrımcılığa karşı eğitimin en genel amacı, erken çocukluk eğitimi alanında kurum/eğitici-aile-toplum işbirliğinin güçlendirilmesi yoluyla aile ve toplumda demokratikleştirmeye katkıda bulunmak ve çocukların haklarından tam olarak yararlanma yoluyla potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine destek olmaktır (KEDV 2006).

Louise Derman Sparks ve arkadaşlarının geliştirdiği modele göre ayrımcılığa karşı eğitimin 4 ana amacı vardır:

Olumlu kimlik ve özdeğer geliştirmek: Birinci hedefte çocukların pozitif bir bakış açısı ve öz güven dolu bir kimlik oluşturmasını sağlamak için çocukların sağlıklı yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çocukların kimliklerini oluştururken, özgüven içinde kim olduklarını tasarlayarak, öz değerlerini oluşturmaları vurgulanmıştır (Üner 2011).

Derman-Sparks (1989) çocukların özgüvenlerini çevreyle sürekli var olan diyaloglarının şekillendirdiği kanaatindedir. Her bireyin çevresini kendi şahsına göre anlamlandırdığını; insanların, fiziksel görünüşü, içsel karakteristik belirtileri, etnik kültürel yapısı veya sosyal statüsünden kaynaklanan geri dönütler aldıklarını vurgulamaktadır.

İşte çocukların aldıkları bu geri dönütleri kendi kimlik oluşumlarını da içine alarak kimliklerinin bir parçasını oluşturduğunu, böylece ciddiye alınıp alınmadıklarına, nasıl ciddiye alındıklarına, kabul görüp görmediklerine bakarak dönütleri düzene koyduklarını ifade eder.

Çocuklar kendi öz benliklerinde ve değişmezlerinde kim olduklarını bilmek zorundadırlar. Cinsiyete, ırka, sınıf ve benzeri etkenlere göre çocukların farklı grup

aidiyetlerinin temel yapıları üzerinden öz güven dolu kimliğini inşa edebilmesi için yardıma ihtiyaçları vardır. Her çocuk hem etkili bir ben merkezli kimlik oluşumu hem de etkili grup merkezli kimlik oluşumuna yönlendirilmelidir (Derman Sparks 2006).

Özellikle Derman-Sparks (1989) grup aidiyeti üzerindeki etkileri ayrı ayrı incelemiştir. Bunun sonucunda çocukların kendi kendilerini, konumlarını ciddiye almalarının üzerinde etnik bir gruba veya aynı cinsiyetten oluşan gruba ait olmalarının etkileri olduğunu saptamıştır.

Programda çocukların kişilik oluşumu konusunda; diğer insanlarla olan ilişkileri fazlasıyla bağımsız olarak ciddiye alınması gerektiği önemsenmiştir. Çocukların kişiliklerini toplum içinde belli bir yer alarak ilişkilendirdikleri söylenerek, önyargı karşıtı müfredattan hareketle eğitsel görevin; çocukları bu alanlarda desteklemek ve aşırı bir takım hislerden bağımsız olarak diğer çocuklara karşı pozitif bir kişilik (kimlik) geliştirmek olduğu vurgulanmıştır.

Çocuklarda kişilik gelişiminin birinci önemli adımı ait olduğu cinsel kimliği kavratmaktır. Yaklaşık iki yaşından itibaren çocuklarda bu konuda sorular sormaya başlar ve fiziksel farklılıkları ile ilgilenmeye başlarlar (Derman Sparks 1989).

Çeşitlilik ve empati: Bu programın diğer bir amacı da çocuğun çeşitli geçmişleri olan ve farklı geçmişlerden gelen insanlarla rahatça ve empati kurarak iletişime geçmesini özendirme. Bu amaç da ancak başkaları hakkında bilgi edinerek gerçekleşebilir. Çocuklar çeşitliliğin farkında olmalı, gruplar ve kültürler arasındaki benzerliklerin araştırılmasında onlara yardımcı olunmalıdır. Önce çocuğun kendi grubunda güvenli bir ortam yaratılmalı daha sonrasında ise çocuğun dışarı yönelmesi sağlanmalıdır. Buradaki amaç farklılıklar içinde yabancılık çekmemek, rahat hissetme ve saygıdır, katlanma ya da inkar değildir. Çocuk böylece yaşam deneyimlerini zenginleştirir ve dünyaya ait, ailesinin hiç bir zaman erişemeyeceği ayrıntıları görür (KEDV 2006).

Derman Sparks (1989)'ın verdiği bir örnekte üç yaşındaki çocuğu eğitimciye tekerlekli sandalyedeki bebekleri gördüğünde onların hakkında; onların çaresiz bebekler olduğunu ve onlarla oynayamayacağını, başka bir erkek çocuğun ise kızların otobüs süremeyeceği konusunda ön yargı oluşturduğunu, dört yaşındaki bir erkek çocuğun ise kız çocuklarının neler yapıp yapacağını kafasında şekillendirmiş ve bu düşüncesini ifade

ettiğini söylemiştir. Çocukların kafasında oluşan resimler ve önyargıları ortadan kaldırmalarını desteklemek için çocukları bu tür saplantılardan korumak gerektiğini vurgulamıştır. Böyle önyargıların oluşmaması için önyargı karşıtı çalışmanın farklılıkları yaşayarak egzersiz yaptırmak ve böylece mümkün olan alanlarda tecrübe kazandırmak gerektiğini belirtmiştir.

Önyargıları ve ayrımcılığı teşhis etme ve bu konuda eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme etkinlikleri çocuklara doğru olan ve olmayan mesajlar arasında ayırım yapmayı öğretmeye yönelik etkinliklerdir. Farkındalıkların, merakın ve insan çeşitliliğine dair teorilerin doğal gelişim süreci ailenin ve toplum genelinin sunduğu sosyo politik ve kültürel bağlamda yer alır. Burada öğretmenin rolü büyüktür. Çocuk herhangi bir konuda önyargısını sürdürüyorsa, öğretmenin bu önyargıyı anlaması ve bu düşüncenin aksi yönde çocuğa farklılıkları sunması gerekmektedir. Öğretmen bu etkinliklerle çocukların haksızlıklara karşı duyarlı olmalarını ve bu durumlarla karşılaştıklarında ya da başkalarının yaşadıklarını gördüklerinde çocukların araya girip karşı koymaya istekli olmalarını istemelidir (KEDV 2006).

Önyargı ve ayrımcılık karşısında kendini ve başkalarını savunma: Ayrımcılık karşısında tüm çocukların kendisini ya da başkalarını koruma becerilerini beslemek bu programın son hedefidir. Program her çocuğun bir diğer çocuk kendine karşı ayrımcı bir şekilde davrandığında, başkasına karşı ayrımcı davrandığında ve bunu diğer çocuğun görmesinde ya da bir yetişkinin bir çocuğa ayrımcı davrandığında çeşitli eylemleri öğrenmesinde yardımcı olmayı hedefler. Çocuklar bilinenin aksine neyin adil olduğunu neyin yanlış olduğunu bilirler ve adaleti gözetken şekilde davranmaya isteklidirler. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar, çocuğun kendine saygısını besler empati ve farklılıkları fark etmeyi geliştirir, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini kolaylaştırır (KEDV 2006).

Ayrımcılığa karşı eğitim; çocukların pozitif öz kimlik oluşturmaları, çevresiyle empati kurarak empati geliştirmesini öğrenmesi, ayrımcılığın ve tek düzeliğin ne olduğunu tanımak ve bunların üzerine gitmesi gerektiği, önyargı karşıtı müfredat çerçevesinde çocuklarla çalışma alanı olarak ele alınmıştır. Çocuklarla birlikte bu zorlukların üstesinden gelmesinde çocuklara destek olunmalıdır. Bunu yaparken yetişkinler çocuklarla çalışmalarında ayrımcılık ve önyargı içeren kelimeleri kullanmamalıdır. Çoğu zaman

eğitimcinin dikkatli davranışıyla içinde ayrımcılık ve ön yargı ifadelerin bulunduğu anlık olaylar ve durumları göz ardı etmeyip konu olarak ele alıp üzerinde konuşarak yönlendirmek gerekmektedir. Bu sayede çocuklar diğer insanlarla empati kurarak ilgilenmeyi ve haksızlıklar karşısında haksızlıkların üstüne gitmeyi öğrenebilirler (Üner 2011).

1.4.4.Farklılıklara Saygı Programı'nda Yer Alabilecek Uygulamalar

Çocukların kısa sürede insanları anlama yeteneğini geliştirdikleri ve özellikle çevrelerindeki insanların geçmişte ya da şu andaki eylemlerini, inançlarını, ihtiyaçlarını ve isteklerini anladıkları bilinen bir gerçektir. Çocukların insanları anlayabilmek için kullandıkları çok çeşitli yollar vardır. Çocukları dinlemek, anlamak ve ailedeki genel ve farklı özellikleri tartışmak gerekir. Bilinçli bir şekilde Farklılıklara Saygı Yaklaşımı izlenirse çocukların farkındalıkları artar, farklılıkları daha çabuk kabul ederler. Çeşitlilik dünyadan ayrı tutulamayacağı için, bu yaklaşıma özen gösterilmelisi oldukça önemlidir (Ekmişoğlu 2007).

“Farklılıklara Saygı” programı kültürel değerlerin bütünü ile normal programın kaynaştırılmış bir yaklaşımı içerir. Bu tür bir program ile çocukların özellikle sosyal gelişimine doğrudan etki eden önyargılarla, klişeleşmiş bilgilerle mücadele edilebilir. Temeli, çocukların tüm gelişim alanlarına özellikle kendi kimlik oluşumlarına ve kendileri ve diğer insanlar hakkında geliştirecekleri tutumlara dayalıdır. Amaç sadece farklı kültürel geçmişlere ve ırklara yönelik bir program hazırlamak değil, bu iki unsurla beraber cinsiyet, dil, din, cinsel tercih, fiziksel ve zihinsel engel ile sınıf farklılıklarına da dayanmaktadır. Ancak bu tip bir programın geliştirilmesi ile çocukların gelişimin döneminde oluşabilecek önyargılara, stereotipik bilgilere ve ayrımcılık tutumlarına etki edilebilir.

Farklılıklara Saygı programı uzun vadede çocuklara adalet, toplumsal kabul değerleri ve sosyal yargı arasında bağlantı kurma yeteneğini de kazandırmaktadır. Çocuklar farklılıkları olumlu bir tavırla izleyebilir ve “diğerleri (farklılıklarından dolayı haksızlığa uğrayanlar ve mahrum bırakılan kişiler)”nin daha iyi olmaları ve daha iyi hissetmeleri için neler yapılabileceği konusunda fikirler üretmeye başlarlar ve bu durum yetişkinliklerinde de devam eder. Böylece kısa dönem yaklaşımı uzun dönem amacı haline gelir. Farklılıklara Saygı Programı'nın değerlerinden olan bireysel hak ve adalet kavramlarından yola çıkarak

verilecek bir eğitim toplumsal hak ve adaleti de peşinden getirir ve böylece dünya daha yaşanılır bir hale gelir (Hall 1999).

Farklılıklara Saygı Programı kapsamında günlük eğitim akışında yer verilmesi gereken çalışmalara ek olarak ta kesinlikle yer verilmesi gereken etkinlikler vardır. Bu etkinlikler Divrenge ve Aktan (2010) tarafından şu şekilde tanımlanmıştır:

Çember Zamanı: Erken çocukluk eğitimcileri çoğunlukla etkinliklerini yapılandırırken çember zamanı etkinliğinden faydalanmaktadır. Çember zamanın en önemli özelliği çocukların söz hakkına sahip olduklarını anlamaları ve çemberdeki herkesle göz kontağı kurmalarınıdır. Çember zamanı eğitimciler tarafından genellikle “öğretilbilir anlar” olarak tanımlanır.

Çember zamanı süresinde çocuklara kesinlikle doğru olan bilgiler verilmelidir ve çocuklar soru sormaları, deneyimlerini paylaşmaları ve diğer çocukların fikirlerini ve ne hissettiklerini anlamaları konusunda cesaretlendirilmelidir. Çocuklar belki tekerlekli sandalye kullanan bir kişinin kendisi için hiçbir şey yapamayacağını düşünebilirler. Böyle bir durumda öğretmen tekerli sandalye kullanan bir yetişkinin fotoğrafını çocukların incelemesine izin vermeli ve bu yetişkinin neler yapabileceği konusunda düşüncelerini sağlamalıdır. İkinci adım çocukları insanların nasıl engelli veya engelsiz oldukları konusunda düşünmeye ve özellikle engelli insanlara nasıl yardımlarda bulunabilecekleri konusunda düşünmeye yönlendirmek olacaktır. Çember zamanı yaratıcı aktivitelerle ve küçük grup çalışmaları ile devam ettirilebilir. Böylece çocukların tartışılan konuyu anlamaları sağlanıp, düşüncelerini ifade etmeleri konusunda cesaretleri arttırılabilir (Brown 1998).

Kısaca çember zamanı; arkadaşlıkların oluşmasına, dürüstlüğü öğretmesine, kişisel ve toplumsal saygının desteklenmesinde, en iyi davranışların takdir görmesinde, empati gelişiminde, ait olma duygusunu hissetmede, problem çözmede, dinleme yeteneklerini geliştirmede, sınıftaki engelli çocuklar için kaynaştırma eğitiminde ve iddialı yeteneklerin öğretilmesinde vb. öğretmenlere yardımcı olmaktadır.

Yenilenen 2012 Okul Öncesi Eğitim Programında yapılan güncellenmeler sonucunda da günlük eğitim akışı içerisinde güne başlama zamanı eklenmiştir. Yani her gün çember zamanı da diyebileceğimiz güne başlama etkinliği ile başlamakta ve bitmektedir. Günün bu ilk etkinliği, çocukların gün içerisinde yapılacak etkinliklere uyumunu sağlamak amacı ile

sohbet edildiği, o gün yapılacak olan etkinlikler, öğrenme merkezleri hakkında bilgi verildiği ve çocukların hangi öğrenme merkezlerinde oynayacaklarına karar verdikleri zaman aralığıdır (Seminer Notları 2012).

Sorular: Öğretmenlerin eğitim süreçleri içerisinde çocuklara yönelttikleri sorular oldukça büyük önem taşımaktadır. Sorular çocukları derinlemesine düşünmeye yöneltmekte, düşünceleri açıklamaları için cesaretlendirmektedir. Kapalı uçlu sorular öğrencilere genellikle öğretmenin beklediği cevabı söylemeye yöneltirken, açık uçlu sorularda cevap öğrencinin düşünce biçimine kalmıştır. Öğretmenler kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu soruları tercih ederlerse, çocuklar daha özgür düşünecek, düşüncelerini çekinmeden söyleyebileceklerdir. Ogilvy (1992) öğretmenlerin genellikle sınıfta baskın karakter olma yönünde bir eğilime sahip olduklarını, bunun içinde kapalı uçlu soruları tercih edip öğrencilere cevap vermek için yeterli süre bırakmadıklarını ileri sürmüştür. Sorular, çocukların kendilerini “uzman” gibi görmelerine sebep olabilir; inançlarını ve stereotipik düşüncelerini ortaya çıkarmaya ve kendi varsayımları hakkında konuşmak için çocukları cesaretlendirmeye yarar. Örnek olarak;

- Kız/erkek olduğunu nasıl biliyorsun?
- Sadece kızların mı saçlarının uzun olmasını gerektiğini düşünüyorsun? O bir erkek ve saçları uzun.
- Sadece erkeklerinin mi güçlü olabileceğini düşünüyorsun? Oysa o bir kız ve oldukça güçlü.
- Sadece kızların mı örümcekten korkabileceğini düşünüyorsun? Nereden biliyorsun?
- Sadece erkeklerin mi araba ve makine tamir etmekte iyi olduğunu düşünüyorsun? Nereden biliyorsun?
- Sence erkekler ağlamaz mı? Nereden biliyorsun?
- Sence bütün çocuklar evlerinde anne ve babaları ile mi yaşıyor? Nereden biliyorsun?
- Sence herkes patates kızartması ve balık yiyor mu? Nereden biliyorsun?

Brown ve diğ erleri (1991) erken çocukluk dönemine yönelik yaptıkları bir araştırmada 3-6 yaş arası karma bir grup öğrenci ile çocukların kendi duyguları ve başkalarının duyguları hakkında farkındalıklarını ölçmüşlerdir. Bu çalışmada, çocuklara ten renklerini yansıtan kâğıtlar gösterilmiş ve ikişer adet seçmeleri istenmiştir. Bir kâğıda mutlu bir yüz, diğ er kâğıda da üzgün bir yüz çizmeleri istenmiştir. Sonra yüzler açıkta kalacak şekilde iki kâğıt birbirine yapıştırılmıştır. Çalışma hazırlanırken öğretmen çocuklarla kâğıtlara çizdikleri yüz ifadeleri hakkında sohbet etmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra, öğretmen çember zamanı için çocukları toplamıştır. Çocuklara sorular soracağını açıklamış ve soracağı bu sorular için ne hissettiklerini hazırladıkları yüz ifadeleri ile göstermelerini istemiştir. Öğretmen çocuklara aşağıdaki gibi sorular yöneltmiştir:

- Biri size gülümserse ne hissedersiniz?
- Biri sizi iterse ne hissedersiniz?
- Biri size sizden hoşlandığını söylese ne hissedersiniz?
- Biri sizi isminizle çağırırsa ne hissedersiniz?

Her bir sorudan sonra öğretmen çocukları düşünceleri ile ilgili olarak konuşmak için cesaretlendirmiştir. Daha sonra çocuklardan bu sorulara benzer sorular sormasını istemiş ve kendi için hazırladığı yüz ifadeleri ile çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda düşündürmeye yönelik olan ve çocukların empati kurlmaları sağlayan soruların, önyargılarla davranışlar ve stereotipik düşüncelerle mücadele etmede etkili bir yol olarak ifade edilmiştir (Divrenge ve Aktan 2010).

Yenilenen 2012 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da çocukları sorularla yönlendirmenin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple de her etkinlik sonunda ve günün sonunda değerlendirme bölümleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu değerlendirme bölümlerinde çeşitli sorularla çocuklar yönlendirilerek çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat tanınmıştır. Soru tipleri genel olarak dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayacak olan betimleyici sorular, çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat verecek olan duyusal sorular, o gün için alınan kazanım ve göstergeleri ortaya çıkartmaya yönelik kazanımlara

yönelik sorular ve öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması amacıyla çocuklara etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantılar arasında ilişki kurabilmelerini sağlayacak olan yaşamla ilişkilendirme sorularıdır (Seminer Notları 2012).

Resimli Çocuk Kitapları: Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocuklara okudukları hikâyeler büyük önem taşımaktadır. Çocuklar kendilerine okunan hikâyelerden dünyayı tanımaya başlarlar, paylaşmayı öğrenirler, kendi kültürleri ve farklı kültürler hakkında bilgi edinirler, stereotipik davranışları fark edip üzerinde düşünürler ve okunan hikâyeleri daha sonra yaratıcı etkinliklerle destekleyerek yaratıcılıklarına katkıda bulunurlar (Brown 1998).

Çocukları okunan hikâyeler hakkında konuşurmak, empati gelişimlerine de yardımcı olacaktır. Hikâyedeki karakterlerin karşılaştığı haksız ya da haklı davranışlar üzerine düşünecek ve doğru olana karar vereceklerdir. Hikayelerin okunmasından sonra çocuklara yöneltilecek sorularda aynı derecede önem taşımaktadır.

Ayrımcılık karşıtı fikirler ve farklılıklara saygı kavramı üzerinde çalışırken, kullanılacak kitaplar dikkatle seçilmelidir. Önyargı, ayrımcılık ya da stereotipik düşüncelerle mücadele edilmesine yardımcı olacak kitapların seçilmesine özen gösterilmelidir. Ülkemizde Serpil Ural (2000) tarafından Ya-Pa yayınevi ile yayımlanan “Aksak Ali” isimli hikâye kitabı önemli bir örnektir. Bu kitapta bir ayağı diğer ayağından daha kısa olan Ali isimli bir öğrencinin ilk önce fiziksel açıdan yaşadığı problemlere değinilmekte, devamında Ali’nin hikâye yazmada oldukça başarılı olduğu anlatılmaktadır. Bu hikâye ile çocuklar engelli insanların çevre şartlarından dolayı yaşayabileceği zorlukları görüp, onlara yardımcı olmak için neler yapabilecekleri hakkında düşünebilirler. Ayrıca sadece fiziksel engeli olan insanların, fiziksel beceri gerektirmeyen aktivitelerde başarılı olabileceklerini kavramalarına yardımcı olacaktır (Divrenge ve Aktan 2010). Ayrıca farklılıklara saygı ile ilgili olarak yine Tubitak yayınlarından çıkan “Gökkuşağının Tüm Renkleri” isimli resimli çocuk kitabı da insanların farklı ten rengine, geçmişe, dile sahip olduğunu konu alarak bunlara saygı gösterilmesi gerektiği üzerine odaklanmaktadır.

Yurtdışında bu alanda yayımlanmış çocuk kitapları incelenecek olursa daha fazla hikâye kitabına rastlanacaktır. Örnek verilecek olursa Judith Vigna (1989) tarafından yazılmış ve ırkçılığı temel alan ve esmer tenli bir çocuğun beyaz tenli insanların çoğunlukla oturduğu bir mahalleye taşınmasını konu alan “Black Like Kyra, White Like Me”; farklı ülkelerin gelenekleri ve kültürel değerlerini konu alan Ifeoma Onyefulu (1993) tarafından yazılmış “A is for Africa” ve Prodeпта Das (1996) tarafından yazılmış “I is for India” ve Berlie Doherty

(1992) tarafından yazılmış ve göçmen aileleri konu alan “Snowy” gösterilebilir (Ekmişoğlu, 2007).

Drama Etkinlikleri: Drama alışmaları haklı ve haksız durumlar ile kültürel benzerlik ve farklılıklara çocukların dikkatini ekebileceğinden, farklılıklara saygı programında yer verilmesi gereken etkinliklerdendir. Çocuklara kendi düşüncelerini zgn yollarla ifade etmek için güvenilir bir ortam sağlar. Eğer ocuklar drama etkinliğine katılmakta isteksiz davranırlarsa, ğretmen çocukları cesaretlendirmeli ve gerekirse kendisinde rol almalıdır. Sınıfta gösterilen resimlerdeki kişilerden birisinin ayakkabısını canlandırmaları istenirse, bu etkinliğin devamında o kişinin duyguları konuşulabilir ve çocukların empatik düşünceleri desteklenmiş olur. Daha yaratıcı olmak ve çocukların eleştirel düşüncelerine etki etmek istenirse, dramatizasyon için okunan bir hikyenin farklı bir sonla bitirilmesi istenebilir. Eğer sınıfta video kaydedici varsa, drama çalışmalarının ve diğer etkinliklerin kaydedilmesi ve çocuklara izlettirilmesi de oldukça faydalı olacaktır. Çocuklar birbirleri ile nasıl ilişki kurduklarını görecek ve birbirlerine yaptıkları haksız davranışları fark edeceklerdir (Ekmişoğlu 2007).

Grsel Materyaller: Grsel materyaller de farklılıklara saygı programı çerçevesinde yer verilebilecek etkinliklerdendir. Kültürel benzerlik ve farklılık kavramlarını, haklı ve haksız durumları içeren videolar, çizgi filmler, animasyon ve kısa filmler çocuklara izletilmeli ve bu konudaki farkındalıkları arttırılmalıdır.

Farklılıklara saygı programı işlenirken diğer bir önemli hususta programda kullanılmak üzere seçilen resimlerdir. Çocukların resimler ile ilgili olarak yaptıkları yorumlar, onların dünyayı nasıl gördüklerinin anlaşılmasına ve stereotipik yargılarının, varsayımlarının ve yanlış değerlendirmelerinin farkına varılmasını sağlar. Epstein (1993’den aktaran; Brown 1998) eğitim programlarında resimleri kullanmanın, çocukları özellikle takma isimler (lakaplar) zerinde düşünmeye sevk edeceğini ve takma isimle hitap edilen kişilerin ne hissettiklerini çocukların anlamalarını sağlayacağını belirtmiştir.

Ross ve Browne (1993’den aktaran; Brown 1998) erken çocukluk programlarında kullanılacak resimlerin dikkatle seçilmesi gerektiğine değinmiş ve yaptıkları çalışmalar sonucunda resimlerin çocuklar üzerinde cinsiyet ve cinsiyet rollerini öğrenmelerinde büyük etkisi olduğunu ileri srmşlerdir ve çocukların bir konu ile ilgili olarak resimler üzerinden fikirlerini daha rahat belirttiklerini göstermişlerdir. Ayrıca resimlerle çalışırken

öğretmenin sadece çocukları konuşmak için cesaretlendirmesi gerektiğini ve stereotipik fikirler karşısında rehberlik konumuna geçmelerini önermişlerdir.

Troyna ve Hatcher (1992) ırkçılığın birçok ülkede yaygın olmasına rağmen, çocukların oldukça güçlü eşitlikçi duygulara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Birçok erken çocukluk ve ilköğretim eğitim kurumlarında, bilinçli öğretmenlerin desteği ve rehberliği ile düşünceleri kısıtlanmadan çocuklar kendilerini özgürce ifade edebilmektedirler. Yapılan işbirlikli ve deneme yanılma çalışmaları ile çocuklar kendilerini rahat hissetmekte ve mümkün olduğunca ayrımcılık tutumlarından uzaklaşıp, adalet kavramlarını geliştirmekte ve ayrımcılık karşısında durabilecek gücü kazanmaktadırlar (Troyna ve Hatcher 1992; akt; Ekmişoğlu 2007).

Yukarıda anlatılan etkinlikler aslında nitelikle bir okul öncesi eğitimi öğretmenin günlük eğitim akışı içerisinde zaten kullanması gereken etkinlik içerikleridir. Çünkü bu uygulamalar sayesinde daha geniş perspektifte düşünebilen, yaratıcı, eleştirel düşünme becerisi ve empati becerisi gelişmiş, sorgulayan, araştıran, farklılıklara saygı gösterebilen bireyler yetiştirmek çok daha kolay olacaktır. Ancak tüm bu etkinliklere ek olarak farklılıklara saygı programı çerçevesinde kullanılacak bir diğer uygulama ise *KİMLİKLİ BEBEKLER YAKLAŞIMI*'dir. Kimlikli Bebekler, erken çocukluk programları içerisinde önyargı karşıtı uygulamalar arasında yer alan etkinliklerden sadece bir tanesidir. Bu tezin asıl konusu da dünyada çok geniş bir çerçevede uygulama bulmuş ancak ülkemiz için çok yeni bir yaklaşım olan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı tanıtmaktır. Bu bölümden sonra Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ayrıntıları ile ele alınıp incelenecektir.

1.5. Erken Çocukluk Döneminde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı

Bu bölümde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı tüm yönleriyle ele alınıp başlıklar çerçevesinde anlatılacaktır.

1.5.1. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Doğuşu

Küçük çocukların farklılıklarla tanışmalarında ve onlarla yaşamlarını zenginleştirmelerine yardımcı olabilecek bir uygulama olan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın (Persona Dolls Approach) yaratıcısı California'da okul öncesi öğretmenliği yapan Kay Taus'tur. 1980'li yıllarda farklı kültürlerden ve etnik gruplardan gelen

çocuklardan oluşan sınıfta çok fazla materyal kaynağı olmayan Taus, sınıftaki farklılıkları çocuklara tanıtmak, onları bu farklılıklarla zenginleştirmek ve saygı duymalarını sağlamak amacıyla çeşitli bebekler yapmıştır. Bu bebekler, fiziksel özellikleri bakımından birbirlerinden son derece farklı olup, sınıftaki değişik kültürlerden gelen çocukları temsil edecek şekilde hazırlanmıştır. Taus bebeklere giysiler dikerek onları giydirmiş; ardından da onlara hikâyeler yazarak çocuklarla bu hikâyeleri paylaşmıştır (Divrenge ve Aktan 2010).

Kimlikli Bebekler orijinalde kâğıt ve kartondan yapılmış temsili bebeklerdir ancak zamanla onların yerini yaklaşık 70 cm boyunda yumuşak ve kıyafetleri olan bebekler almıştır. Kimlikli Bebekler insanları taklit ederler. Onlar farklı ten rengine, saça ve yüz özelliklerine sahip kız ya da erkek bebeklerdir. Bazıları gözlük bazıları ise tekerlekli sandalye kullanır (Taus 1987; akt: Smith 2009).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı önyargıyı, insan hakları konularını, kimliği ve değerleri, hikâye ve diyaloglar aracılığıyla farklılıkları işaret eden yetişkinler ve çocukları için önyargı karşıtı bir aktif öğrenme yaklaşımıdır. Bu rahatsız etmeyecek bir şekilde içine almayı destekleyecek evrensel anlatım gelenekleri, önyargı ve adaletsizlik konuları ve duygusal zekayı ve özsaygıyı oluşturma üzerine kurulur. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın yaratıcısı olan Kay Taus'a göre "Bebekler farklıdır çünkü onlar sınıfımızda olan çocuklar gibi benzer bireysel kimliklere sahiptirler. Onların bir aileleri vardır, belirli bir yerde yaşıyorlar; evde yada bir apartman dairesinde, belirli arkadaşları var ve bu durumlar asla değişmiyor."(Taus 1987; akt: Brown 2001).

Ardından yine 1989 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Louise Derman-Sparks ve ekibi ayrımcılığın yoğun olarak yaşandığı toplumlarda yetişen çocukların ihtiyaçlarını belirleyerek özellikle öğretmenlerin bu konuda harekete geçmelerini sağlamıştır. Derman-Sparks, Kimlikli Bebekleri, ırkçılık gibi önyargının tüm diğer formlarıyla baş etmede etkili bir araç olarak tanımlamıştır (Divrenge ve Aktan 2010).

Profesyonel olarak Kimlikli Bebekler eğitimi veren ve önyargı konusunda uzmanlaşmış olan Babette Brown ise ilk defa 2000 senesinde, Danimarkalı ve Finlandiyalı iki meslektaşı ile birlikte ortak olarak yürüttüğü AB Comenius Projesi'yle bebekleri İngiltere'ye getirmiş; ardından Almanya başta olmak üzere Avusturya, İzlanda gibi farklı Avrupa ülkelerinde eğitim vermeye başlamıştır (Divrenge ve Aktan 2010). Babette

Brown'ın önyargı, ayrımcılık ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı üzerine yazmış olduğu kitaplarda vardır.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı 2003 yılında Güney Afrika ile tanışmıştır. Nüfusun %12'sinden fazlasının HIV virüsü taşıdığı Güney Afrika'da bunun yanı sıra fakirlik ve suç oranının yüksek olması, önyargıya karşı eğitim programlarına olan ihtiyacı arttırmıştır. 2003 yılından itibaren başta okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere, üniversitelerde, kolejlerde, psikolojik danışmanlık merkezlerinde ve erken çocukluk eğitimi ile ilgilenen tüm organizasyonlarda önyargıya yönelik bir eğitim programı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aids ve HIV'le bağlantılı olarak farklı gruplarla çalışan hemşireler ve psikolojik danışmanlar, Kimlikli Bebekler Eğitim Programı'ndan faydalanan gruplar arasında yer almıştır (Smith 2006; akt: Divrenge ve Aktan 2010).

Günümüzde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Amerika'da (Taus 1987; Derman-Sparks ve ekibi 1998), İngiltere'de (Brown 1988; 2001; 2008; 2009), Avustralya'da (MacNaughton 1997; 1999; 2000a; 2001; 2007), ve bazı Avrupa ülkelerinde, özellikle Danimarka (Brown, Haris, Egedal ve Van Keulen 1998), Almanya (Brown ve ekibi 1998), Hollanda (Brown ve ekibi 1998) ve İzlanda'da (Ragnarsdottir 2002) Güney Afrika'da olduğu kadar (Smith 2006; Buchanan 2007; Brown 2008) kullanılmaktadır.

1.5.2. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Teorik Çerçevesi

Kimlikli Bebekler çocukların kendi hayatlarında neler olduğu hakkında hikâyeler paylaşan ve onları ziyaret eden küçük arkadaşlarıdır. Bu hikâyeler çocuklara zor ve olası problem durumlarını sunmaktadır. Bebekler çocuklara kritik ve esnek düşünme becerisi fırsatları sunarken, onları problem çözme, empati ve adalet duygusu geliştirmeleri konusunda teşvik etmektedir.

Uygulayıcılar özellikle ayrımcılık karşıtı uygulamayı yürütenler, küçük çocukları sadece bilginin pasif alıcıları olarak görmezler aynı zamanda doğruluk ve adalet için çabalamaya istekli ve yeterli aktif öğrenciler olarak görürler. Uygulayıcılar, kimlikli bebek öykü anlatma oturumlarında çocukları aktif bir şekilde kendi öğrenmelerine katmayı desteklerken, Vygotsky ve Bruner tarafından desteklenen yaklaşımı kullanıyorlar. Vygotsky, çocukların çevreleriyle aktif bir şekilde meşgulken, öğrenmelerinin ve gelişimlerinin maksimuma çıkarıldığını savunur. Dünyaları hakkındaki bilgiyi

yapılandırma kapasitesine sahip olduklarını iddia eder, o bilgi yetişkinlerle ve diğer çocuklarla diyalog ve iletişimden büyür. Şöyle ki “Çocuk yeterlikleri diğerlerinin yeterlikleriyle iç içe geçmiş bir sosyal varlıktır” (Brown 2001).

Vygotsky çocukların tek başına anladıkları ya da yapabildikleri ile kendisinden daha bilgili -yetişkinler ya da diğer çocuklar- birisinin yardımıyla ulaştıkları gerçek gelişim alanı (ZAD) arasındaki farkı tanımlamak için yakınsal gelişim alanı (ZPD) terimini kullanır. Daha yeterli bir kişiden çocuğa yetenek transferi vardır. ‘Çocuk bugün dayanışmayla yapabildiğini yarın kendisi tek başına yapabilir’. Öğrenmeyi ve gelişmeyi güçlendirmede yetişkinin rolü aktiftir ve şu anki bilgi ve yetenek seviyelerinin ötesinde keşfetmeye yardım etmeyi ve yeni problemlerle uğraştıklarında destek sağlamayı içerir (Vygotsky 1962,1988; akt; Brown 2001).

Kimlikli bebek öykü anlatma oturumlarında kolaylaştırıcı olarak hareket ederken, uygulayıcılar bilgi tabanlarını genişletmek için çocukları hislerini ve duygularını ifade etmeye teşvik ederler. Bu interaktif işbirlikçi oturumlar boyunca çocuklar eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirirler (Brown 2001).

Vygotsky gibi Bruner’de bilişsel performansın çocuklara fırsatlar vererek artacağını, hayali durumlardaki düşünmenin yaratıcı, orijinal yoluyla gelişeceğini inanmaktadır. Vygotsky’nin fikirlerinin üzerine, Bruner (1975) çocukların bir sonraki adımına yardımcı olacak destek ve rehberi tanımlamak için “yapı iskelesi” kavramını tanımlamıştır. Bu açık-uçlu sorular sormayı, model olmayı, çocukların farklı yaklaşımları ve deneyimleri denemelerine teşvik edecek süreçleri içerir. Kimlikli bebekler ile çalışırken bunu çocukların şimdiki performanslarındaki yanıtlarındaki yardımlarımızla ve onların yalnız kalana kadar ki sürede desteğimizi azaltarak yaparız. Böylece biz onlara bir yetişkin yokluğunda neler yapabileceklerini bulmaları konusundaki yeterliliklerini arttırmada yardımcı olabiliriz (Brown 2001).

Çocuklar belirli bir yetenek, anlayış ya da eğilimde bilişsel yeterliğe ulaştıklarında; Vygotsky’nin ünlü deyişiyle “bir baş daha uzun oluyorlar”. Sosyal bir bağlamda bilişsel yeterlikler geliştirildiğinde bunlar içselleştirilir; rehberliğimiz ve desteğimiz bundan böyle gerekmez. Fakat çocuklar için deneyecekleri ve uygulayıcılar için destekleyecek yeni yeterlikler olacaktır. Kimlikli bebekler öykü anlatma oturumları boyunca kolaylaştırıcıların rolü “desteği” benzer ve anlamlı aynı zamanda kamçılayıcı bir bağlamda sunmaktır. Soru

sorarak, teşvik ederek, överek, doğrularak ve model alarak çocukların anlama seviyesini genişletmektir - önceden bildikleri üzerine inşa ederek ve onların düşüncelerini tanımlayarak, açıklayarak, doğrularak daha büyük yeterlik kazanmalarını sağlamaktır. Öykü anlatma oturumlarının yapısı uygulayıcılara çocuk tarafından başlatılan ve yetişkin tarafından yönlendirilen müdahaleler arasında bir denge bulmaya yardım eder ve farklı ve doğru olmayan görüşler açıklansa bile grup içerisinde iletişim pozitif öğrenmeye neden olabilir. Konuşma sadece çocuklar ve uygulayıcılar arasında değil aynı zamanda çocuklar arasındadır. İnteraktif problem çözme için sayısız fırsat yetişkinler ve çocuklar ile çocuklar ve çocuklar arasında sağlanır (Brown 2001).

Dil öğrenme ve anlamanın gelişiminde esas bir rol oynar. Yetişkinlerin bilgiyi ve sosyal değerleri çocuklara aktardıkları dil bir sosyal iletişim yoluyladır. Vygotsky (1978) ve Bruner (1983) dili, iletişimi ve eğitimi entelektüel ve kişisel gelişimin kalbine yerleştirirler. Vygotsky yetişkinlere onların düşüncelerini tanımlayan, açıklayan ve doğrulayan dili kullanmaları için çocukları teşvik etmelerini önerir çünkü daha ileri bilişsel süreçler diğerleriyle iletişim ve diyalog yoluyla gelişir. Eğer düşünce ve dil arasındaki bu yakın ilişki kabul edilirse, çocukların bilişsel ve linguistik yeterliklerini genişletmede özellikle etkili olduğu için desteklemeye devam edilir. Kimlikli bebekler öykü anlatma oturumlarına katılma ve çocukları geniş ölçüde yaratıcı aktivitelere katma çocukların entelektüel olarak gelişebilecekleri durumları sağlar.

Fakat Mccollom ve Blair (1994) desteklemenin bazı engelli öğrencilerle daha karışık ve zor bir süreç olabileceğini söylemiştir. İletişimi daha az sıklıkla başlatan çocuklar için, Down sendromlu ya da görme engelliler gibi, yetişkinin rolü daha girişken bir destek gerektirebilir. Bu yüzden, engelli bir çocuk için uygun destek ve meydan okuma dengesi çevresindeki obje ve olaylarla karşılaşmaları sık sık başlatan ve bağımsızca takip eden bir çocuğa uygun olandan farklı olabilir (Brown 2001).

Yetişkinlerin ve çocukların düşüncelerini oluşturmaları ve açıklamaları ve dünyalarını algılamaları çoğunlukla dil yoluyladır fakat Brown'ın (1998) söylediği gibi insanların konuşma şekli değerlendirmemizi ve onlara tepkimizi etkiler. İnsanların nasıl konuştukları onları sınıflandırır, örneğin giydikleri giysiler yada yaşadıkları mahalle kadar onların sınıf ve etnik temellerini ve nereden geldiklerini açığa çıkarır. Meslektaşların, çocukların ve ebeveynlerin konuşma yoluna dayanan yargılar, onlarla nasıl ilgili

olduğumuzu ve nasıl iletişim kurduğumuzu, sıklıkla bilinçsizce etkiler. Linguistik bir bakış açısından bakılırsa tüm toplum dilleri eşittir. Bazı dilleri örneğin İspanyolca ya da İsveççe, Çince ve Creoleden daha iyi ve daha gelişmiştir olarak tanımlamak gerçekselsel olarak doğru değildir. Yine de, Fransızca, Almanca ve İtalyanca gibi Avrupa dillerine Arapça, Hintçe yada Swahili dilinden daha yüksek bir statü verilir. Beyaz insanlar tarafından konuşulan diller siyah insanlar tarafından konuşulan dillerden daha üstün olarak düşünölmeye devam edilmektedir, örneğin Fransızca, Almanca, İtalyanca, Arapça, Hintçe yada Swahili dilinden daha yüksek bir statü atfedilmektedir.

Kimlikli bebek öyküleri anlatılırken, her çocuğun kültürel ve linguistik mirası kabul ve teşvik edebilir, kendilerinin dışındaki diller için saygı beslemeleri ve yaratıcı, bilişsel ve linguistik yetenekleri ev dillerinde ve İngilizce’de ifadesi desteklenebilir. Çocuklara tanıdık olmayan oyuncak bebeklerin ve onların aile üyelerinin isimlerinin doğru telaffuz edildiğini ve uygun /doğru hitap şekillerinin kullanıldığınından emin olmamız gerekir.

Kimlikli bebek öyküleri anlatırken İngilizceyi ya da farklı bir dili ek bir dil olarak öğrenen çocukların nasıl dahil edileceğine dikkat etmek gereklidir. Aşağıdaki alıntı Nazma ve kız kardeşinin ev ve okul deneyimleri üzerine Rose Drury (1997) tarafından yapılan çalışmanın bir parçasıdır.

“Nazma neredeyse dört yaşındadır. Anadili Phari’dir.(Kuzeydoğu Pakistan ‘a sınırı olan Azad Kashmir’in Khotli bölgesinden olan insanlar tarafından konuşulan bir Panjabi şivesi). Yedi haftadır kreşte bulunuyor. Başlangıçta, tekdilli kreş kadrosunun hiçbir Nazma ile konuşmamıştır (sınıf yönetimi amaçları dışında) ve kreşte diğer çocuklarla kız kardeşi dışında kimseyle hiçbir sözel iletişim yoktur. Anlayabildiği ve iletişim kurabildiği personelin tek üyesi ikidilli sınıf asistanı Bayan Raja’dır. Nazma kendisinden büyük beş kardeşi, ebeveynleri ve büyük anne-babasıyla zengin bir aileye sahiptir. Dinsel ve kültürel değerler aile sohbeti, işittiği öyküler ve ebeveynleriyle, büyük anne-babasıyla iletişimleriyle taşınır. Ev bağlamında öğrenmekle meşguldür ve birçok yollarda ailenin bir üyesi olarak katılmaya teşvik edilir. Fakat bunlar onu bir İngiliz kreş ortamındaki beklentilere hazırlayan olmazsa olmaz yollar değildir. Örneğin, çizme ve boyamaya teşvik edilmemiştir, ona okunan uyku zamanı öykülerine sahip değildir, inşaat oyuncaklarıyla oynamaz ve bir konu hakkında ne düşündüğünü sorulmaya alışkın değildir. Fakat o

aktiviteler ve tepkiler onun kreş eğitiminin kültürünün merkezinde olacaktır” (Brown 2001).

Bu durum çalışması düşünce için örnek verir. Nazma gibi çocukların bir kimlikli bebek öykü anlatma oturumu boyunca kendilerini rahat hissetmelerini temin etmek için hangi stratejiler geliştirilmelidir? Grubun diğerlerinin sadece ona karşı değil aynı zamanda diline de karşı üstün bir tavır edinmesini nasıl önlenmelidir? Örneğin kendilerinin yapabildiği gibi İngilizce konuşamadıkları için küçümseme gibi (Brown 2001).

Öykü anlatma oturumları İngilizce’den başka dillere saygı duyma ve değer verme fırsatlarını sağlar. İkidilli bir aileden bir kimlikli bebek İngilizce’yi ek bir dil olarak öğrenen çocuklara destek sağlamak ve çocukların İngilizce dışındaki diğer dillere öğrenmiş olabilecekleri negatif tavırlara karşı koymak için kullanılabilir. Aynı zamanda, İngilizce’nin yanında kendi dillerinde akıcı olan bebekler hakkında iki ya da daha fazla dil konuşabilen çocukların yeteneğini vurgulamak için öyküler de söylenmelidir.

1.5.3. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın İçeriği

Küçük çocukların farklılıklarla tanışmalarında ve onların yaşamlarını zenginleştirmelerine yardımcı olabilecek bir uygulama olan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, çocukların önyargıya yönelik davranışlarını engelleyerek, çeşitli problem çözme becerileri ve alternatif stratejiler geliştirmelerini sağlar. Çocukları kendileri ve geldikleri kültür hakkında iyi şeyler hissetmeleri yönünde cesaretlendirirken, farklı kültürlerden gelen çocuklara ve kültürlerine saygı duymayı öğretir. Çocukların güçlü ve pozitif kimlik geliştirerek, kendileri hakkında iyi duygular beslemelerine yardımcı olur (Divrenge ve Aktan 2010)

Kimlikli Bebekler, çok özel bebeklerdir. Çünkü kendilerine ait bireysel karakterlere, hayat hikâyelerine, sevdikleri yada sevmedikleri şeylere sahiptirler. Burada önemli olan seçilen Kimlikli Bebeğin, sınıf içerisinde farklı cinsiyet, etnik grup, sınıf, aile yapısı, din, kültürel geçmiş vb. özelliklerden gelen çocukları temsil ediyor olmasıdır. Bunun oluşturulması sürecinde ise çocukların çok iyi gözlenmesi gereklidir. Bebeğin kimliği bir kez oluşturulduktan sonra grupla tanıştırılabilir. Genellikle çember zamanı, serbest zaman ya da grup çalışmaları sırasında ziyaretlerini gerçekleştirirler ve çocuklar onları hemen arkadaşları olarak kabul ederler (Brown 1998)

Kimlikli Bebekler ve hikayeleri, küçük çocukların, çok erken yaşlardan itibaren karşılaştıkları önyargılarla ve ayrımcılıkla mücadele etmelerinde son derece güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Rahatlatıcı, sıcak ve destekleyici bir hikaye dinleme ortamında çocuklara, önyargı ve ayrımcılık konularında neler düşündüklerini ve hissettiklerini sorma şansı elde edilebilir. Hikayeler çocuklarla iletişim kurmak için son derece güçlü birer araçtır. Çünkü onlar için sihirli birer yanları vardır. Tarih boyunca aileler, büyükanneler, büyükbabalar, nesillerden nesillere kültürel geçmişin taşınabilmesi adına hikayeleri kullanmışlardır. Ayrıca hikayeler, erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılmasının planlandığı özellikle de kişisel, sosyal ve duygusal yönden gelişimsel hedeflerin planlanmasında ve çocuklara uygulanmasında, ideal bir yol sağlar (Brown 1998).

Daha önce de açıklandığı gibi, Kimlikli Bebekler çocukları ziyaret eden ve çocuklarla hayatlarında neler olduğuna dair hikâyelerini paylaşan küçük arkadaşlardır. Bebeklerin hikâyeleri zor durumları ve olası problemlerin tartışmasını getirir. Bebekler çocuklara rahatlıkla ve eleştirel bir gözle düşünmeleri için fırsatlar sağlar; ve onların adalet duygusunu, empatik düşünme becerisini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeye teşvik eder (Smith 2009).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın gücü; bebeklerin kendilerinde yatmaktadır. Kimlikli bebelere kimlikler ve kişilikler verilir. Kay Taus orijinalde bebekleri sınıfındaki çocukların fiziksel karakteristikleri, kimlikleri, yaşam şekillerini ve koşullarını yansıtacak olanlardan tasarlamıştır. Onlar bir aileye ve arkadaşlara, yaşadıkları belirli bir alanda belirli bir eve ya da apartmana sahiptir ve onların kimlikleri asla değişmemektedir (Smith 2009).

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nda ilk aşama bebek ve çocuklar arasında ilişkinin kurulmasıdır. Bu bebek ve çocuklar arasındaki benzerlik ve farklılıkları araştıran diyalogların yanı sıra çocukların yaşamında neler olduğunu ve bebek hakkındaki duyguları ve düşünceleri ile de geliştirilebilir. Öncelikle çocuklar, kendileri ile bebekler arasında, bebeğin deneyimleri ile ilgili eşitliğin anlatıldığı konular ve temalarla hikâyeler sayesinde ilişkiler bulmalıdır. Bu hikâyeler sınıf gerçekleri ya da toplum içinde yaşanan daha geniş konularla ilgili olabilir. Bu açık-uçlu, interaktif, problem çözme oturumları, çocukların onların duygularını ifade etmeleri, bebeğin problemi hakkında düşünmeleri, empati kurmaları, problem çözmeleri ve farklılık ve adaletsizlik etrafında eylemci bir tutum geliştirmelerine olanak sağlar (Smith 2009).

Tipik bir Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumunun aşamaları şunlardır:

1. Çocuk ve bebek arasında ilişkiyi kurmak
2. Bebeğin deneyimleri hakkındaki hikâyeler sayesinde eşitlikle ilgili konuları ve temaları tanıtmak
3. Çocuğun bebeğin problemi hakkında düşünmesi, empati kurması ve onun kendi duygularını paylaşması (belki kendisinde aynı problemi olabilir)
4. Problem çözümü ve katılımcı aşamada, çocuğun eleştirel düşünmeye teşvik edilmesi ve haksızlık ve adaletsizlikle ilgili aktivist tutumlarının geliştirilmesi

Bu aşamalar genel olarak bir “kimlikli bebek” oturumunda olması gereken ana aşamalardır. Bu aşamalar uygulayıcılar tarafından özümzendikten sonra uygulamaya geçmek en doğrusudur.

Bir binanın üzerinde dinlendiği katı temel bir çocuğun kimliğine benzetilebilir, iç çekirdek başlangıçtan itibaren dikkatlice oluşturulmalı ve sürdürülmelidir. Belirli bir gruba ait olma ve kim olduğunu bilme hissini içerir. Ugulayıcılar olarak bizler bu süreci etkileriz çünkü çocuklar kısmen taklit ve kısmen hareketlerinin övülmesi ya da eleştirilmesi sonucu mimiklerimizi, davranış kalıplarımızı, tutumlarımızı ve hislerimizi sıklıkla benimser ve birleştirirler. Öykü anlatma ve yaratıcı aktiviteler yoluyla çocukların kendilerini birey olarak ifade etmelerine, kim olduklarını gösterme ve söylemelerine yardımcı oluruz. Bizler öğretmen olarak ağır bir sorumluluk taşırız.

Oyuncak bebek seçimlerimizin çocukların üzerinde sahip olabileceği olası etkiyi dikkatlice düşünmemiz gerekir. Herhangi bir bebek kimliğe ve çevresinde örülen öykülere sahip olabilir fakat bazı üreticilerin tüm çocuklar için pozitif imajlar sunan bebekler ürettiği olmasına rağmen onlardan yeterince yoktur.

Barbie pazarda en ünlü bebeklerden biri olmasına rağmen, Mac Naughton’ın (1997) çalışması önerir ki Barbie gibi bebekler kimlikli bebekler olarak kullanılmamalıdır. Küçük çocukların kimlik oluşumunu etkilediği genel olarak kabul edilmesine rağmen, Barbie ve çeşitli aksesuarlarının gerçekte özellikle kızların kimlik seçeneklerini genişletip genişletmediği hakkında bir tartışma olduğuna işaret eder. Sonuçların pozitif olduğuna

inananlar, şaşırtıcı değildir ki, onu üreten şirket Mattel'ı içerir. Çeşitli sayıda geleneksel olmayan işler yapan Barbie'yi sunmanın çocukların kızlara açık mesleklere ilişkin bilinçliliğini artırır ve onların isteklerini genişlettiğini iddia ettiler. Örneğin, 1965'te Barbie Amerika'da ilk kadın astronottu ve o zamandan beri cerrah, UNICEF elçisi ve hava kuvvetleri filosu lideri gibi çoğu geleneksel olmayan mesleklerde portrelendi. Barbie'nin, onun için gökyüzünün sınır olduğu, pozitif rol modeli olduğunu tartışırlar.

Bob Dixon (1987) ve Glenda Mac Naughton (1997) her ikisi de bu görüşe güçlü bir şekilde karşı çıkmıştır çünkü Barbie'nin:

- Kızların görünüşleriyle meşgul olduğu için ödüllendirildiği bir dünya sunduğuna,
- Çocuklara yüksek sınıf bakış açısı sunduğuna, örneğin Barbie'yi asla fabrika zemini(ortamı) için giyindiğini görmeyiz. O yalnızca yüksek maaşlı orta sınıf işleri için giydirilir. Her zaman geniş, iyi döşenmiş evlerde yaşar ve arabalarıyla giysileri lüks çeşittendir.
- Erkek ve kız çocuklarına kadınları cinsiyet objesi olarak bu imajla sunduğuna inanırlar.

MacNaughton, Barbie tarafından önerilen kimlik seçeneklerini nasıl algıladıklarını keşfetti. Barbie ve onunla alakalı ürünler hakkında ne bildikleri ve düşündükleri sorulan 4-5 yaşındaki çocuklarla birebir görüşmeler yapıldı. Aynı zamanda çocuklar blok oyun alanının merkezine yerleştirilen Barbieler ve ürünlerinin olduğu geniş bir çantanın olduğu iki saatlik özgür oyun oturumlarında gözlemlendi. Oyunları videoya kaydedildi ve açığa çıkardığı kimlik uygulamalarını tartışmak için bu kayıtların beşini kullandı. Bu beş oturumda yer alan 10 kız ve 11 erkek çocuğunun çoğu Vietnamca konuşan bir toplumdan gelmekteydi. MacNaughton bu süreci kız ve erkek çocuklarının Barbie'yi aldığı, kullandığı, uyguladığı ve özümlediği ya da bir köşeye attığı süreci Barbie'yi "tüketme" olarak tanımlamaktadır.

Her şeyin ötesinde, açık hikaye hatlarıyla dramatik oyun için nadiren Barbie'yi kullandı. Dramatik oyunun görülen kısa patlamaları genellikle Barbie'nin ambalajı tarafından önerilen öykü hatlarına dayanıyordu. Örneğin, Balerin Barbie sağlanan çubuklar üzerinde dönmesi için kullanıldı ve alışveriş Barbie ile oyunları arabayı yükleme ve

alışverişe gitmeyi içeriyordu. Oynuyorlarken kızlar düzenli olarak birbirleriyle konuşuyorlardı. Oynuyor oldukları ya da kendi Barbie'leri ve onların ürünleri hakkındaki bilgiyi genellikle paylaştılar (Mac Naughton 1997).

MacNaughton kızların oyunlarının iki ilişkili özelliğini öne sürer:

- Onların sürekli onu taraması ve giydirmesi, görünüşü ve aksesuarlarıyla ilgili olarak geliştirilmiş bayan kimliği olarak Barbie'yi tükettiklerini işaret etti.
- Mattel tarafından sunulduğu ve paketlenildiği gibi Barbie'leri belirli giysi ve aksesuarlarla eşleştirme ısrarı öğretebilen, alışveriş yapabilen, dans edebilen ve atletik kahramanlıkları yürütebilen belirli kadın kimlikleri olarak Barbie'yi tükettiklerini işaret etti.

Barbie'nin fiziksel dizaynı kızları Mattel'in paketleme mesajlarına bağımlı bir ilişkiye bağladı. Barbie'nin kendisinden beklenildiği gibi işe yaramayı sağlayamama başarısızlıklarını, yönergeleri yeterince dikkatli takip etmeme ya da yanlış anlama olarak yorumladılar. Mattel'in ambalajına hayalci dünyalarını nasıl oluşturmayı onlara söylemesi için bakmayı ve Barbie'yle kendi yaptıklarına güvenmemeyi öğrendiler. Aynı zamanda arkadaşlık ilişkilerini öğreniyorlardı. Barbie'yi giydirirken ve tararken, diğer kızlar arkadaşın olacaktır fakat erkek çocuklar sıklıkla bozacaklar, rahatsız edecekler, Barbie'lerini alacaklar ve senin alanını işgal edeceklerdir (MacNaughton 1997).

Erkeklerle gelince, oyunlarını belirlemede en fazla ilgilendikleri giysilerinden ziyade Barbie'nin vücudu vardı. Barbie'yi sürekli soymaları, belirgin kimliği onu çıplak hale getirerek soyulabileceği bir oyuncak bebek olarak tüketiyor olduklarına işaret ediyordu. Soyulduklarında, Barbie çeşitli yollarda yaratıldı; oyuncak bebek, bir silah ya da diğerlerine vurmak için bir obje olarak. Onunla oynamak için erkek çocuklar bunu yapma ihtiyacı hissettiler. Barbie'yi tüketimlerinde yansıyan vücudunun anahtar yönü göğüsleriydi ya da çoğu erkek çocuklarının adlandırdığı gibi 'onun boobies' leri idi. Mattel sürekli olarak Barbie'nin göğüslerinin cinselleştirilmiş olduğunu reddetti fakat bu çalışmada erkek çocukları için açıkça öyleydi. Belki de Barbie'nin savaş sonrası Almanya'daki yetişkin erkekler için yapılan bir oyuncak bebek üzerine biçimlendirildiği verildiğinde, bu şaşırtıcı gelmemelidir. Kızlar, erkek çocuklarının Barbie'yi çıplak tercih ettiği ve onun çıplaklığının komik ve bazen terbiyesizce olduğunu gördüler. Erkek

çocuklar, kadınları ve bayanları vücutları aracılığıyla bir obje olarak bir kimlik seçeneğini tüketiyorlardı; özellikle tutulacak, gülünecek ve kıkırdanacak bir cinsiyet objesi olarak (MacNaughton 1997).

Bu küçük bir çalışma olmasına rağmen, sanırım MacNaughton'ın Barbie ile oynamanın çocukların cinsel kimlik seçeneklerini keşfini genişletmek yerine sınırladığı iddiasını desteklemek mantıklı olur. Sonuç olarak, Barbie gibi bebeklerin kimlikli bebek öyküleri anlatmak için kullanılmamalı çünkü çocukların çeşitli sayıda kimlik seçeneklerini keşfetme fırsatını sınırlandırmaktadır (Brown 2001).

Oyuncak bebekler ve öyküleri özellikle önyargı karşıtı bir müfredata entegre edildiğinde ve saygılı, duyarlı ve empatik insanlar tarafından kullanıldığında önemli bir katkı yapabilir. Çocukların bilinçliliğini ve eşitlik konularını anlamalarını artırır, adalet anlayışlarını genişletir, ayrımcılığı tecrübe edenleri desteklemek istemelerini teşvik eder ve giderek belirli insan gruplarının daha az ve diğerlerinin daha fazla güce sahip olduklarını tanımaya başlar. Eğer çocuklar güçlü bir kendine değer verme hissi ve güvenli kültürel kimliğe sahipse, onlara yöneltilen ayrımcılığa daha fazla karşı koyma eğilimindedirler ve aynı zamanda ayrımcılığı yaşayan diğerlerini savunmak isterler (Brown 2001).

Uygulayıcılar gruplarındaki çocukların yaşamlarını etkileyen eşitlik konuları hakkında düşünmelidir böylelikle ortamdaki farklılıklar hakkında konuşma olanakları sağlayacak bebekleri seçmelidir. Öncelikle sadece bir ya da iki bebekle başlanmalı ve düzenli bir şekilde koleksiyon oluşturulmalıdır böylelikle çocukların şu anki deneyimlerinin dışında farklılıklar tanıtılabilir. Koleksiyonun erkek ve kız oyuncak bebeklerin iyi bir karışımından oluşması sağlanmalıdır çünkü bazı çocuklar erkek oyuncak bebeklerle daha önce hiç karşılaşmamış olabilirler ve bebeklerin bayan olması gerektiğini düşünebilirler. Yaratılan kimliklerle cinsiyet stereotipleriyle mücadele edilebilir. Örneğin evin bir köşesinde oynamayı seven ya da favori rengi pembe olan bir erkek bebek kimliği ekleyerek. Her bebeğin kimliğine aşina olma, durumlara ve öykülerde portrelenen hislere en iyi uyanı seçmeyi sağlar (Brown 2001).

Bebekleri seçme bir takım gücü olmalıdır. Seçilen bebekler sadece çocuklara değil uygulayıcılar için de ilgi çekici olmalıdır. Oyuncak bebekleri arkadaş olarak düşünmek ve o şekilde davranmak gerekir. Bebekleri seçerken ya da alırken, sadece çeşitli deri renkleri değil aynı zamanda birçok tür saç şekilleri, yüzsel özellikler ve vücut şekillerini düşünerek

seçilmelidir. Çocukların hangi gruplar hakkında stereotipleri öğreniyor olduklarını düşünmek ve seçilen bebeklerin bu grupları mümkün olduğunca doğru yansıttığını garantilemek önemlidir. Alınan ya da yapılan bebeklerin bir golliwog (siyah yüzlü, kalın sert saçlı genellikle kumaştan yapılan oyuncak bebek) imajını pekiştirmemesi için özellikle dikkat edilmesi gerekir (Brown 2001).

Gerçekçi, sevilen bebek koleksiyonu ortamdaki çocuklara benzer deri tonlarına, göz biçimlerine, saç şekillerine, cinsiyete, konuşulan dillere, dine, sosyoekonomik sınıfa, aile imajına, fiziksel yeteneklere, etnik ve kültürel temellere sahip olmalıdır. Çocuklar bebeklerle paylaştıkları belirli özellikleri ilişkilendirebilmesi gerekir. Örneğin “Benim gibi saç örgüsüne sahip”. Fakat ortamda temsil edilmeyen aileleri ve toplumları yansıtan fiziksel karakteristikli ve kimlikli bebekleri de seçmek gerekir. Örneğin, eğer grupta hiç engeli olan çocuk yoksa, çocuklar yine de birçok türde engeli olan bebeklerle arkadaş olabilecek ve empati kurabileceklerdir. Çeşitli türde yaşam stilleri, gelenekler ve kültürlerin değer gördüğü bir ortamda kullanıldığında; dikkatli seçilmiş kimlikli bebekler ve öyküleri çocukları farklılığa değer vermeye teşvik edebilir (Brown 2001).

Uygulayıcılar stereotipik imajların yaratılmadığını garantilemek için kendi stereotipik düşüncelerini ortaya çıkarmalı ve böyle fikirlerin bilinçsizce desteklenmediğini kontrol etmelidir. Eğer mümkünse, bebeklerin ve giysilerinin fiziksel ve kültürel olarak uygun olduğunu ve engellerin doğru bir şekilde portrelendiğini garantilemek için ebeveynler bebekleri yapmada ve almada dahil edilmelidir. Başlangıçta ebeveynleri dahil ederek ve bebekleri kullanma nedenlerini paylaşarak, onları sahiplenmelerine yardımcı olunmalıdır.

Çocuklar özellikle bebeklerin aslında “oyuncak bebek” olduklarını bilirler. Bebekler onlar için gerçek olur çünkü onların yaşamları ve deneyimleri çocuklarını yansıtır. Çocukları kişisel olarak tanımaya başlarlar, onlarla bağ kurarlar ve onlara düşünceli ve sempatik olarak tepki verirler. Bebeklerin fiziksel ve görsel varlığı onların öykülerle ve ortaya çıkarılan konularla ilişkili olmasını artırır. Seçtiğimiz bebekler, onları nasıl sunduğumuz ve yarattığımız öyküler çocukların kimlik oluşturmalarını pozitif etkileyebilir.

Kimlikli bebekler sayesinde çocuklarda aşağıda sıralanan olumlu gelişmeleri gözlemlemek mümkündür.

- Öykülerden zevk alma ve aktif bir şekilde meşgul olma,
- Az ya da hiç, bilgi ya da deneyime sahip olmadıkları sosyal çeşitliliği tanıtmaya,
- Farklı yaşam stillerinin zenginlik ve çeşitliliğini anlama ve bilinçlilik kazanmalarına yardımcı olma,
- Birbirlerine eşit şekilde değer vermelerine teşvik etme,
- Çocuklara günlük program içerisinde değer verilen kendi bireyselliklerini ve yaşam deneyimlerini görmeleri için fırsatlar sağlama,
- Kendilerine ve diğerlerine karşı adaletsizlikle başa çıkmayı öğrenmelerinde yardımcı olma
- Ayrımcılık karşıtı tavırlar ve stratejiler geliştirme (böylelikle emin olarak kendilerini ve diğerlerini savunabilirler),
- Önyargıları, yanlış kavramları ve stereotipleri bırakma eleştirel düşünme ve ayrımcı hareket, tavır ve fikirleri reddetme,
- Bebeklerin nasıl hissettiğini tanımlayan ve kendi duygularını ifade eden kelimeleri kullanarak ve öğrenerek kelime hazinelerini genişletme,
- Diğerlerinin aynı ya da benzer deneyimlere sahip olduğunu fark etme,
- Güçlü ve olumlu kimlikler inşa etme böylelikle çocukların kendileri hakkında iyi hissetmelerini sağlama,
- Hislerini ve deneyimlerini ifade etmek için yeterince güvenli hissetme, hataları kabul edebilme ve kabul etmek için istekli olma, öğrendikleri yetenekleri hayatlarında karşılaştıkları deneyimlere ve durumlara transfer etme,
- Bebeklerin hislerini tanıma ve empati kurma,
- Diğerlerine karşı merhametli, saygılı ve ilgili olma, onları dinleyebilme ve onlardan öğrenebilme ve bunları yapmaya istekli olma, saygı ve hassasiyetle karşılık verme ve davranışlarının diğer insanları nasıl etkilediğini takdir etme,
- Grupla problem çözme yeteneklerini öğrenme, eleştirel düşünebilme, birçok çözümü değerlendirme ve başarması en muhtemel olanları seçme,
- Karşılaştıkları benzerlikleri ve farklılıkları keşfetme ve karşılaştırma ya teşvik edebilir (Brown 2001; MacNaughton & Davis 2009).

Gelişimleri üzerindeki ırkçılığın ve diğer zulümlerin negatif etkisine karşı durma böylelikle yetişkinler olarak değişimi meydana getirmede çalışabilecek ya da çalışmak isteyeceklerdir.

Kimlikli bebekler sayesinde uygulayıcılar da birçok konuda deneyim kazanmış olurlar. Bunlar;

- Diğerleriyle iletişim kurmada çocukların kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olma,
- Her çocuğun tepkilerini tanıma ve kabul etmek için kendi aktif dinleme beceri ve yeteneklerini geliştirme ve pozitif dönüt verme,
- Bebekleri pro-aktif bir şekilde kullanma (örneğin problem kendisini sunmadan önce),
- Dikkat çekme yolunda açık ve doğru bilgi sunma,
- Çocuklarla önceden hakkında konuşmada gönülsüz oldukları meydan okuyan konuları yükseltme,
- İnsanlara karşı kendi stereotiplerinin daha fazla farkında olma, ayrımcılık karşıtı tavırlar geliştirme ve ayrımcılıkla aktif bir şekilde mücadele etme,
- Beyaz, engelli olmayan yetişkin ve çocukların (özellikle uzun sarı saç ve mavi gözlere sahiplerse) en güzel ve istenilen olarak algılanmaları inancıyla mücadele etme,
- Kaygı ve korkularıyla baş etmede çocuklara yardım etme,
- Uygulayıcı fikirlerinin çocuklar üzerine empoze etmekten kaçınma-geri adım atabilme ve çocuklara oyuncak bebeğin hislerini belirleme, eleştirel düşünme ve problem çözmelerine izin verme,
- Grubun kültürünü önemseme, saygı ve desteğe doğru çevirme ve alay, lakap takma ve dışlamadan uzak tutmaya teşvik eder (Brown 2001).

Bu bölümden sonra ayrıntılı olarak bir “kimlikli bebek” oturumunda olması gereken aşamaları inceleyelim.

1.5.4. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Uygulama Aşamaları

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın uygulama aşamalarını temel olarak 3 başlık altında inceleyebiliriz. Bunlar hazırlık aşaması, uygulama aşaması ve değerlendirme aşamasıdır. Her bir aşama kendi içerisinde çeşitli süreçleri içermektedir.

Hazırlık aşaması; ilk olarak uygulayıcıların Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın teorisini anlaması ve öğrenmesiyle başlar. Çünkü öncelikli olarak bilinmesi gereken bu yaklaşımın ne amaçla ve nasıl kullanılacağıdır. Bunun için uygulayıcılar teorik bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu bilgilere ise Türkçe kaynaklardan ulaşmak son derece güçtür, çünkü konu ile ilgili yapılmış hiçbir yerel yayın bulunmamaktadır. Bu çalışma bu alanda yapılmış olan ilk çalışma olacaktır. Uygulayıcılar Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın teorik alt yapısı ile ilgili bilgi ve deneyimleri ancak alacakları bir eğitim ile tamamlayabilirler. Bu eğitim ise Türkiye'de sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyesi ve aynı zamanda bu tezin de danışmanı olan Doç.Dr. Ebru Aktan ACAR tarafından verilmektedir. Bu yaklaşımı öğrenmek ve uygulamak isteyen eğitimciler mutlaka öncelikle tez danışmanı ve tezin sahibi ile irtibata geçmelidir.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı eğitimi teorik ve uygulamalı bir eğitim çerçevesi ile yapılmaktadır. Yani uygulayıcılar öncelikle eğitmen tarafından teorik bilgiyi alırlar. Teorik bilgi ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın tarihçesi, hedefleri, amaçları, uygulama aşamaları, kimler tarafından uygulanabileceği ve dünyada uygulanan örneklerini içermektedir. Ardından eğitime katılan kişilerle uygulama aşamasına geçilir. Eğitim içerisinde yapılan uygulamalar ise öncelikle uygulayıcıların bebekle/bebeklerle tanışmasıyla başlar. Teorik bilgiyi alan uygulayıcılar pratik uygulama yapmak amacıyla ilk olarak eğitmen tarafından verilen form doğrultusunda bebeğin kimliğini oluşturmaya başlarlar. Bebeğin kimliğinin oluşturulması bir anlamda o bebeğin hikâyesinin oluşturulmasıdır. Bebeğin kimliğinin oluşturulmasında ise bebeğin adı, yaşı, cinsiyeti, ten rengi, çeşitli fiziksel özellikleri (çilli, gözlüklü, engelli vb.), konuştuğu diller, kültürel geçmişi, sevdiği ve sevmediği şeyler (yiyecek, içecek tercihleri, yapmaktan hoşlandığı etkinlikler vb.), aile yapısı, anne ve babasının meslekleri, yaşları, kaç kardeşi olduğu ve onların ne iş yaptıkları, nasıl bir evde yaşadığı gibi belli özelliklerinin belirlenmesi gerekir. Bu özellikler artık o bebeğe aittir ve hiçbir durum ve koşulda değişmez. Yani bir sınıfa gelen Ayşe bebek daha sonra başka bir isimle tekrar o sınıfa gelemez. Bebeğin hikâyesi bu

ana temalar göz önüne alınarak oluşturulur. Ardından bebeğin hangi farklılığa sahip olacağına karar verilmelidir. Bu konu tamamen uygulayıcılara ve çalıştıkları çocuk grubuna bağlıdır. Uygulayıcılar çalıştıkları grupta bir soruna yönelik olarak hikâye oluşturabilecekleri gibi herhangi bir farklılık durumuna göre de bebeğin hikâyesini şekillendirebilirler. Ancak burada da dikkat edilmesi gereken bir nokta bir bebeğin birden fazla farklılığının olmamasıdır. Yani bir bebek hem gözlüklü hem çilli hem de engelli olmamalıdır. Bu uygulayıcıları konunun amacından uzaklaştırır. Bunlar gibi uygulamada kolaylık sağlayacak önemli noktalara uygulayıcılar ancak böyle bir eğitimi alırlarsa ulaşabileceklerdir. Bebeğin hikâyesinin oluşturulmasının ardından uygulayıcılar kendi aralarında küçük bir pilot uygulama yaparlar ve pilot uygulama esnasında eksik ve yanlış noktalar ortaya çıkmış olur. Bu pilot uygulama uygulayıcılar için bir ön değerlendirme olacaktır ve uygulama da büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu pilot uygulamanın ardından ise küçük bir çocuk grubuyla da pilot uygulama yapmak faydalı olacaktır. Çünkü bebeğin kişiliği ve hikâyesi ile ilgili gelebilecek sorular uygulayıcılara rehber olacaktır. Çocuklar bildiğiniz gibi yetişkinlerin göremediği ya da fark edemediği önemli noktaları ve ayrıntıları kolaylıkla bulup ortaya çıkartacaklardır.

Tüm bu hazırlıklar yapıldıktan sonra asıl uygulamaya geçilebilir.

Uygulama aşaması; ise üç oturumda yapılabilir. Bunlardan birincisi yani birinci uygulama bebeğin grupla tanıştırılmasıdır. İkinci uygulama bebeğin yaşadığı mutlu bir olayın grupla paylaşılmasıdır. Üçüncü ve son oturum ise bebeğin yaşadığı özel bir durumun grupla paylaşılmasıdır. Ardından ise bebeğin grupla vedalaşması gelir. Daha ayrıntılı olarak incelemek gerekirse ilk oturumda uygulayıcı sadece grupla bebeği tanıştırır. Bebeğin hikayesinin oluşturulması esnasında uygulayıcı tarafından belirlenen tüm özellikler ilk oturumda çocuklarla paylaşılır ve çocukların bebeği kabullenmesi ve onun kendileri gibi bir çocuk olduğunu düşünmeleri sağlanır. Birkaç hafta aradan sonra ikinci oturum gerçekleştirilir. İkinci oturumda ise bebeğin yaşadığı mutlu bir durum grupla paylaşılır. Grup içerisinde aynı durumu yaşayan bir çocuk olabilir ve duygularını paylaşabilir. Üçüncü yani son oturumda ise bebeğin yaşadığı özel durum grupla paylaşılır ve bebeğin sorununa çocuklarla birlikte bir çözüm üretilir. Ancak her zaman bebeğin problemi çözümlenemeyebilir. Çocukların bu durumlarda daha çok ne tür duygular içinde olduğu sorulur. Kimlikli bebeklerin uygulama aşamalarında en önemli nokta aslında duygular ve duygu sözcükleridir. Bebeğin çocuklara ne hissettirdiği, onun sorunu

karşısında neler hissettikleri, kendileri aynı durumlar karşılaştıklarında neler hissedecekleridir. Uygulama bittikten sonra da bebek grupla vedalaşır ve ortamdan ayrılır. (Seminer notları, 2011)

Uygulama aşamasından sonra ise son aşama olan değerlendirme bölümü gelmektedir.

Değerlendirme aşamasına; öncelikle çocuklarla bir değerlendirme yapmakla başlanmalıdır. Çünkü bebekle birebir iletişim halinde olan ve deneyimlerini paylaşan çocuklardır. Değerlendirme aşaması çeşitli destekleyici etkinliklerle olabilir. Bunlar; bir drama çalışması, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası yöntemi, resim çalışması, alan gezisi gibi tamamlayıcı etkinliklerle olabilir. Çocuklarla yapılan değerlendirmenin ardından aynı uygulamayı yapan uygulayıcılar ile birlikte bir değerlendirme yapılmasıdır. Diğer uygulayıcıların karşılaştıkları durumların paylaşılması her uygulayıcı rehber olabilir. Bu değerlendirmenin ardından uygulayıcının kendini öz değerlendirme yapması da çok önemlidir. Uygulayıcıların neyi nasıl yaptıklarının farkında olması demek diğer uygulamaların daha sağlıklı olması açısından önemli bir süreçtir. Bunun için eğitmen tarafından verilen bir formda değerlendirme sürecinde yardımcı olacaktır. Değerlendirme süreci grup içi tartışma ve sonunda öneriler geliştirme süreciyle tamamlanabilir. Öneriler ise bir sonraki uygulamalarda uygulayıcılara çok iyi bir kaynak olacaktır.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın uygulama aşamalarından sonra ise bu yaklaşımı uygulamada önemli noktalar nelerdir onları inceleyelim.

1.5.5. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Uygulanmasında Önemli Noktalar

Tüm anlatılanlardan sonra Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nı uygulamada önemli noktaları bir bütün halinde tekrar gözden geçirelim.

- Uygulamalara başlamadan önce mutlaka konu ile ilgili eğitim alınmalıdır. Eğitim programının uygulanabilmesi için ilk şarttır.
- Uygulamalara başlamadan önce mutlaka bir planlama yapılmalıdır. Uygulama yapılacak grupla bu durum paylaşılmalı çocuklarda merak uyandırılmalıdır.

- Uygulama yaparken küçük gruplar seçilmelidir. Gruptaki çocuk sayısı 10'u geçmemelidir. Bu uygulayıcıya kolaylık sağlayacak ve tüm grubun aktif katılımını da kolaylaştıracaktır.
- Uygulama yaparken daha çok duygu sözcükleri seçilmelidir. Mutlu ve mutsuz durumlar aynı anda verilebilir.
- Uygulamalar yaş grubuyla da bağlantılı olarak basitten karmaşığa bir düzende gitmelidir.
- Problemler her zaman çözüme ulaştırılamayabilir. Bazı durumlarda problemlerin çözülemeyeceği de ifade edilmelidir.
- Bir uygulama esnasında birden fazla bebek kullanılabilir ancak bu ilk aşamada tabii ki tercih edilmemelidir. İlk uygulama yapacak bir eğitmenin bir bebekle uygulamaya başlaması yararlı olacaktır.
- Bebeklerin hikâyeleri kısa olmalı ve çocukların yaşantılarına ve gelişim düzeylerine uygun biçimde tasarlanmalıdır.
- Bebeklerin özel durumları birden fazla farklılık durumuna yönelik olmamalı, tek bir farklılık durumu ele alınmalıdır. Yani bir bebek hem gözlüklü hem çilli hem de engelli olmamalıdır.
- Her oturum sonunda mutlaka bir değerlendirme bölümü yapılmalıdır.
- Bebekler uzman eşliğinde evlere ziyarette bulunabilirler.
- Kapanış oturumları kısa tutulmalıdır.
- Öğretmenin süreçteki rolü yönlendirici olmaktır. Açık uçlu sorularla çocuklarda merak uyandırmalı, onları kafalarında soru işaretleri oluşturmalı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelidir.

1.6. Konu İle İlgili Yürütülen Çalışmalar

Bu bölümde de konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışma ve araştırmalara yer verilecektir.

1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ülkemiz için çok yeni bir yaklaşım olması sebebiyle direk olarak bu konu ile ilgili yapılmış bir çalışma ya da araştırma bulunmamaktadır.

Ancak konunun içeriğini yansıtan farklılıklara saygı kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar da aşağıda belirtilmiştir.

Ülkemizde, 10.08.2006 tarihinde 336 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na kabul edilerek yürürlüğe giren Yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36 – 72 Aylık Çocuklar İçin)'nda yapılan değişiklikler arasında farklılıklara saygı kavramı da yer almaktadır. Programda farklılıklara saygı kavramına “Okul Öncesi Eğitimde Sorumluluk, Çevre Duyarlılığı ve Farklılıklara Saygı Eğitimi” başlığı altında yer verilmiştir. Öğretmenlere rehber niteliğinde hazırlanan örnek etkinlikler kitapçığında da, farklılıklara saygı kavramı ile ilgili 5 adet etkinlik örneğine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin dört tanesi sosyal duygusal gelişim alanına ve bir tanesi de bilişsel gelişim alanına yöneliktir. Etkinliklerin ikisinde “empati geliştirme”, diğerlerinde “ten ve ırk”, “kültür” ve “görünüş” kavramlarına yer verilmiştir.

Ülkemizde KEDV tarafından gerçekleştirilen “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesi, bu alanda yapılan ilk çalışmadır. KEDV tarafından Aralık 2004 – Mart 2006 tarihleri arasında Avrupa Birliği desteğiyle “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesini yürüttüğü proje kapsamında “farklılıklara saygılı / ayrımcılığa karşı” eğitim yaklaşımını hayata geçirmek üzere, teorik bir çerçeve oluşturulmuş ve çocuklar ve yetişkinler için eğitim programları geliştirilmiştir. Ülkemizde bu alanda çalışan akademisyenler ve MEB Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ve bağlı anaokulları ile işbirliği yapılmıştır. Ek olarak, erken çocukluk döneminde ayrımcılığa karşı eğitim alanındaki yurt dışı deneyimlerden ve kuramsal çalışmalardan yararlanılmıştır. Eğitim programı geliştirme süreci içinde, İstanbul ve Mardin’de toplam 12 erken çocukluk eğitim kurumundan öğretmenler, çocuklar ve anneleriyle birlikte çalışılmıştır. Bu kurumlar KEDV desteğiyle anneler tarafından yönetilen Mahalle Yuvaları ve Oyun Odaları, MEB’e bağlı anaokulları ve özel anaokulları arasından seçilmiştir. Süreç, temel ayrımcılık alanlarının tespitiyle başlatılmış ve bir taslak program geliştirilmiştir. Bu taslak program, proje katılımcısı yuva ve hazırlık “Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” adıyla yayınlanan bu kaynak, programı tamamı ile içermektedir. Vakfın amacı, erken çocukluk eğitimi kurumlarında çalışan eğitimcilerin ve annelerin, farklılıklar konusunda duyarlık geliştirmesine ve çocukların doğrudan/dolaylı olarak tecrübe ettikleri ayrımcı uygulamalar ile baş etmesine katkıda bulunmaktır (Divrenge ve Aktan 2010).

Ülkemizde bu konuda yapılan diğer bir çalışma ise; Divrenge (2007) tarafından yapılan “Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması” isimli yüksek lisans tezidir. Çalışma bu konuda yapılan ilk yüksek lisans tezi olup, çalışmanın amacı; farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmektir. Bunun için, 2006-2007 eğitim öğretim yılı güz-bahar dönemi içerisinde İstanbul ili, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde bulunan MEB'na bağlı kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşlerden elde edilen verilerin yorumlanması ile 2006-2007 eğitim ve öğretim bahar yarıyılında İstanbul ili Kadıköy ilçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okulu'nda eğitim görmekte olan okul öncesi öğrencileri ile “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu;

- Farklılıkları olan insanlara karşı olumsuz fikirleri olmadıklarını,
- Çocukların kültürel geçmişleri ya da uluslarındaki farklılıklardan etkilenmeden, onlarla etkileşimde bulunarak geri bildirimler verdiklerini,
- Okulların bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sağlaması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, çeşitli farklılıkları olan çocuklarda dikkate alınarak eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ve bu çocuklar için gerekli olduğu takdirde okulların fiziksel yapısında değişikliklerin yapılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Farklılıklara saygı eğitimi ile ilgili yapılan bir çalışma ise Üner (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tezidir. Araştırmanın amacı, 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim programına alınmış olan “Farklılıklara Saygı Eğitimi” konusunun uygulanmasını, çocukların edindikleri kazanımları, bu konuda program içerisinde karşılaşılan sorunları, olumlu ve olumsuz yanlarını, aksayan yönlerini, öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmış olup on okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir

Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine göre farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığıyla birlikte çocukların önyargıları

yıkmasına, kendini tanıyıp empati kurmasına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmaya, farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olduğu kanısına varılmıştır. Bu eğitimin çocukların kendilerinde olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesini sağladığı, bunun sonucunda da çocukların eleştirel düşünme becerisi kazandığı saptanmıştır. Ancak farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında sadece sosyal duygusal ve bilişsel alanda yer aldığı ve birkaç amaç ve sayılı etkinliklerden oluştuğu için başarıyla uygulanmadığı, öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitimi konusunda sıkıntı yaşadığı düşünülmektedir. Bu konunun günlük rutin etkinliklerin içinde yer verilmesi gerektiği, bu eğitimi uygulamada gerekli ortamın ve materyallerin sınırlı olduğu, zenginleştirilmesi gerektiği ve aile katılımının önemli olduğu bulunmuştur.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili ülkemizde herhangi bir akademik çalışma henüz yapılmamıştır. Ancak konu ile ilgili DPT-SODES kapsamında gerçekleşen **“Kimlikli Bebekler Projesi”** Mardin Ortak Kadınlar İşbirliği Derneği (MOKİD), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi işbirliği ile Nisan 2011’de yürütülmeye başlanmıştır. Bir yıl süren bu projenin amacı:

- Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı, çocuk ve insan hakları, olumlu kimlik ve empati duygusu geliştirerek, barış kültürünün küçük yaşlarda yerleşmesini sağlamak,
- Eğitim materyali olarak üretilecek “Kimlikli Bebekler” sayesinde Mardin ilinde kadınlara istihdam yaratmaktır.

Projenin ilk aşamasında, 21-22 Mayıs 2011 tarihlerinde eğitim aracı olarak kullanılacak Kimlikli Bebeklerin üretilmesi sürecine yönelik olarak Güney Afrika Kimlikli Bebekler Eğitmeni Carol SMITH tarafından Mardin’de proje kapsamında kurulan MOKİD atölyesinde 20 kadına eğitim verilmiş; bu atölyede farklı amaçlara yönelik materyal (küpe, çanta vb.) ve bebekler de üretilip satılacağından iş olanağı yaratılması yönünde çalışmalar yapılmıştır.

Atölye kurulum çalışmasının tamamlanmasının ardından Mardin ili ve ilçelerinden seçilen ve pilot uygulamaya katılan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine, Güney Afrika

Kimlikli Bebekler Eğitmeni Carol Smith ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR tarafından 23-24 Mayıs 2011 tarihlerinde Kimlikli Bebekler Eğitiminin birincisi verilmiştir. Bu eğitime BUPERC Başkan Yardımcısı Nur MARDİN ve BUPERC Eğitim Komisyonu üyesi Maggie PINAR katılarak, deneyimlerini paylaşmıştır. Eğitimin ardından öğretmenlerle toplantı yapılarak, uygulayacakları bu yaklaşımın etkilerinin bir yıl boyunca takip edileceği, sürecin sonunda yapılan değerlendirmeye göre öğretmenlere sertifikaları verileceği belirtilmiştir. Bu yönde çalışma, 4-8 Eylül 2011 tarihleri arasında ikinci eğitim şeklinde devam etmiştir. Bu eğitim de Kimlikli Bebekler Eğitmeni Doç. Dr. Ebru AKTAN ACAR ve BUPERC Eğitim Komisyonu üyesi Maggie PINAR tarafından verilmiştir. İkinci eğitimini ardından öğretmenlerle sınıf uygulamalarının ardından paylaşım toplantıları düzenlenmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar bu şekilde iken konu ile yurt dışında yapılan çalışmalara geçilmiştir.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeği, en eski psikolojik tutum ölçeklerinden biridir. Bu ölçek önyargıyı ölçmede sıklıkla kullanılan bir metottur. Newcomb (1950) Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeğini tutum ölçme tarihinin dönüm noktası olarak adlandırmıştır. Sosyoloji, siyasal bilim, psikoloji, dil çalışmaları ve eğitim gibi birçok bilim dalında kullanılan ölçek, Çekçe, Fransızca, Japonca, Sırpça- Hırvatça ve İspanyolca gibi çeşitli dillere çevrilip dünyanın değişik ülkelerinde uygulanılmıştır (Wark ve Galliher 2007).

30 ırksal grup içerisinde hissedilen “Sosyal mesafe”yi ölçmek için Bogardus, ilk ulusal araştırmasını 1926 yılında Amerika’da kolej öğrencilerine uygulamıştır. Bogardus ilk ölçekte yaptığı birkaç küçük değişikliğin ardından aynı gruplara verilen tepkiyi ölçen 1946, 1956 ve 1966’da birbirini takip eden 3 ulusal araştırma daha yapmış ve bulgularını yıllara göre karşılaştırma imkanı bulmuştur.

Günümüze kadar da bu ölçek kullanılarak birçok çalışma yapılmıştır. Değişen kültürel dinamikler ve etnik gruplara yaklaşımları ölçmek isteyen Parillo ve Donoghue (2005), daha büyük bir grupla Bogardus Sosyal Mesafe Ölçeğinde birkaç değişiklik ile

ulusal bir araştırma yürütmüş ve cinsiyet, milli köken ve ırk gibi önemli değişkenlerin tüm gruplara karşı sosyal mesafede rol oynadığını bulgulamıştır.

Sartain ve Bell (1949)'a göre Sosyal Mesafe Ölçeği'nde kullanılan maddeler çeşitliliğe göre genellenir. Bu nedenle de yalnızca farklı ırklara değil herhangi bir sosyal gruba uygulanabilir. Ölçek genellikle dereceli olarak belirtilen gruba duyulan yakınlığı ifade eden beşten yediye kadar ifadeler içerir. Örneğin genel ölçekteki ifadelere verilen cevaplar “benim ülkemin dışında yaşamaması gerekir (7)” ve “evlenebilir (1)” olabilir (Cover 1995). Bu durumda, yedi cevabını veren kişi bir cevabını verenden daha önyargılıdır.

Lee, Sapp ve Ray 1996 yılında Karşıt Sosyal Mesafe Ölçeği geliştirerek Bogardus'un ölçeğini eleştirmiştir. Azınlık ve çoğunluk olan grupların birbirleri ile ilgili sosyal mesafelerini belirlemek için kullanılan Sosyal Mesafe Ölçeklerinde çoğunluk grubun diğer grubu kabulü veya reddi ölçülmektedir. Buna göre Bogardus'un geliştirdiği ve çoğunluk grubun bakış açısının alındığı ölçek, azınlığın algılarını belirlememektedir. Dolayısıyla Bogardus'un geliştirmiş olduğu Sosyal Mesafe Ölçeği'nin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Malewska-Peyre ve Zaleska'nın 1980'de yürüttüğü çalışmaya göre, bazı geleneksel Müslüman değerleri ve normları günlük Fransız kültürü ile farklılıklar barındırmaktadır. Bu durum geniş çaplı Arap ülkeleri, Portekiz ve İspanya kökenli ikinci kuşak göçmenler ve Fransız gençliğini karşılaştıran bir çalışmada ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre; gençlerin ve ailelerinin değer seçimleri arasında farklar vardır. İkinci kuşak göçmen gençler ailelerinin değerleri yerine Fransız akranlarının değerlerini savunmuşlardır. Bu durum özellikle Arap kökenli genç kızlar arasında daha fazla görülmüştür. Aynı çalışmada erken öğrenmeye ve değişime karşı koymaya dayandırılan “temel değerlere direnç” düşüncesi üzerinde durulmuştur.

Malewska-Peyre on yıl boyunca “ Kimlik ve Sosyal Sapma Krizi” isimli bir araştırma yürütmüştür. 1982'de yayınlanan raporda, sosyalleşme, kimlik ve sapma bağımlı değişkenleri ile kültür, göç ve sosyo-ekonomik statü bağımsız değişkenleri karşılaştırılmıştır. Kuzey Afrika ve Portekiz kökenli aileler aynı sosyal statüdeki Fransız ailelerle karşılaştırılmıştır. Genellikle suça karışmış olan gençlerle yapılan çalışmalarında, ikinci kuşak gençlerin Fransızlar tarafından daha fazla ayrıma ve ırkçı davranışlara maruz kaldığı görülmüştür.

Genel olarak, negatif kimlik geliştiren gençler ve ırkçı yaklaşımlar ve yabancı düşmanlığına maruz kalan gençler arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu olumsuz kimlik kişilerin başarısızlıklarının çözüm yöntemlerini aramamaya, engellerini aşmak ve olumsuz durumların üstesinden gelmek için çaba harcamamaya yöneltmiştir.

Profesör Glenda MacNaughton (1997) Avustralya Eşitlik ve Sosyal Çeşitlilik projesi kapsamında, iki soruyu açıklığa kavuşturmak için Kimlikli Bebekleri kullandı. Öncelikle birinci soru 4-5 yaşındaki çocuklar ırk, sınıf ve cinsiyet hakkında neler biliyordu? İkinci soru ise kimlikli bebeklerin hikâyeleri eşitlik ve sosyal çeşitlilik konularında çocukların bildiklerini olumlu yönde ortaya çıkartır mı? Çocuklarla görüşme yapıldı ve yarı-yapılandırılmış sorular soruldu. Çalışmada hem cinsiyet hem de etnik grupları temsil eden dört farklı kimlikli bebek kullanıldı. Araştırma çocukların sosyal çeşitlilik konusunda beklenenden daha fazla bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Örneğin bir kız çocuğu “kayıp kuşak” hakkında pek çok bilgiye sahipti.

MacNaughton’a göre araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- En güçlü olarak hatırlanan hikayeler ve bebekler çocukların mevcut bilgi birikimi ile bağlantılı olanlardı.
- Cinsiyet çocukların hatırlamalarında ve aldırış etmelerinde önemli bir faktördü.
- Çocukların sosyal çeşitlilik/farklılık ve eşitlik konularındaki anlayışları karmaşık bir yapıdadır.
- Öğretmenlerin ve ailelerin beyaz çocukların kimliklerini ve sosyal duygusal gelişimlerini beslemeye ihtiyacı vardı böylece onlar ırk üstünlüğü ve hak kavramlarında yanlışlığa düşmezler.
- Kimlikli Bebekler Yaklaşımı güçlü bir araçtır. Bebekler çocukları heyecanlandırmakta aileleri ise büyülemektedir. Bu birbirlerine ve diğerlerine eşitlik anlayışını açıklamalarına ve konuşmalarına teşviği sağlar.
- Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nı beceri ve hassasiyetle kullanmak çok önemlidir. Adaletle bağlılık ve saygı esastır (Smith 2009).

Önyargı Karşıtı Yaklaşım ya da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili Güney Afrika’da küçük bir araştırma vardır. Biersteker ve Ngwevela (2002) 4-6 yaşındaki çocukların önyargı karşıtı oyun odası deneyimlerinin ve anlayışlarının nasıl olduğu üzerine

çalışmışlardır. Çalışma dört toplum temelli anaokulunda sınırlı sayıda Kimlikli Bebeğin kullanılması ile yapıldı. Önyargı karşıtı yaklaşım çocukların ve öğretmenlerin davranışlarını pekiştirmiş ve çocuklara konular ile ilgili sorular sorulduğu zaman küçük çocukların empati ve problem çözme becerisi güçlü bir şekilde ortaya çıkmıştır. Ek olarak Önyargı Karşıtı Yaklaşım ile ilgili eğitim alan öğretmenler kişisel tutumlarında daha bilinçli olmuşlar ve eğitim uygulamalarını değiştirmişlerdir.

Elaine McClement (2004) ise Kimlikli Bebekleri İngiltere’de bir kreşte ayrımcılık konusunu ele almada bir müdahale olarak açıkladı. Öğretmenlerin ve çocukların(3-6 yaş) görüşleri etrafında bebekler araştırıldı ve bebeklerin nasıl kullanıldığı ve çocukların onlarla nasıl ilişki kurduğu ile ilgili sonuçlar yazıldı. Çalışmada görüşmeler, gözlemler ve anketler kullanıldı. Araştırmanın yapıldığı okul farklı etnik ve kültürden olan çocuklardan oluşuyordu. Çocuklar temelde İngiliz, Karayip kökenli ve Türklerdi. Bir Türk öğretmen ve bir zenci erkek öğretmen asistanı dışında çalışmaya katılan öğretmenlerin tümünü Beyaz İngiliz kadınlar oluşturmaktaydı. Bu çalışmada çocuklar bebeklere karşı pozitifler ve onlara karşı sevgi gösterdiler. Birçoğu bebeğin geçmişini tanımlamaya çalıştı ve bebekler hakkında duydukları hikâyeleri tekrar tekrar anlattılar. Çocuklar farklılıkların farkındaydılar. Bazı beyaz çocuklar ten rengi hakkında konuşmaktan uzak durdular, bu kaçınma siyah çocuklarda daha az belirgindi. Siyah çocuklar beyaz bebekler için olan tercihlerini gösterdiler.

McClements öğretmen görüşleri noktasında şunu bulmuştur: Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın asıl amacı kişisel, sosyal, sağlık ve vatandaşlık eğitimi müfredat konularının yanı sıra sınıfa gelen sorunları çözmektir. Öğretmenler bebeklerle birlikte ırk konusunu ele almamışlardır. Öğretmenlerin yarısı Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın çocuklarla çalışmalarında çok kullanışlı olduğu görüşündedir. Bazı zorluklar öğretmen raporlarına yansımıştır ancak bu belki yetersiz eğitimle bağlantılı olabilir. Yalnızca bir öğretmen bu yaklaşımla ilgili dışarıdan bir eğitime katılmıştır, bazıları hiçbir eğitime katılmamıştır. Eğitim eksikliği ve bebeklerin nasıl kullanılacağı konusundaki ortak anlayış eksikliği önyargı karşıtı konularda Kimlikli Bebekler Yaklaşımını kullanımındaki, onların isteksizliğini açıklayabilir. Bu çocukların bebeklerin nasıl ilgilendiklerini bile etkiler. McClement öğretmenlerin ayrımcılıklarla mücadelede kararlı olmaları ve eğer etkili bir müdahale olması isteniyorsa Kimlikli Bebekler kullanımı konusunda eğitilmiş olmaları

gerektiğini savunmaktadır. Çocuklar arasındaki ayrımcılıkta öğretmen algıları ve öğretmenlerin kişisel inanışları gelecek araştırmalar için uygun konular olabilir.

Eve Cook'un (2004) araştırması Kimlikli Bebeklerin tanıtılmasının öğretmenlere ve çocuklara yararlarının neler olduğunu bulmak için İngiltere'de yapılan bir eylem araştırması projesidir. Bu çalışma çoğunlukla yedi kırsal, beyaz, erken çocukluk düzenlemesini içeriyordu. Öğretmenlere ayrımcılık olaylarına dayalı hikâyeler tanıtıldı ve ten rengi ilk sorun olarak tartışıldı. Cook öğretmenlerin pozitif olduğunu ve projenin getirdiği desteği devam ettirmeye önem verdiklerini buldu. Destek personel de kendi becerileri ile inşa ettikleri projeye önem verdi. Ancak öğretmenler Kimlikli Bebekler Yaklaşımı oturumlarının çok uzun olmasının zorluğunu ve grupta çok fazla sayıda çocuk olmasının zorluğunu rapor ettiler. Bazı öğretmenler ise çocukların var olan bilgilerini onaylamak konusunda zorluk yaşadılar, örneğin; göçmenler konusu. Öğretmenler çocukların bebeklere heyecanla tepki gösterdiğini ve onlarla harika bir empati kurduklarını gösterdiklerini söylemiştir. Bu çalışma öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımını çocukların olumsuz tutumlarını unutmalarına yardımcı olarak güvenle kullanabilmeleri için daha fazla desteği ihtiyaç olduğu konusunun altını çizer. Bu karmaşık bir yapıdır ve sürekli bir bağlılık gerektirir. Öneriler hikâye anlatma becerileri ve sorgulayan üzerindeki özel odakları kapsamaktadır.

Toth ve Vijver'in (2004) "Kültürel Etkileşimin Etki Alanları ve Boyutları: Türk-Hollandalıların Saklı Teorileri" isimli çalışmasında iki grubun en çok tek boyutlu modeli savunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum her iki grubun da kendi kültürlerini korumayı savunduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer iki boyut olan çift boyutlu model ve kaynaşma modeli bulgular arasında olmasına rağmen bu modellerde çoğunluk sağlanamamıştır.

Toth ve Vijver'in (2009) "Hollanda'nın çoğunluğu ve göçmenleri arasında Aile, evlilik ve cinsiyet rol değerleri" isimli çalışmasında Hollanda'da yaşayan Türk, Fas, Surinam ve Antiller (Antilleans) kökenli grupların bu konulardaki farklılıkları ele alınmıştır. Hollanda'nın etnik hiyerarşisi (düşükten yükseğe) şu şekildedir: Türkler, Faslılar, Surinamlılar ve Antiller.

Araştırma sonuçlarına göre; tüm değerler kültürel farklılıklar göstermiş ve kişilerin genel olarak geçmiş deneyimleri ve eğitim düzeylerine göre değişim göstermiştir.

Türk ve Faslı grup aile ve evlilik değerlerinde en fazla kültürel değerlere sahip gruplardır. Ardından Surinamlı ve Antiller kökenli grup gelmekte ve en az değere sahip grubun Hollandalı grup olduğu belirlenmiştir. Göçmen gruplar ve Hollandalılar arasında cinsiyet rolleri açısından da değerlendirme yapılmış; fakat en fazla fark evlilik alışkanlıklarında ortaya çıkmıştır. Bu farklar da nesiller değiştikçe azalmaktadır. Yani azınlık grupların kültürleri zaman içerisinde çoğunluk grup ve diğer kültürlerle gerçekleşen etkileşim sayesinde gün geçtikçe değişmektedir.

Buchanan (2007) Güney Afrika'nın Johannesburg eyaletinde yaptığı çalışmasında, duygusal okuryazarlığı geliştirmede Kimlikli Bebeklerin gücünü açıklamak için duygusal okuryazarlık çerçevesini kullandı. Hazır duygusal materyaller değerlendirildi ve Kimlikli Bebeklerin hikâye anlatma oturumlarında duygu sıfatları terimleri kullanıldı. Steiner (2002) tarafından tanımlanan duygusal okuryazarlık eğitiminin beş hedefine bazı boyutlarda ulaşıldı. O ayrıca duygusal okuryazarlığın gelişmesinde, belki de sürpriz olmayan bir şekilde, Kimlikli Bebekler Yaklaşımının başarısının bir anahtar olduğunu da buldu.

Babette Brown (2009) ise İngiltere'deki müfredattaki eşitlik gereksinimleri ve ayrımcılık karşıtı yasalara üniversitelerin, kolejlerin, bireysel okulların ve yerel yetkililerin Kimlikli bebeklere olanak tanıyıp tanımadığını ve Kimlikli Bebekler eğitiminin olup olmadığını değerlendirdi. Anketler tamamlandı ve Kimlikli Bebekler Yaklaşımı- Güney Afrika kurslarına katılan yerel otorite ekipleri, üniversitelerdeki ve kolejlerdeki öğretim üyeleri, kuruluş aşamasındaki ve birincil personel ile birlikte görüşmeler yapıldı. Bulgular İngiltere'deki öğretmenlerin bebekler ve önyargı karşıtı konularda çalışmada isteksiz olduklarını açığa vurmaktadır ancak bu sonuçlarla birlikte memnun edicidir. Bebekleri kullanan öğretmenlerin birçoğu çocukların doğal ve samimi yanıtlar verdiklerini ve bebeklerle empati kurduklarını söylemiştir. Öğretmenlerde önyargı karşıtı konularda güven eksikliği olduğu anlaşılmıştır ve eğitimden sonra destek verilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bebeklerle en son ele alınması gereken konular homofobi, göç, yaş ve sosyal sınıf ayrımcılığıdır. Bu yüzden öğretmenler duygusal gelişimle ilgili senaryolar tercih etmiştir. Örneğin; yeni bir bebek dünyaya geldiğinde diğer çocuğun yaşayabileceği dışlanma duygusunu ele almak gibi (Smith 2009).

Nicola Ann Irish (2009) tarafından yapılan bir araştırma ise Güney Afrika'nın Johannesburg eyaletinin Alexandre kasabesindeki okul öncesi için duygusal okuryazarlık programının Ububele- Kimlikli bebekler ile etkililiğini değerlendirmek başlıktır. Çalışma okul öncesi çocuklarında örnek bir grupta duygusal okuryazarlık seviyelerini yükseltmek için tasarlanmış olan duygusal müdahale programının etkililiğini incelemiştir. Alexandre kasabesindeki iki farklı anaokulunda 35 katılımcı bu çalışmaya katılmıştır ve bir okul deney grubu bir diğer okul ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılara duygusal okuryazarlık bileşenlerini belirgin bir şekilde ölçen DANVA2 ön testi uygulanmıştır. Deney grubundan iki öğretmen Ububele Psikoterapi Kaynak ve Eğitimde Güven Merkezinde altı hafta boyunca Ububele-Kimlikli Bebekler eğitim programına katıldı. Daha sonra Ububele-Kimlikli Bebekleri bir hafta aralıklarla 12 hafta boyunca sınıflarında uyguladılar. Ardından tüm katılımcılara son test niteliğinde olan DANVA2 uygulandı. Program müdahaleye maruz kalan çocukların duygusal okuryazarlığının önemli ölçüde etkilendiğini gösterdi. Araştırma projesinin sonunda da kontrol grubunda olan öğretmenlere Ububele-Kimlikli Bebekler eğitimi verilmiştir.

Carol Smith (2009) tarafından Güney Afrika'da yapılan araştırmanın amacı önyargı uygulamalarının bir bileşeni olan Kimlikli Bebekler yaklaşımını kullanmak, yaklaşım hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak ve Güney Afrika'da yoksulluk sınırında eğitim aşamasında olan Erken Çocukluk Gelişimini önyargı gerçekleriyle nasıl bağlantılı kullanıldığını açıklamaktır. Bu çalışma Kimlikli Bebekler Eğitimi Güney Afrika oluşumu çatısı altına yapılmıştır. Kırsal ve kentsel bölgelerden, farklı sosyo ekonomik düzeylerden gelen 420 erken çocukluk gelişimcisi çalışmaya katılmıştır. Tüm öğretmenler Kimlikli Bebekler eğitimi almış ve sınıflarında uygulamıştır. Çalışma öğretmen anketleri, gözlemleri, görüşmeleri ve eğitimci raporlarını içeren kalitatif bir nitelik taşımaktadır. Çalışmada dört önyargı karşıtı hedef belirlenmiştir. Bunlar;

1. Kimlik ve benlik saygısı
2. Empati
3. Olumsuz tutumların unutulması
4. Problem çözme/aktivist yaklaşım

Bulgular Kimlikli Bebekler Yaklaşımı eğitimin ve sonraki sınıf uygulamalarının hem öğretmenler hem de çocuklar arasında ayrımcılığı unuttuğu ve empati ve benlik saygısını yükselttiğini göstermektedir. Böylece önyargı karşıtı hedeflere ulaşılmıştır. Bulgulara dayanarak yaklaşımının gelişimine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Bu çalışma Kimlikli Bebekler Yaklaşımının değerini onaylar, Kimlikli Bebekler Eğitimi Güney Afrika oluşumu için devamlılık ve büyüme için motivasyon sağlar.

Jesuvadian ve Wright (2011) tarafından yapılmış araştırma ise Kimlikli Bebekleri kullanmanın çocukların (4-6 yaş) hayat deneyimlerini açıkça paylaşmalarına yardımcı olmanın nasıl etkili bir yol olduğunu tartışır. Hem güvenli hem de katılmaya elverişli bir ortamda dünya görüşlerini anlamada çocukların sesini yakalamak ve öne çıkarmak için kimlikli bebekleri kullanmanın yeni bir yolunu sunar. Çalışmanın odak noktası; ırk ve etnikliğin, Singapur'un güneybatısında etnik açıdan karışık bir çocuk bakım merkezi olan belirli ortamda nasıl işlediğini anlama üzerinedir. Sırasıyla kreş ve anaokulu sınıflarından 14 (3-4,5 yaş) ve 10 (5,5-6 yaş) çocuk çalışmanın gözlem evresine katıldı. Bu örneklemden, iki sınıftan 6 kız, Singapurlu çoğunluk ırkı (Çinli) ve diğer üç azınlık ırklarını (Malayalı, Hintli ya da Avrasyalı) içermesi için kasıtlı olarak seçildi. Bu kızlarla, ırk ve etnikliğin arkadaşlık seçimlerini ve ilişkili konuları nasıl etkileyebileceği hakkında fikir sahibi olmak için kimlikli bebek görüşmeleri yürütüldü.

Bu çalışmanın amacı, bu örneklemden ırk ve etnikliğin (ya da diğer faktörlerin) arkadaş seçimlerini etkileyip etkilemeyeceği ya da nasıl etkileyeceği bakımından bir teoriyi sezmektir. Zorluk, çocukların samimiyetle hayat deneyimlerini, dünya görüşlerini ve kişisel, etnik ve ırksal kimlikleri algılamalarını paylaşabilecekleri yollar bulmaktır. Önemli bir yön, arkadaş seçiminde ırk ve etniklik önemli faktörlerse çocukları bunu söylemeye teşvik etmektir. Çocuklar burada 'agentic' olarak kavramsallaştırıldı; güce sahip olan ve kültürel ortamları içerisinde sosyal aktörler olarak.

Çalışma iki anahtar soru tarafından yürütüldü yani 1) 4-6 yaş arası çocuklar kendi ırksal kimliklerini biliyorlar mı? 2) 4-6 yaş arası çocuklar ırksal karakteristiklere dayanarak arkadaşlarını seçiyorlar mı? MacNaughton'ın araştırma çalışmaları kimlikli bebeklerin kullanımını çevreleyen konuyu vurgulamaya, kullanım için bir ilk metodolojik ve analitik harita sağladı. Dört kadın kimlikli bebek Singapur'un dört ana ırk gruplarından birini temsil etmek için yaratıldı: Çinli, Malayalı, Hintli ve Kafkas. Bu bebekler katılımcılar ve

araştırmacı arasında konuşmaları açmak için bir araştırma aracı olarak hizmet etti. Çocukların bebeklerle oyunu, ırksal ve etnik kimliği içeren öz kimlik konularında odaklanmış soruşturmayı kolaylaştırdı.

Üç farklı modu kullanarak verinin triangülasyonunu sağlamak için veriler toplandı yani natüralist (doğal) katılımcı gözlemi, okul öncesi yaş çocuklarının ilk, renkli fotoğraflarını içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler ve kimlikli bebekler. Natüralist(doğal) gözlemler her biri ortalama 3-4 saat süren 17 oturumu kapsadı. Çocuklar içeride/dışarıda oynanan oyun, yemek ve uyku zamanları boyunca gözlemlendi. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 4,5 ve 6 yaş kız çiftlerini içeriyordu ve her bir görüşme ortalama yaklaşık 45 dakika sürdü. Bu makale sadece kimlikli bebeklerin kullanımından toplanan araştırma deneyimini detaylandırır.

Bulgular çocukların stereotiplerin ve ayrımcılığın bilincinde olduğunu gösterdi. Bir azınlık çocuk, koyu ciltli kimlikli bebeğin ortaya konulan ikilemine ve arkadaşlıklar kurmasındaki yetersizliklerine derin bir empati gösterdi. Küçük çocukların görüşlerini sunmada kimlikli bebeklerin, oyun ve hayat öykülerinin önemi bakımından uygulamalar paylaşıldı.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumlarını ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerine ilişkin algılamalarını saptamaktır. Ayrıca yine bu araştırma kapsamında; Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konusunda 2 günlük bir eğitim almış olan öğretmenlerin kimlikli bebekler konusundaki tutumlarının ve kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamalarında bir değişim olup olmadığı da araştırmaktır.

Araştırmada nicel araştırmanın 2 farklı modeli de kullanılmıştır. Bu sebeple amaçlar da ikiye ayrılmıştır. Araştırmanın temel amaçlarına bağlı olarak tarama modelinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği; geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

- 1.1. Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği geçerli bir ölçme aracı mıdır?
 - 1.1.2. Ölçek kapsam geçerliğine sahip midir?
 - 1.1.3. Ölçek yapı geçerliğine sahip midir?
 - 1.1.4. Öğretmenlerin sahip oldukları demografik özelliklere göre; Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği puanları farklılaşmakta mıdır?
 - 1.1.5. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim almamış ve almış olan öğretmenlerin; Kimlikli Bebekler Yaklaşımına İlişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 1.2. Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
 - 1.2.1. Ölçek test-tekrar test güvenilirliğine sahip midir?
 - 1.2.2. Ölçek; iç tutarlılık güvenilirliğine sahip midir?
 - 1.2.3. Ölçek maddeleri; geçerli ve güvenilir midir?
- 1.3. Öğretmenler kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini nasıl algılamaktadırlar?
- 1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları ve Kendi Kişilik Özellikleri Arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırmanın deneysel modelinde ise şu hipotezlere cevap aranacaktır:

1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin; kimlikli bebeklere ilişkin ön test tutumları eşit düzeydedir.
2. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin; ön testte kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları eşit düzeydedir.
3. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, ön teste göre olumlu yönde anlamlı derecede yükselmiştir.
4. Deney grubunun oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları, ön teste göre anlamlı farklılık göstermektedir.

5. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, ön test ile eşit düzeydedir.
6. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test kişilik özellikleri algıları; ön test ile eşit düzeydedir.
7. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık göstermektedir.
8. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin; kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları, istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.

Araştırmanın nicel kısmında bu sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın nicel kısmını desteklemek amacıyla da Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili 2 günlük eğitim alan öğretmenlerin sınıflarında daha sonra yaptıkları uygulamalar sonucunda bir grup öğretmen ile araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bu boyutunda da çalışma nitel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır.

1.8. Araştırmanın Önemi

İnsanların birbiri ile uyumlu olarak yaşadığı, birbirlerini haksız yere yargılamadığı ve olaylara hoşgörü ile yaklaştıkları bir toplum bilinci oluşturulması isteniyorsa, bireyleri farklılıklara saygılı olmayı öğretmek gerekir. Bu kazanımlar içinde en uygun dönem erken çocukluk dönemidir. Çünkü bireyler ilk önyargılarını 2,5 yaşında oluşturmaya başlarlar

Erken çocukluk döneminden itibaren verilecek etkili bir farklılıklara saygı eğitimi ile toplumdaki benzerlik ve farklılıklara saygılı, hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi mümkün olabilir.

Çocuklar ön-önyargılarını geliştirebilecekleri dönemlerden itibaren etkili bir eğitim alırlarsa erken çocuk dönemi sonuna geldiklerinde özerk ve ayrı bir birey olduklarını, kendilerinin ve diğer insanların birbirinden farklı bireysel psikolojik karakterleri olduğunu, cinsel, ırksal ve fiziksel yeterliliğe ait durumların çeşitlilik gösterebilir olduğunu, bir aileye ait olduğunu (kültürel kimliğin temelleri, dil ve tutumlar), ailesiyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu (etnik ve kültürel sınıf) ve tüm ailesiyle beraber sosyal bir ağ olarak toplumda yer aldığını toplumun şehirde, şehirde ülkede var olduğunu anlayacaktır (Divrenge ve Aktan 2010).

Küçük çocukların farklılıklarla tanışmalarında ve onların yaşamlarını zenginleştirmelerine yardımcı olabilecek bir uygulama olan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı, çocukların önyargıya yönelik davranışlarını engelleyerek, çeşitli problem çözme becerileri ve alternatif stratejiler geliştirmelerini sağlar. Çocukları kendileri ve geldikleri kültür hakkında iyi şeyler hissetmeleri yönünde cesaretlendirirken, farklı kültürlerden gelen çocuklara ve kültürlerine saygı duymayı öğretir. Çocukların güçlü ve pozitif kimlik geliştirerek, kendileri hakkında iyi duygular beslemelerine yardımcı olur (Divrenge ve Aktan 2010)

Türkiye’de erken çocukluk döneminde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili hiçbir araştırmanın olmaması, bu çalışmanın bir ilk olmasından, bu araştırma ile ilgili literatüre ve daha sonraki araştırmacılara katkıda bulunacağından ve bu alandaki boşluğu doldurması bakımından önem taşımaktadır.

1.9. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın temel aldığı bazı varsayımlar şunlardır:

- a. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın teorik çerçevesini bir taraftan Farklılıklara Saygı Yaklaşımı ve beraberinde Önyargı Karşıtı Müfredat; bir taraftan ise Vygotsky ve Bandura’nın eğitim yaklaşımları oluşturmaktadır.
- b. Okul öncesi öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na ilişkin tutumları bilimsel açıdan ölçülebilen bir kavramdır.
- c. Araştırma kapsamında kullanılan Sıfat Listesi (Adjective Check List ACL) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.
- d. ACL kişilik testi; bireyin kendi özelliklerini algılamalarını ölçtüğü gibi, aynı zamanda bir başka kişilerin kişilik özelliklerini algılamalarını da bilimsel olarak ölçmektedir.
- e. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin hazırlanan anket ile toplanan veriler araştırmanın tarama modelinin; öğretmenlere verilen 2 günlük Kimlikli Bebekler eğitimi de araştırmanın deneysel modelinin bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

- f. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin ölçeklere ve formlara samimi ve doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- a. 2011-2012 eğitim- öğretim yılı başında Çanakkale ve Mardin İllerinde görev yapan özel ve resmi okul öncesi öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle,
- b. Okul öncesi öğretmenlerin ölçeklere ve görüşme formuna verdikleri yanıtlarla,
- c. İlgili literatür ile,
- d. Araştırma kapsamında kullanılan nicel ve nitel tekniklerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bir bilimsel çalışmada araştırma modeli, nicel veya nitel olabilir. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir modeldir. Bu modelde araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenir. Araştırmacı, amacına göre; tarama (survey) ve deneme olmak üzere iki temel yaklaşımdan birini veya her ikisini de kullanabilir (Karasar 2005).

Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modeli tekil ve ilişkisel tarama modeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur (Karasar 2005).

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Tarama modelleri ile var olan durum gözlemlenirken, deneme modelinde, gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Deneme modelli bir araştırmada, amaçlar genellikle, denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Böylece, olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur (Gökçe 2004). Deneysel araştırma modeli içinde pek çok araştırma deseni bulunmaktadır. Bunlardan birisi de; deney ve kontrol gruplu ön test son test modelidir. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri

deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi (ön test) ve deney sonrası(son test) ölçmeler yapılır. Bu araştırma deseni aşağıdaki şekilde formülize edilir.

GD- T1- Bağımsız Değişken -T2

GK- T1- -T2

Bu araştırmada nicel araştırmanın hem tarama hem de deneysel modeli kullanılmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırma konusunu derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek için Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim alan deney grubu öğretmenlerinden bir grup belirlenerek bu öğretmenlerle araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanarak görüşme yapılmıştır. Az sayıda öğretmenle görüşme yapılarak da veri toplandığı için araştırma bu yönüyle de nitel bir çalışmadır.

Suter (2005) nicel araştırmanın sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi, nitel araştırmanın ise bunun yerine sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçların genellenebilmesidir. Eğitim araştırmaları karmaşık bir ağ dokumaktadır ve bazı konuların nicel istatistiksel yollarla çözülmesi zordur. Bu nedenle nitel yaklaşım, sözel analiz yoluyla insan davranışlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir (Hara 1995 akt; Öztürk 2008).

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu araştırmada da, her iki yöntemle elde edilen bulguların birbirini tamamladığı ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma konusuyla ilgili daha detaylı sonuçların ortaya çıktığı düşünülmektedir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Çanakkale ve Mardin ili ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması olan “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum

Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinden oluşan 141 kişilik bir çalışma grubu kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel araştırma modelinde ise Mardin ili merkez ve ilçelerinde çalışan DPT-SODES (Devlet Planlama Teşkilatı-Sosyal Destek) Projesi kapsamında gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Eğitimi için seçilen eğitime katılan ve katılmayan 23 okul öncesi eğitimi öğretmeninden oluşan deneysel araştırma çalışma grupları kullanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak 9 öğretmenden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik / homojen örnekleme yöntemi seçilmiştir. Benzeşik örnekleme yönteminde örneklem grubu birden çok aynı özelliği göstermelidir. Bu çalışmadaki örneklem grubu da aynı eğitim kurumunda çalışan, aynı cinsiyete sahip, aynı öğrenim durumuna sahip, aynı eğitim düzeyinden mezun ve aynı eğitimi almış kişilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma göz önünde bulundurulmuştur.

Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve çeşitli biçimlerde olabilir. Bireyler olgularla günlük yaşamda çeşitli biçimlerde karşılaşabilirler. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladıkları anlamına gelmez. Bireylere tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadıkları olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek 2011).

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın çeşitli aşamalarında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar; okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket, Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği (OÖÖKBİTÖ) ve Sıfat Listesi Kişilik Testi (Adjective Check List ACL) ve nitel araştırma kapsamında kullanılan görüşme formudur.

Araştırmanın birinci ölçme aracı olarak uygulama aşamasında kullanılacak çalışma grubuna; onların demografik özelliklerini ve kimlikli bebeklere ilişkin görüşlerini almak üzere

araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket (Ek 3) kullanılmıştır. Anket toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 13 tanesi araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olup, beş tanesi de Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin mevcut bilgi birikimlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın ikinci ölçme aracı; bu araştırma kapsamında geliştirilip, geçerlik ve güvenilirliği yapılan olan öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutumlarını saptamak üzere kullanılan ölçektir (Ek 4). Yeni oluşturulan bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği; bu araştırma kapsamında yapıldığı için; elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan üçüncü veri toplama aracı, Sıfat Listesi Kişilik Testi (Adjective Check List; ACL)'dir (Ek 5). Bu test; öğretmen algısına göre kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini belirlemek üzere kullanılmıştır. Sıfat Listesi Kişilik Testi Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen Adjective Check List adlı kişilik testinin, Türkiye için geliştirilen adaptasyonudur. Ölçek Prof. Dr. Gough ve Heilbrun tarafından 1983 yılında geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Sıfat Listesi bireylerin kişilik özelliklerinin saptanmasına yönelik olarak geliştirilmiş bir kişilik testidir. Sıfat Listesi, gündelik yaşamda nitelendirme ve tanımlama için kullanılan sözcük ve kavramları, sistematik ve standart bir düzenleme ile sunmaktadır. Listedeki 300 sıfat, kişinin dikkatini, kişiden kişiye değişen temel özelliklere olduğu kadar, küçük farklılıklara da yönlendirebilmelerini olanaklı kılmaktadır. Sıfat Listesinin temel kullanımı, işaretlenen sıfatlar çerçevesinde sıfatları işaretleyen kişinin kişiliğinin belirlenmesi doğrultusundadır. Bu özelliğinin yanı sıra Sıfat Listesi kullanılarak kişilerin başka kişileri, olayları nasıl tanımladıkları da belirlenebilmektedir.

Testte bireye ait tanımlamalar, karşılaştırmaya dayalı derecelendirmeden çok, bireysel özellikleri yansıtmaktadır. Sıfat Listesi'nde bir sıfatın işaretlenmesinin başka bir sıfatın işaretlenmesi üzerinde hiç bir zorunlu etkisi yoktur.

Sıfat Listesi'nin 103 ayrı alt ölçeği bulunmaktadır. Sıfat Listesi'nin en çok kullanılan alt ölçekleri temel altı ana bölümde yorumlanmaktadır. Bunlar:

1. Özel kişilik özellikleri
2. Bilişsel düşünme tarzları

3. Kişilerarası davranış tarzları
4. Profesyonellik ve liderlik (Duygusal Zeka)
5. Karakter dayanıklılığı ve erdemler
6. 5 Faktör kişilik profili

Testin Türkiye adaptasyonu, geçerliği, güvenirliği ve norm çalışması Savran (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Savran'ın uyarlamasını yaptığı Sıfat Listesi 5 hafta ara ile 40 kişilik bir gruba iki kez uygulanmış ve test-tekrar test ilişki katsayısı bütün alt testler için istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır. Alt testlerin birbirleriyle ortalama ilişki değeri 0.78'dir. Testin güvenirliğini saptamak için çeşitli eğitim, cinsiyet, kültür ve meslek gruplarından seçilmiş 8 yaş ve üstü çocuk, ergen ve yetişkinlerden oluşan 300 kişilik bir örneklem üzerinde iç tutarlık çalışması yapılarak güvenirlik katsayısı ortalamaları 0.93 bulunmuştur. Testte bulunan her bir sıfat için çeşitli madde analiz işlemleri yapılmış, bazı maddelerin işlevliklerinin olmadıkları saptanarak, testte gerekli değişiklikler yapılarak ikinci bir çalışma ile testte bulunan tüm sıfatların işlevlikte olduğu saptanmıştır. Testin uygulamasında bireylerin belli sayıda sıfat işaretleme zorunlulukları bulunmamaktadır. Bu nedenle testin standart puanlara dönüştürme işleminde, işaretlenen sıfat sayısına göre çeşitli kategoriler oluşmuştur. Diğer taraftan testin geçerlilik çalışmasında ham puanlar bazında kadın ve erkek denekler arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu için, iki cinsiyet için de ayrı kategoriler oluşturulmuştur. Sıfat Listesi'nin orijinal el kitabında, testin bir başka kültür yapısı içinde kullanımında ve norm çalışmasında bu kategori grupları için belli yüzdelerle sınırlamalar getirilmiştir. Bu amaçla yüzdelerle sınırlara ulaşmak için yaklaşık 2000 kişilik farklı kültür, eğitim, cinsiyet özelliklerine sahip gruba uygulama yapılmıştır. Standart puanlar, istenen yüzdelerle sınırlar çerçevesinde bu 2000 kişi içerisinde seçilen 700 (350 kadın, 350 erkek) kişilik grup üzerinden elde edilmiştir. Test 300 sıfattan ve 24 alt ölçekten oluşmaktadır. Tümünüyle sağlıklı bireylerin sahip oldukları çeşitli kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçek bireylerin kendi benlik algılarını ölçtüğü gibi aynı zamanda herhangi bir bireyin kişilik özelliğini nasıl algıladığını ölçebilmektedir.

Araştırmada kullanılan nitel veri toplama aracı da görüşme formudur. Görüşme, bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşme, önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Bu bağlamda görüşme

yöntemini kullanarak bireylerin belli bir konu hakkındaki bakış açıları daha kolay anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Yapılan araştırmada Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik öğretmen algılarını ve tutumlarını daha ayrıntılı bir biçimde ortaya çıkarmak için deney grubuna katılan yani Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konusunda eğitim alan öğretmen grubu içerisinde 9 kişilik bir grup seçilerek bu öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu (Ek 6) kullanılarak yapılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması aşamasında da konu ile ilgili alan yazın taranmıştır. Ayrıca yine bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği" pilot uygulama sonuçları dikkate alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu Boğaziçi Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri tarafından gözden geçirilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra görüşme formunun nitel verilerin toplanması için belirlenen örneklem grubu dışındaki Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili aynı eğitimi almış ve uygulama yapmış üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot görüşmelerde öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve son düzenlemeleri yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda öğretmenlere yarı yapılandırılmış ve açık uçlu 12 soru sorulmuştur. Bu sorular sınıflarında yaptıkları kimlikli bebekler uygulamasına yöneliktir. Ayrıca onun dışında uygulamalar öncesinde ve sonrasında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşamasında geçerlik, güvenilirlik çalışması yapılan anket formu ve "Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği" Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alındıktan sonra örneklemde yer alan okul öncesi öğretmenlerine araştırmacı tarafından dağıtılmıştır. Anketlerin doldurulması için öğretmenlere süre verilmiş ve geri alınacağı gün tespit edilmiş ve yine araştırmacı tarafında toplanmıştır. Toplamda 141 anket geri dönüt sağlamıştır. Bu grup araştırmanın çalışma grubu ya da ölçek geliştirme grubu olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel araştırma modelinde ise 2011-2012 öğretim yılında Mardin ili merkez ve ilçelerinde çalışan DPT- SODES projesi kapsamında gerçekleştirilen Kimlikli Bebekler Eğitimi için seçilen eğitime katılan ve katılmayan 23 okul

öncesi eğitimi öğretmeninden oluşan çalışma grupları kullanmıştır. Bu grup çalışmanın “deneysel araştırma grubu” olarak kabul edilmiştir. Aynı dönemde Mardin ili ve ilçelerinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerden tesadüfî örnekleme yöntemi ile bu çalışmaya katılmayı kabul eden 23 öğretmen seçilmiş ve onlarda bu çalışmanın “kontrol grubu”nu oluşturmuştur. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı eğitimi 2 tam günlük bir eğitimden oluşan kuramsal ve uygulamalı bir eğitimidir. Kuramsal bilgi kısmında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın tarihçesi, doğuşu, hedefleri, amaçları, uygulama aşamaları, kimler tarafından uygulanabileceği ve dünyada uygulanan örneklerini içermektedir. Uygulama kısmında ise eğitime katılan kişilerle uygulama yapılır. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi 6-7 Eylül 2011 tarihleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyesi ve aynı zamanda bu tezin de danışmanı olan Doç.Dr. Ebru Aktan ACAR ve BUPERC Eğitim Komisyonu üyesi Maggie PINAR tarafından verilmiştir. Deney grubu için belirlenen ön testler 6 Eylül 2011'de eğitim başlamadan önce araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Aynı şekilde kontrol grubu için belirlenen 23 okul öncesi eğitimi öğretmenine de ön testler aynı koşullar altında 5 Eylül 2011 günü araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubu öğretmenlerinin konu ile ilgili bilgi düzeyleri de uygulama öncesinde eşitlenmiştir. Deney grubu için belirlenen son testler yine araştırmacı tarafından eğitimin bittiği 7 Eylül 2011 günü uygulanmıştır. Kontrol grubu son testleri de yine aynı koşullar altında araştırmacı tarafından 8 Eylül 2011 günü uygulanmıştır.

GD- T1- Bağımsız Değişken - T2

GK- T1- -T2 modeli çerçevesinde ölçümler yapılmış ve elde edilen sonuçlar; araştırmanın hipotezleri doğrultusunda işleme tabii tutularak istatistiksel sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada üçüncü aşaması olan nitel araştırmada ise veri toplama tekniklerinden görüşme formu kullanılarak da 9 öğretmenden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik / homojen örnekleme yöntemi seçilmiştir. Aynı zamanda görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma göz önünde bulundurulmuştur.

Görüşme verileri belirlenen grupla elektronik ortamda yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenler görüşme öncesinde aranarak çalışmanın içeriğinden söz edilmiştir ve öğretmenlerden görüşme için izin ve randevu alınmıştır. Ayrıca bu görüşme esnasında öğretmenlerden ses kaydı içinde izin alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin verdikleri randevu günü ve saatine göre araştırmacı tarafından planlanmıştır.

Görüşmeler elektronik ortamdan canlı bir şekilde yapılmış ve aynı zamanda ses kaydına alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak belirlenen sorular öğretmenlere araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı öğretmenlerin gereken bilgileri vermeleri ve rahat konuşmaları için uygun bir ortam yaratmaya, sessizliği sağlamaya, öğretmenleri yönlendirmemeye ve konuşmaları için teşvik etmeye özen göstermiştir.

2.5. Verilerin Analizi ve Yorum

Araştırma kapsamında verilerin analizi için çok farklı teknikler kullanılmıştır.

İlk etapta; araştırmanın birinci aşamasında kullanılan anket ile toplanan verilerin frekans ve yüzdelik dağılımlar bulunmuş ve bulgular bölümünde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”nin yapı geçerliğini saptamak üzere açılımlayıcı faktör analizi içinde yer alan dik döndürme (varimax rotated) yöntemi ile faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Yine ölçeğin yapı geçerliğini saptamak üzere, faktör analizi işlemleri ile saptanan alt boyutlar ve toplam puanlar arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Bilimsel olarak bir ölçeğin değerlendirilmesinde toplam puan yerine bütün puanların ortalamasının ortalaması değeri baz alınmıştır. Bütün sonuçlar 0 ile 5 arasında değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmede esas olan kriter ise seçenek sayısından bir eksik değeri kriter sayısına bölerek elde edilmektedir (Tavşancıl 2010). Bu durumda ölçeğin sonuçlarının değerlendirilmesinde $4/5=0,8$ değeri baz alındığından ölçeklerin toplam ve alt boyutlarının değerlendirilmesi aşağıdaki şekilde yapılacaktır.

1 - 1,8	Çok Düşük Tutum
1,9 - 2,7	Düşük Tutum
2,8 – 3,6	Ortalama Düzey Tutum
3,7 – 4,5	Yüksek Tutum
4,6 – 5,0	Çok Yüksek Tutum olarak kabul edilmiştir.

“Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”nin güvenilirliği; hem test-tekrar test hem de iç tutarlılık katsayıları yardımıyla sınanmıştır. Ayrıca ölçeğin madde analiz

işlemleri; madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indeksleri bulunarak gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğine sahip olup olmadığını araştırmak için; anket ile toplanan demografik özelliklere göre; Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği'nin Toplam ve Alt Boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere çeşitli hipotez testleri kullanılmıştır.

Bağımsız değişkenin iki kategorili olduğu durumlarda ilişkisiz grup “t” testi; üç ve daha fazla kategoriden oluştuğu durumlarda ise Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan deneysel araştırma deseninde; deney ve kontrol grubu öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” ve ACL ön test sonuçlarını eşitlemek üzere ilişkisiz grup “t” testi, ön ve son test sonuçları arasındaki farklılıkları saptamak üzere ise; ilişkili grup “t” testi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın genel tarama modeli kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü; deneysel araştırma deseninde ise tek yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az, 05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri; SPSS paket program ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü aşaması olan nitel araştırma kısmında öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış, yazılı metin haline getirilen her bir soruya değişik kişilerin verdiği yanıtları içeren veriler birkaç kez okunmuş, olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar ilgili alan yazın, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kullandığı bazı ifadeler ile araştırmacının tespit ettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aynı anlama gelen cümleler tek biçimde kodlanmıştır.

Görüşme notlarından yola çıkarak kodlamalar yapıldıktan elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, sonra kodlamaları altında toplayacak temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar da öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda

belirlenmiştir. Yapılan kodlamalar ve ortaya çıkan temaların sunumunda ise tablolardan yararlanılmıştır. Görüşme verileri raporlaştırılırken öncelikle var olan durum tanımlanarak betimlenmiştir. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve var olan durum okuyucunun daha iyi anlamasını sağlamak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Görüşme formlarından alıntılar yapılırken “G” harfi ve görüşme formlarına verilen numaralar (G5 gibi) alıntılarının sonuna eklenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; amaçlar doğrultusunda toplan verilerin analiz sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Ölçek Geliştirme Aşamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş ankete ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Çalışma Gruplarının Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada; genel tarama ve deneysel araştırma modeli kullanıldığı için; farklı çalışma gruplarından veri toplanmıştır. Genel tarama modeli çerçevesinde veri toplanan grup; ölçek geliştirme grubu, deneysel araştırma modeli çerçevesinde veri toplanan grup ise; deney ve kontrol grubu olarak adlandırılmıştır.

Tablo 3.1. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerlere İlişkin Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

		Okul yeri				Toplam	
Değişkenler		Şehir merkezi	İlçe merkezi	Belde	Köy		
Grup	Deney Grubu	f	2	20	1	0	23
		%	8,7%	87,0%	4,3%	,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	6	14	3	0	23
		%	26,1%	60,9%	13,0%	,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	37	67	16	21	141
		%	26,2%	47,5%	11,3%	14,9%	100,0%
Toplam		f	45	101	20	21	187
		%	24,1%	54,0%	10,7%	11,2%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 26,2'si şehir merkezinde, % 47,5'u ilçe merkezi, %11,3'ü belde ve % 14,9'u ise köylerde görev yapmaktadır. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin % 8,7'si şehir merkezinde, % 87,0'ı ilçe merkezi ve %4,3'ü beldede görev yapmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin % 26,1'i şehir merkezinde, % 60,9'u ilçe merkezi ve %13'ü beldede görev yapmaktadır (Tablo 3.1).

Tablo 3.2. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		Okul türü		Toplam	
		Resmi Okul	Özel Okul		
Grup	Deney Grubu	f	23	0	23
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	23	0	23
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	124	17	141
		%	87,9%	12,1%	100,0%
Toplam		f	170	17	187
		%	90,9%	9,1%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 87,9'u resmi okullarda, % 12,1'i özel okullarda görev yapmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin tümü resmi okullarda görev yapmaktadır (Tablo 3.2).

Tablo 3.3. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kurum Türüne İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		Kurum Türü			Toplam	
		M.E.B. bağlı özel	M.E.B. bağlı resmi	Üniversiteye bağlı		
Grup	Deney Grubu	f	0	23	0	23
		%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	0	23	0	23
		%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	11	125	5	141
		%	7,8%	88,7%	3,5%	100,0%
Toplam		f	11	171	5	187
		%	5,9%	91,4%	2,7%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 7,8'i MEB'e bağlı özel okullarda, % 88,7'si MEB'e bağlı resmi okullarda ve % 3,5'u ise üniversiteye bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin tümü MEB'e bağlı resmi okullarda görev yapmaktadır (Tablo 3.3).

Tablo 3.4. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		Cinsiyet		Toplam	
		Kadın	Erkek		
Grup	Deney Grubu	f	20	3	23
		%	87,0%	13,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	20	3	23
		%	87,0%	13,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	137	4	141
		%	97,2%	2,8%	100,0%
Toplam		f	177	10	187
		%	94,7%	5,3%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 97,2'si bayan, % 2,8'i erkektir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin % 87'si bayan, % 3'ü erkektir (Tablo 3.4).

Tablo 3.5. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		Yaş			Toplam	
		21-25 yaş	26-30 yaş	31-35 yaş		
Grup	Deney Grubu	f	5	13	5	23
		%	21,7%	56,5%	21,7%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	5	12	6	23
		%	21,7%	52,2%	26,1%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	54	40	47	141
		%	38,3%	28,4%	33,3%	100,0%
Toplam		f	64	65	58	187
		%	34,2%	34,8%	31,0%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 38,3'ü 21-25 yaş, % 28,4'ü 26-30 yaş ve % 33,3'ü ise 31-35 yaşları arasındadır. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin %21,7'si 21-25 yaş, % 56,5'i 26-30 yaş ve % 21,7'i ise 31-35 yaşları arasındadır. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin ise % 21,7'i 21-25 yaş, % 52,2'i 26-30 yaş ve % 26,1'i ise 31-35 yaşları arasındadır (Tablo 3.5).

Tablo 3.6. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

Değişkenler	Grup	f	Eğitim Türü			Toplam
			Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	
Deney Grubu	f	0	0	23	0	23
	%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
Kontrol Grubu	f	0	1	22	0	23
	%	,0%	4,3%	95,7%	,0%	100,0%
Ölçek ge.grubu	f	2	21	110	8	141
	%	1,4%	14,9%	78,0%	5,7%	100,0%
Toplam	f	2	22	155	8	187
	%	1,1%	11,8%	82,9%	4,3%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 1,4'ü Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü, % 14,9'u Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans), %78'i Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans) ve % 5,7'si ise Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora) eğitimlidir. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin tümü; Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans) mezunudur. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin % 4,3'ü Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans) ve % 95,7'si ise Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans) mezunudur. Deney ve kontrol grubunda yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmen bulunmamaktadır (Tablo 3.6).

Tablo 3.7. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

Değişkenler		Kıdem Yılı				Toplam	
		1 yıldan az	1-5 yıl arası	6-10 yıl arası	11 yıl üstü		
Grup	Deney Grubu	f	3	13	6	1	23
		%	13,0%	56,5%	26,1%	4,3%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	2	16	4	1	23
		%	8,7%	69,6%	17,4%	4,3%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	23	67	31	20	141
		%	16,3%	47,5%	22,0%	14,2%	100,0%
Toplam		f	28	96	41	22	187
		%	15,0%	51,3%	21,9%	11,8%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 16,3'ü bir yıldan az, % 47,5'u 1-5 yıl arası, % 22'si 6-10 yıl arası ve % 14,2'si ise 11 yıl ve üstü kıdemlidir. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin % 13'ü bir yıldan az, % 56,5'u 1-5 yıl arası, % 26,1'i 6-10 yıl arası ve % 4,3'ü ise 11 yıl ve üstü kıdemlidir. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin % 8,7'si bir yıldan az, % 69,6'sı 1-5 yıl arası, % 17,4'ü 6-10 yıl arası ve % 4,3'ü ise 11 yıl ve üstü kıdemlidir (Tablo 3.7).

Tablo 3.8. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrencilerin Yaş Grubu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzelik Dağılımlar

Değişkenler		Öğrenci Yaş Grubu				Toplam	
		3-4 yaş	4-5 yaş	5-6 yaş	Karma yaş grubu		
Grup	Deney Grubu	f	0	4	19	0	23
		%	,0%	17,4%	82,6%	,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	1	0	21	1	23
		%	4,3%	,0%	91,3%	4,3%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	12	21	102	6	141
		%	8,5%	14,9%	72,3%	4,3%	100,0%
Toplam		f	13	25	142	7	187
		%	7,0%	13,4%	75,9%	3,7%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 8,5'unun sınıfında 3-4 yaş grubu, %14,9'ununinde 4-5 yaş grubu, % 72,3'ünün sınıfında 5-6 yaş grubu ve % 4,3'ünün sınıfında ise karma yaş grubu öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin % 17,4'ün sınıfında 4-5 yaş grubu, % 82,6'sının sınıfında 5-6 yaş grubu öğrenciler bulunmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin % 4,3'ünün sınıfında 3-4 yaş grubu, % 91,3'ünün sınıfında 5-6 yaş grubu ve % 4,3'ünün sınıfında ise karma yaş grubu öğrenci bulunmaktadır (Tablo 3.8).

Tablo 3.9. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Grup	N	Art.Ort	Std. sapma
Deney Grubu	23	18,3478	3,37920
Kontrol Grubu	23	19,4783	3,76430
Ölçek ge.grubu	141	18,2837	5,65474
Toplam	187	18,4385	5,21992

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı ortalaması 18,28, deney grubunda 18,35 ve kontrol grubunda ise 19,48'dir (Tablo 3.9).

Tablo 3.10. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar

		Farklı Öğrenci		Toplam	
Değişkenler		Evet	Hayır		
Grup	Deney Grubu	f	5	18	23
		%	21,7%	78,3%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	11	12	23
		%	47,8%	52,2%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	27	114	141
		%	19,1%	80,9%	100,0%
Toplam		f	43	144	187
		%	23,0%	77,0%	100,0%

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin sınıflarında genel profil dışında farklılıkları olan (engelli, göçmen, ırksal, etnik veya dilsel bir azınlık vb.) öğrencilerin bulunma özelliğine göre frekans ve yüzdeler dağılımlar Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 19,1'inin sınıfında genel profil dışında farklılıkları olan (engelli, göçmen, ırksal, etnik veya dilsel bir azınlık vb.) öğrenciler bulunmaktadır. Bu yüzdeler deney grubunda % 21,7 iken, kontrol grubunda % 47,8 olmuştur.

Tablo 3.11. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Farklılık Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar

			Farklılık Türü					Toplam	
			Engelli	Göçmen	Farklı ırk	Etnik azınlık	Dilsel azınlık		Kombinasyon
Grup	Deney Grubu	f	1	0	0	0	2	2	5
		%	20,0%	,0%	,0%	,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	4	0	0	1	5	1	11
		%	36,4%	,0%	,0%	9,1%	45,5%	9,1%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	12	1	2	2	5	3	25
		%	48,0%	4,0%	8,0%	8,0%	20,0%	12,0%	100,0%
Toplam		f	17	1	2	3	12	6	41
		%	41,5%	2,4%	4,9%	7,3%	29,3%	14,6%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarında bulunan % 19,1'lik farklı öğrenci grubunun % 48'i engelli, % 20'si dilsel azınlık grubu, % 12'si tüm farklılıkların birkaç kombinasyonu, %8'i farklı ırk ile azınlık ve % 4'ü göçmen öğrencilerdir. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarında bulunan % 21,7'lik farklı öğrenci grubunun % 40'ı dilsel azınlık, % 40'ı tüm farklılıkların birkaç kombinasyonu ve % 20'si engelli öğrencidir. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarında bulunan % 47,8'lik farklı öğrenci grubunun % 45,5'i dilsel azınlık, % 36,4'ü engelli ve % 9,1'i ise ayrı ayrı etnik azınlık ve farklılıkların birkaç kombinasyonuna sahip öğrencilerdir (Tablo 3.11).

Tablo 3.12. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Geçmişte Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		Farklı Öğrenci		Toplam	
		Evet	Hayır		
Grup	Deney Grubu	f	9	14	23
		%	39,1%	60,9%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	13	10	23
		%	56,5%	43,5%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	38	103	141
		%	27,0%	73,0%	100,0%
Toplam		f	60	127	187
		%	32,1%	67,9%	100,0%

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin geçmişteki sınıflarında genel profil dışında farklılıkları olan (engelli, göçmen, ırksal, etnik veya dilsel bir azınlık vb.) öğrencilerin bulunma özelliğine göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 27’sinin sınıfında genel profil dışında farklılıkları olan (engelli, göçmen, ırksal, etnik veya dilsel bir azınlık vb.) öğrenciler bulunmuştur. Bu yüzdeler deney grubunda % 39,1 iken, kontrol grubunda % 56,5 olmuştur.

Tablo 3.13. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Geçmişteki Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Farklılık Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Grup	Deney Grubu	f	Farklılık Türü				Toplam
			Engelli	Farklı ırk	Dilsel azınlık	Kombinasyon	
		2	1	3	3	9	
		22,2%	11,1%	33,3%	33,3%	100,0%	
	Kontrol Grubu	6	0	4	3	13	
		46,2%	,0%	30,8%	23,1%	100,0%	
	Ölçek ge.grubu	20	4	7	6	37	
		54,1%	10,8%	18,9%	16,2%	100,0%	
	Toplam	28	5	14	12	59	
		47,5%	8,5%	23,7%	20,3%	100,0%	

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin geçmişteki sınıflarında bulunan % 27'lik farklı öğrenci grubunun % 33,3'ü dilsel azınlık, % 22,2'si engelli, % 11,1'i farklı ırk ve % 33'ü tüm farklılıkların birkaç kombinasyonu olan öğrencilerdir. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin geçmişte sınıflarında bulunan % 39,1'lik farklı öğrenci grubunun % 22,2'si engelli, % 33,3'ü'ü dilsel azınlık, % 11,1'i farklı ırk ve % 33,3'ü tüm farklılıkların birkaç kombinasyonu olan öğrencidir. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin geçmişteki sınıflarında bulunan % 56,5'luk farklı öğrenci grubunun % 46,2'si engelli, % 30,8'i'ü dilsel azınlık ve % 23,1'i tüm farklılıkların birkaç kombinasyonu olan öğrencidir (Tablo 3.13).

Tablo 3.14. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Sahip Oldukları Kişilik Özelliklerinin Değişmesi Konusundaki Görüşlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Grup	Kesinlikle katılıyor	Katılıyorum	Görüş			Kesinlikle Katılmıyorum	Toplam
			Kararsızım	Katılmıyorum	Katılmıyorum		
Deney Grubu	f	13	10	0	0	0	23
	%	56,5%	43,5%	,0%	,0%	,0%	100,0%
Kontrol Grubu	f	15	5	2	0	0	22
	%	68,2%	22,7%	9,1%	,0%	,0%	100,0%
Ölçek ge.grubu	f	48	74	11	7	1	141
	%	34,0%	52,5%	7,8%	5,0%	,7%	100,0%
Toplam	f	76	89	13	7	1	186
	%	40,9%	47,8%	7,0%	3,8%	,5%	100,0%

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğrencilerin Sahip Oldukları Kişilik Özellikleri Değişir” Konusundaki Görüşlerine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları Tablo 3.14’de sunulmuştur.

Ölçek geliştirme grubundaki öğretmenlerin % 34’ü bu görüşe tümüyle katılmışlardır. Bu görüşe sadece katılıyorum yanıtı verenler % 52,5 olmuştur. Bu konuda kararsız kalanlar % 7,8’dir. İlgili görüşe katılmayanlar ve hiç katılmayanlar sadece % 5,7’dir.

Deney grubundaki öğretmenlerin % 56,5’u bu görüşe tümüyle katılmışlardır. Bu görüşe sadece katılıyorum yanıtı verenler % 43,5 olmuştur. Kontrol grubundaki öğretmenlerin % 68,2’i bu görüşe tümüyle katılmışlardır. Bu görüşe sadece katılıyorum yanıtı verenler % 22,7 olmuştur. Bu konuda kararsız kalanlar % 9,1’dir.

Tablo 3.15. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenimleri Sırasında “Kimlikli Bebekler” Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		KB Hakkında Eğitim Alma		Toplam	
		Evet	Hayır		
Grup	Deney Grubu	f	1	22	23
		%	4,3%	95,7%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	0	23	23
		%	,0%	100,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	37	104	141
		%	26,2%	73,8%	100,0%
Toplam		f	38	149	187
		%	20,3%	79,7%	100,0%

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin geçmişteki öğrenim yaşantıları sırasında “Kimlikli Bebekler” konusunda eğitim alma özelliğine göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 26, 2’si öğrenim yaşantıları sırasında okullarında “Kimlikli Bebekler” konusunda eğitim almışlardır. Bu yüzdeler deney grubunda % 4,3 iken, kontrol grubunda % 0 olmuştur.

Tablo 3.16. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Çalışma Yaşamları Sırasında “Kimlikli Bebekler” Konusunda Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler		Çalışma Yaşamları Sırasında KB Hakkında Eğitim Alma		Toplam	
		Evet	Hayır		
Grup	Deney Grubu	f	0	23	0
		%	,0%	100,0%	,0%
	Kontrol Grubu	f	0	23	0
		%	,0%	100,0%	,0%
	Ölçek ge.grubu	f	26	114	1
		%	18,4%	80,9%	,7%
Toplam		f	26	160	1
		%	13,9%	85,6%	,5%

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin çalışma yaşantıları sırasında “Kimlikli Bebekler” konusunda eğitim alma özelliğine göre frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 3.16’da gösterilmiştir.

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 18, 4’ü çalışma yaşantıları sırasında “Kimlikli Bebekler” konusunda eğitim almışlardır. Bu yüzdeler deney ve kontrol gruplarında %0’dır.

Tablo 3.17. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler” Konusundaki Bilgi Düzeylerini Algılama Özelliğine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

			KB konusundaki bilgi düzeyi				Toplam
			Çok	Orta	Az	Hiç	
Grup	Deney Grubu	f	0	0	5	18	23
		%	,0%	,0%	21,7%	78,3%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	0	0	0	23	23
		%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	11	49	81	0	141
		%	7,8%	34,8%	57,4%	,0%	100,0%
Toplam		f	11	49	86	41	187
		%	5,9%	26,2%	46,0%	21,9%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 57,4’ü “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili “az”, % 34,8’i “orta”, % 7,8’i “çok” bilgiye sahiptir. Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin % 21,7’si “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili “az” bilgiye sahiptir. % 78,3’ü ise konu hakkında hiçbir bilgiye sahip değildir. Kontrol grubundaki hiçbir öğretmen “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili bilgi sahibi değildir (Tablo 3.17).

Tablo 3.18. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler” Konusunda Eğitim Alma İsteği Değişkenine Göre Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

			Çalışma Yaşamları Sırasında KB Hakkında Eğitim Alma		Toplam
Değişkenler			Evet	Hayır	
Grup	Deney Grubu	f	23	0	23
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Kontrol Grubu	f	20	3	23
		%	87,0%	13,0%	100,0%
	Ölçek ge.grubu	f	133	8	141
		%	94,3%	5,7%	100,0%
Toplam		f	176	11	187
		%	94,1%	5,9%	100,0%

Ölçek geliştirme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 94,3'ü “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili eğitim almayı isterken, istemeyenlerin yüzdesi 5,7 olmuştur. Deney grubundaki öğretmenlerin tümü “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili eğitim almayı istemektedirler. Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin % 87'si “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili eğitim almayı isterken, istemeyenlerin yüzdesi 13 olmuştur (Tablo 3.18).

3.1.2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Geliştirilmesi ve Geçerliliğe İlişkin Bulgular

Bulgular bölümünün ikinci aşamasında; “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular ele alınıp incelenmiştir.

3.1.2.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Geliştirilmesi ve Kapsam Geçerliliği

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmeden önce, ilgili yabancı ve Türkçe kaynaklar taranarak, kimlikli bebeklere ilişkin özellikler saptanmıştır. Belirlenmiş olan bu özellikleri temel alarak beşli likert tipi maddelerden oluşan bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu soru havuzunu temel alarak hazırlanan bu taslak ölçek, kapsam geçerliğini sorgulamak üzere beş “Okul Öncesi Eğitim Bilimci” akademisyene gönderilmiş ve onlardan görüş istenmiştir. Beş akademisyenin de “ölçekte yüzde yüz kalmalıdır” şeklinde yorumladığı 48 madde, ölçek kapsamına alınmıştır. Daha sonra hazırlanan ölçek; bir Türk Dili uzmanına verilerek, maddelerin dil bilgisi kurallarına uygun hale gelmesi sağlanmıştır. Hazırlanan bu ölçek, 30 kişilik bir öğretmen grubuna deneme amacıyla uygulanmış ve öğretmenlerin ölçeğin maddelerinin dilini anlamada bir sorunları olmadığı anlaşılmıştır. Elde edilen tüm bu aşamalar sonucunda “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”nin kapsam geçerliğine sahip olduğu anlaşılmıştır.

3.1.2.2. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmış, ardından belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir.

Tablo 3.19. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” İçin Yapılan KMO ve Barlett’s Test Değerleri

İşlem	Değer
Kaiser-Meyer-Olkin Örn. Yeterliği	,812
Barlett Test of Sphericity	
Ki-kare Değeri	5254,432
sd	1225
p	,000***

***p<,001

Açımlayıcı faktör analizi çerçevesinde ilk işlem olarak Kaiser-Meyer-Olkin değeri bulunmuştur. Bilimsel olarak Kaiser-Meyer-Olkin değerinin, 50’nin üstünde olması ölçeğin geçerliğinin sınındığı örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Tavşancıl 2010; Şencan 2005). Tablo 3.19’da görüldüğü gibi ölçek için Kaiser-Meyer-Olkin değeri, .812 olarak bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir. Barlett test sonucunun istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi nedeniyle, ölçek ile ölçümlenen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen Kaiser Meyer-Olkin ve Barlett test sonuçlarına göre yapılan açımlayıcı faktör analizi işlemleri istatistiksel açıdan yorumlanabilir özelliktedir.

Tablo 3.20. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Özdeğer	Açıklanan varyans yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	7,107	14,213	14,213
2	5,314	10,628	24,842
3	4,786	9,572	34,413
4	3,354	6,708	41,121
5	2,658	5,317	46,438

Açımlayıcı faktör analizi işlemleri sonucunda eigenvalue (özdeğer) değeri 2’nin üstünde toplam 5 alt boyut belirlenmiştir (Tablo 3.20). Oluşan beş faktörün açıklanan toplam varyans miktarı % 46,438’dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 14,213, ikinci faktör için % 10,628, üçüncü faktör için 9,572, dördüncü faktör için % 6,708

ve beşinci faktör için ise % 5,317 olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği olan bir testte, testin tüm alt boyutların açıkladığı toplam varyansın % 40'ın üstünde olması gerekmektedir (Büyüköztürk 2010; Tavşancıl 2005). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin alt boyutlarının açıkladıkları toplam varyans yüzdesi 46,438 olduğu için, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.21. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Maddelerinin Ait Oldukları Faktördeki, Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler				
	1	2	3	4	5
27	,902				
26	,878				
25	,848				
28	,826				
24	,720				
35	,709				
41	,703				
32	,561				
23	,511				
29	,374				
38		,776			
37		,757			
34		,738			
33		,728			
39		,684			
30		,564			
31		,496			
40		,471			
36		,471			
42		,438			
44		,312			
14		,308			
15		,305			
11			,788		
12			,764		
13			,756		
21			,588		
17			,556		

1	,543		
18	,478		
22	,471		
3	,445		
4	,427		
2	,367		
9	,367		
5		,719	
6		,714	
7		,695	
8		,546	
16		,497	
19		,346	
10			,692
45			,572
20			,505
43			,355
47			,353
46			,311
48			,307

Bir maddenin, bir faktörde yer alabilmesi için o faktördeki yükünün .30'un üstünde bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk 2010). Bu doğrultuda yapılan inceleme sonucunda, 14 maddenin beş faktörde de yükleri .30'un altında olduğu için ölçek kapsamından çıkartılmıştır. Tablo 3.21'de 14 maddenin çıkartılmasından sonra geri kalan 48 maddenin yer aldığı faktördeki faktör yükleri yer almıştır. Bu çözümlemede faktör yük değeri tüm maddeler için 0.30 ve daha yüksektir.

Tablo 3.22. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Maddelerinin Ait Oldukları Faktör Numaraları ve Faktör Adları

Faktör No	Faktör Adı	Madde sayısı	Maddeler
Kimlikli Bebekler			
F1	Yaklaşımı’nın hedefledikleri	10	23-24-25-26-27-28-29-32-35-41
Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları			
F2	Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları	13	14-15-30-31-33-34-36-37-38-39-40-42-44
Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları			
F3	Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları	12	1-2-3-4-9-11-12-13-17-18-21-22
Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları			
F4	Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları	6	5-6-7-8-16-19
Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı			
F5	Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı	7	10-20-43-45-46-47-48

Birinci faktör; 10 maddeden oluşmuştur ve maddelerin içeriğine uygun olarak bu faktöre “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” adı verilmiştir. İkinci faktör; 13 maddeden oluşmuştur ve bu faktöre “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları” adı verilmiştir. “Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları” alt boyutu üçüncü faktördür ve 12 maddeden oluşmuştur. “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” adı verilen dördüncü faktörde 6 madde bulunmaktadır. Beşinci faktöre “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” adı verilmiş olup, madde sayısı 7’dir (Tablo 3.22).

Yeni geliştirilen bir ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde kullanılan bir başka yöntem, açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyut puanlarının test toplam puanları ile ve kendi aralarındaki korelasyonlarının hesaplanmasıdır. Bu doğrultuda “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutları arasındaki ilişkiler bulunarak sonuçları Tablo 3.23’de gösterilmiştir.

Tablo 3.23. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

n:187	Toplam	Fak.1	Fak.2	Fak.3	Fak.4	Fak.5
Toplam	1	,754(***)	,726(***)	,605(***)	,701(***)	,703(***)
fak1		1	,486(***)	,231(***)	,386(***)	,478(*)
fak2			1	,271(***)	,330(***)	,413(***)
fak3				1	,394(***)	,218(**)
fakt4					1	,385(***)
fak5						1

*p<,05 **p<,01 p<,001

Geçerli bir testte alt boyutların test toplam puanları ile korelasyonunun istatistiksel açıdan anlamlı ve yüksek korelasyon göstermesi gerekmektedir (Tavşancıl 2010). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin toplam puanları ile alt boyutları içinde en yüksek korelasyon 1.Faktörden (.75) elde edilmiştir. En düşük korelasyon ise 3. faktör ile elde edilmiştir (.61). Tüm boyutların toplam puanlar ile korelasyonu istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlıdır. Yine geçerli bir testte alt boyutlar arasındaki korelasyonun ne çok yüksek ne de çok düşük olması, ancak istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermesi gerekmektedir. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin alt boyutları arasındaki en yüksek korelasyon katsayısı .49 olup faktör 1 ile faktör 2 arasından elde edilmiştir. Bu sonuç, istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlıdır. Alt boyutlar arasında en düşük korelasyon katsayısı ise faktör 3 ile Faktör 5 arasında bulunmuştur (.22). Bu sonuçta istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen bu sonuçlar da ölçeğin yapı geçerliğini ispatlayan önemli bir bulgudur.

3.1.3. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutlarının güvenilirlik analizine yönelik bulgular ele alınıp yorumlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için; test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

3.1.3.1. Test-Tekrar Test Güvenirliği

Ölçeğin test tekrar test güvenirliğini belirlemek üzere N=30 olan gruba ölçek 7 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Bu amaçla ön ve son test uygulama sonuçları arasında Pearson çarpım moment korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutlarının test-tekrar test güvenirlik katsayıları Tablo 3.24’de verilmiştir. Hesaplanan pearson çarpım moment korelasyon analizleri sonucunda “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin toplam ve her bir alt boyutun iki uygulama arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir ($p<.001$). Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin yüksek güvenirliğe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.24. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutların Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	n	r	p
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın hedefledikleri	30	,842	,000***
Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları	30	,783	,000***
Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları	30	,676	,000***
Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları	30	,654	,000***
Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı	30	,613	,000***
Toplam	30	,781	,000***

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Test-tekrar test güvenirlik katsayıları içinde en yüksek sonuç ölçeğin birinci alt boyutundan (Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri) elde edilmiştir (,842). En düşük katsayı ise ,613 olup; beşinci alt boyuta aittir (Öğretmenlerin Yeterlik Algıları) (Tablo 3.24).

3.1.3.2. İç Tutarlılık Güvenirliği

Bu araştırma kapsamında ele alınan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutlarının iç tutarlığı her bir maddenin varyansına dayalı Cronbach's Alpha işlemleri ile belirlenmiştir. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 3. 25’de gösterilmiştir.

Tablo 3.25. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyutların İç Tutarlılık Katsayıları

Ölçek	n	Cronbach alfa	p
Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın hedefleri	187	,924	,000***
Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları	187	,847	,000***
Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları	187	,817	,000***
Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları	187	,753	,000***
Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı	187	,579	,000***
Toplam	187	,916	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin toplam puanlarının iç tutarlılık katsayısı ,916 olmuştur. Elde edilen bu sonucun +1,00’a yakın olması testin genel iç tutarlılığına yönelik güvenirliliğinin çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları içinde en yüksek iç tutarlılık katsayısı “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutundan elde edilmiştir (,924). En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,579 ile “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” alt boyutuna aittir. Tüm iç tutarlılık katsayılarının ortalaması ,806 olmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutlarının iç tutarlılığına dayalı güvenirliliklerinin de yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.4. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutlarının madde güvenirlik ve geçerliklerinin saptanması işlemi, psikometride madde analiz işlemleri adı altında yer almaktadır. Madde güvenirlik katsayıları, başlıca iki ayrı yöntem ile belirlenmektedir. Bu bağlamda iki ayrı korelasyon katsayısının hesaplanması gerekmektedir. Bunlar, madde toplam (Item-Total) ve madde kalan (Item Remainder) katsayılarıdır. Madde toplam katsayısı, testten elde edilen toplam maddeler ile her bir maddenin arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Madde kalan katsayısı ise, testteki her madde ile toplamdan bu maddenin çıkarılması ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkiyi göstermektedir Her iki katsayısının da istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermesi beklenilmektedir (Tavşancıl 2010).

Bunların dışında madde geçerliliği için ise madde ayırt edicilik değerlerinin bulunması gerekmektedir. Madde ayırt edicilik değerleri, testin alt ve üst çeyreklerindeki (%27’lik) kişilerin aldıkları puanların birbiriyle ilişkisiz grup t testi ile karşılaştırılması ile elde edilen puanlardır (Büyüköztürk 2010). Buradaki amaç, o maddeye verilen cevabın alt ve üst gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığı ve dolayısıyla ayırt etme gücünü ortaya koymaktır. Bu bağlamda toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27’lik grupların, madde puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin toplam madde güvenirlik ve geçerlik katsayıları tablolastırılarak Tablo 3.26’da sunulmuştur.

Tablo 3.26. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Tüm Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

No	Toplam		
	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırtedicilik
1	,283***	,249***	3,366***
2	,390***	,337***	5,743***
3	,286***	,238***	4,274***
4	,331***	,291***	4,719***
5	,449***	,351***	6,301***
6	,520***	,433***	6,217***

7	,408***	,319***	5,101***
8	,452***	,364***	5,851***
12	,365***	,340***	5,133***
14	,438***	,369***	6,763***
15	,341***	,334***	5,318***
16	,380***	,351***	5,772***
17	,390***	,358***	4,984***
18	,279***	,220***	3,153**
19	,326***	,259***	4,333***
20	,518***	,438***	6,936***
21	,343***	,315***	3,109**
25	,379***	,339***	5,263***
26	,435***	,367***	5,920***
28	,376***	,294***	6,242***
29	,415***	,397***	5,394***
30	,298***	,264***	4,510***
32	,422***	,381***	5,152***
35	,372***	,350***	5,006***
36	,642***	,627***	10,107***
37	,617***	,616***	8,142***
38	,658***	,658***	9,238***
39	,655***	,639***	9,165***
40	,650***	,648***	10,725***
41	,420***	,418***	4,502***
42	,515***	,508***	6,548***
43	,450***	,434***	5,423***
44	,339***	,333***	3,764***
45	,648***	,632***	7,992***
46	,669***	,663***	9,941***
47	,328***	,317***	4,155***
48	,451***	,450***	5,838***
49	,572***	,562***	8,117***
50	,560***	,550***	9,603***
51	,340***	,330***	4,934***
52	,515***	,500***	6,325***
53	,549***	,538***	7,558***
54	,411***	,331***	6,374***
55	,333***	,318***	4,076***
58	,399***	,350***	5,537***
46	,327***	,234***	3,503**

47	,260***	,190**	3,231**
48	,407***	,323***	4,977***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.26’da görüldüğü üzere, ölçeği oluşturan her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p<,001$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırdediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırdedici olduğu saptanmıştır (en az $p<,01$).

3.1.4.1. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin I. Alt Boyut madde güvenirlilik ve geçerlik katsayıları tablolaştırılarak Tablo 3.27’de sunulmuştur.

Tablo 3.27. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” I. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

No	Toplam		
	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırdedicilik
23	,574***	,480***	8,850***
24	,649***	,580***	10,929***
25	,869***	,838***	21,392***
26	,892***	,868***	20,448***
27	,918***	,899***	22,993***
28	,866***	,831***	22,525***
29	,569***	,487***	6,794***
32	,639***	,561***	9,493***
35	,818***	,777***	16,707***
41	,698***	,631***	15,542***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.27’de görüldüğü üzere, I. Alt Boyutu oluşturan her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p<,001$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırdediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi

sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırdedici olduğu saptanmıştır ($p<,001$).

Tablo 3.28. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” II. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

No	Toplam		
	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırdedicilik
14	,489***	,346***	5,734***
15	,398***	,255***	4,812***
30	,573***	,502***	10,122***
31	,640***	,551***	8,337***
33	,627***	,532***	9,182***
34	,778***	,726***	11,425***
36	,475***	,359***	6,527***
37	,721***	,649***	12,836***
38	,767***	,709***	11,469***
39	,731***	,663***	10,596***
40	,505***	,394***	6,516***
42	,606***	,517***	7,917***
44	,399***	,287***	4,450***

* $p<,05$ ** $p<,01$ *** $p<,001$

Tablo 3.28’de görüldüğü üzere, II. Alt Boyutu oluşturan her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p<,001$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırdediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırdedici olduğu saptanmıştır ($p<,001$).

Tablo 3.29. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” III. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

No	Toplam		
	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırdedicilik
1	,591***	,470***	6,919***
2	,504***	,381***	7,866***
3	,549***	,407***	6,911***
4	,511***	,395***	8,237***
9	,447***	,338***	8,498***
11	,714***	,639***	6,843***
12	,686***	,614***	8,444***
13	,680***	,595***	7,434***
17	,570***	,445***	6,002***
18	,500***	,395***	6,614***
21	,629***	,527***	8,042***
22	,520***	,379***	6,801***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.29’da görüldüğü üzere, III. Alt Boyutu oluşturan her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p<,001$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırdediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırdedici olduğu saptanmıştır ($p<,001$).

Tablo 3.30. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” IV. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

No	Toplam		
	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırdedicilik
5	,711***	,547***	11,032***
6	,757***	,642***	14,583***
7	,652***	,505***	10,197***
8	,694***	,515***	11,186***
16	,678***	,448***	9,724***
19	,510***	,277***	9,105***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.30’da görüldüğü üzere, IV. Alt Boyutu oluşturan her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p<,001$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırdediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırdedici olduğu saptanmıştır ($p<,001$).

Tablo 3.31. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” V. Alt Boyut Maddelerinin Geçerlik ve Güvenirlik Katsayıları

No	Toplam		
	Madde Toplam	Madde Kalan	Madde Ayırdedicilik
10	,584***	,327***	6,148***
20	,526***	,330***	6,975***
43	,606***	,359***	8,158***
45	,516***	,294***	8,580***
46	,532***	,319***	7,941***
47	,431***	,235***	5,454***
48	,521***	,308***	6,893***

* $p<,05$ ** $p<,01$ *** $p<,001$

Tablo 3.31’de görüldüğü üzere, V. Alt Boyutu oluşturan her bir maddenin toplam puanla ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson analizi sonucunda maddelerin toplam puanla anlamlı şekilde ilişkili olduğu ($p<,001$), aynı zamanda her bir maddenin alt ve üst gruplar arasındaki ayırdediciliğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı yani her bir maddenin ayırdedici olduğu saptanmıştır ($p<,001$).

3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” İle Yapılan Hipotez Testleri

Araştırmanın bu aşamasında ilk etapta “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri verilmiş ve dağılımların normalliği sınanmıştır.

Tablo 3.32 “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

İstatistik	fak1	fak2	fak3	fakt4	fak5	Toplam
N	187	187	187	187	187	187
Aritmetik Ortalama	3,8913	3,7227	4,0374	4,4153	4,0191	4,0172
A.ortalamanın standart hatası	,04014	,03818	,03707	,03397	,03389	,02561
Medyan	4,0000	3,7692	4,0833	4,3333	4,0000	4,0013
Mod	4,00	3,85	4,17	5,00	4,00	3,88
Std. sapma	,54889	,52211	,50698	,46450	,46346	,35021
Ranj	2,17	3,31	2,58	2,33	2,43	1,72
Minimum	2,83	1,69	2,42	2,67	2,43	3,25
Makimum	5,00	5,00	5,00	5,00	4,86	4,97
Yüzdellikler						
25	3,4167	3,3846	3,8333	4,0000	3,7143	3,7734
50	4,0000	3,7692	4,0833	4,3333	4,0000	4,0013
75	4,2500	4,0769	4,3333	4,8333	4,4286	4,2584

Tablo 3.32’de “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin Toplam ve Alt Boyutları puan ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistik değerleri verilmiştir. En yüksek aritmetik ortalama 4.42 ile IV. Alt Boyuttan (Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları) elde edilmiştir. En düşük ortalama ise 3,89 ile ölçeğin I. Alt Boyutuna (Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri) aittir. Tüm ortalama değerleri, öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na karşı ortalamanın üstünde olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan sonra “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”ni kullanacak araştırmacıların ve uygulayıcıların puanları, yüzdellik değerlerine göre yorumlamaları gerekmektedir.

Tablo 3.33 “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Dağılımlarının Normalliğini Sınamak Üzere Gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	fak1	fak2	fak3	fakt4	fak5	toplam
N	187	187	187	187	187	187
Kolmogorov-Smirnov Z	1,751	,802	1,481	1,680	1,358	,432
p	,104	,541	,055	,057	,051	,992

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puan dağılımlarının normalliğini sınamak üzere gerçekleştirilen kolmogorov-smirnov testi sonuçlarında hiçbir “z” değeri istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu sonuçlara dayalı olarak “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puan dağılımlarının normal olduğu anlaşılmıştır. Yine bu gerekçeye göre bundan sonra bağımsız değişkenlere göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puan ortalamaları farklılığını belirleyebilmek için yapılacak hipotez testlerinde parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde genel araştırma grubuna uygulanan anket maddelerine verilen cevaplara göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere hipotez testleri yapılmıştır.

Tablo 3.34. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerlere Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Görev Yeri	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
fak1	Şehir merkezi	45	4,0111	,55579	,08285
	İlçe merkezi	101	3,7706	,53572	,05331
	Belde	20	3,9333	,60734	,13580
	Köy	21	4,1746	,38088	,08312
	Toplam	187	3,8913	,54889	,04014
fak2	Şehir merkezi	45	3,7453	,49549	,07386
	İlçe merkezi	101	3,6740	,53351	,05309
	Belde	20	3,7462	,58482	,13077
	Köy	21	3,8864	,45288	,09883
	Toplam	187	3,7227	,52211	,03818
fak3	Şehir merkezi	45	4,0537	,48855	,07283
	İlçe merkezi	101	4,0578	,51068	,05081
	Belde	20	3,9917	,47978	,10728
	Köy	21	3,9484	,57402	,12526
	Toplam	187	4,0374	,50698	,03707
fakt4	Şehir merkezi	45	4,4852	,44640	,06654
	İlçe merkezi	101	4,4043	,49236	,04899
	Belde	20	4,3333	,44590	,09971

	Köy	21	4,3968	,38542	,08410
	Toplam	187	4,4153	,46450	,03397
fak5	Şehir merkezi	45	4,0444	,59903	,08930
	İlçe merkezi	101	4,0099	,43107	,04289
	Belde	20	3,9714	,40300	,09011
	Köy	21	4,0544	,34546	,07538
	Toplam	187	4,0191	,46346	,03389
toplam	Şehir merkezi	45	4,0679	,33369	,04974
	İlçe merkezi	101	3,9833	,33913	,03374
	Belde	20	3,9952	,44211	,09886
	Köy	21	4,0921	,34193	,07462
	Toplam	187	4,0172	,35021	,02561

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri tablo 3.34’de sunulmuştur.

Tablo 3.35. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	sd2	p
Fak.1	1,949	3	183	,123
Fak.2	,791	3	183	,501
Fak.3	,303	3	183	,823
Fak.4	,488	3	183	,691
Fak.5	2,835	3	183	,040*
Toplam	1,204	3	183	,310

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Görev yeri değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda 5. Faktör (Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları) dışında diğer alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çeşitli görev yerlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”; Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri, Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları, Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları ve Öğretmenlerin Yeterlilik

Algısı Alt Boyut ve toplam puan varyansları birbirine eşit düzeydedir. Ancak çeşitli görev yerlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” alt boyut varyansları birbirinden farklı düzeydedir. Çünkü yapılan istatistiksel analiz sonucunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir (Tablo 3.35).

Tablo 3.36. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fak.1	Gruplar arası	3,838	3	1,279	4,484	,005*
	Gruplar içi	52,202	183	,285		
	Toplam	56,039	186			
Fak.2	Gruplar arası	,836	3	,279	1,023	,384
	Gruplar içi	49,866	183	,272		
	Toplam	50,702	186			
Fak.3	Gruplar arası	,262	3	,087	,336	,799
	Gruplar içi	47,545	183	,260		
	Toplam	47,807	186			
Fak.4	Gruplar arası	,374	3	,125	,573	,633
	Gruplar içi	39,758	183	,217		
	Toplam	40,132	186			
Fak.5	Gruplar arası	,109	3	,036	,167	,918
	Gruplar içi	39,843	183	,218		
	Toplam	39,952	186			
Toplam	Gruplar arası	,359	3	,120	,977	,405
	Gruplar içi	22,452	183	,123		
	Toplam	22,812	186			

*p<,05 **p<,01 ***<,001

Okul öncesi öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizinde sadece “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yeri farklılaştıkça bununla paralel olarak “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” ne ilişkin tutumları da farklılaşmaktadır. Görev yapılan yerleşim yeri değişkeni ile öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutu

arasındaki ilişki (η^2) ,262 'dir. Bu sonuca dayalı olarak görev yapılan yerleşim yeri değişkeninin; öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Hedefleri” alt boyutu puanlarını % 6,8 (η^2 kare) oranında etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin görev yeri değişkenine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Hedefleri” alt boyutu dışındaki alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 3.36).

Varyans analizinde “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın Hedefleri” alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmesi üzerine; hangi ikili gruplar arasından farklılığın kaynaklandığını belirlemek üzere, varyanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı için scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.37’de sunulmuştur.

Tablo 3.37. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Yerleşim yeri	Yerleşim yeri	Ortalamalar arası fark	Std. Hata	p
Şehir merkezi	ilçe merkezi	,24048	,09573	,101
	Belde	,07778	,14353	,961
	Köy	-,16349	,14115	,720
ilçe merkezi	Şehir merkezi	-,24048	,09573	,101
	Belde	-,16271	,13072	,671
	Köy	-,40398(*)	,12809	,021*
Belde	Şehir merkezi	-,07778	,14353	,961
	ilçe merkezi	,16271	,13072	,671
	Köy	-,24127	,16687	,555
Köy	Şehir merkezi	,16349	,14115	,720
	ilçe merkezi	,40398(*)	,12809	,021*
	Belde	,24127	,16687	,555

*p<,05

Köylerde görev yapan öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”nin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımının Hedefleri” alt boyut puanları, ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumludur.

Tablo 3.38. Araştırma Grubunun Görev Yerleri Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Okul tür	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Fak.1	Devlet okulu	168	3,8547	,55435	,04277	-2,759	183	,006**
	özel okul	17	4,2353	,39002	,09459			
Fak.2	Devlet okulu	168	3,6992	,53439	,04123	-1,624	183	,106
	özel okul	17	3,9140	,33073	,08021			
Fak.3	Devlet okulu	168	4,0337	,50276	,03879	-,231	183	,818
	özel okul	17	4,0637	,58965	,14301			
Fak.4	Devlet okulu	168	4,3889	,47234	,03644	-2,366	183	,019*
	özel okul	17	4,6667	,32275	,07828			
Fak.5	Devlet okulu	168	3,9889	,45793	,03533	-2,625	183	,009**
	özel okul	17	4,2941	,44455	,10782			
Toplam	Devlet okulu	168	3,9931	,35054	,02704	-2,748	183	,007**
	özel okul	17	4,2348	,28809	,06987			

*P<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.38’de çalışma grubunun okul tür değişkenine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda Faktör 2 ve 3 dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların tümü özel okullarda görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”; “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri”, “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları”, “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı”na ve genele yönelik tutumları, devlet okullarında çalışmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Ankette öğretmenlere çalıştıkları kurumun türü de sorulmuştur. MEB’e bağlı devlet okullarında çalışan öğretmen sayısı 171 iken, MEB’e bağlı özel (11) ve üniversitelere bağlı (5) okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmen sayısı çok düşük olduğu için; farklılıkları saptamak üzere non-parametrik Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.39’da gösterilmiştir.

Tablo 3.39. Araştırma Grubunun Kurum Tür Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	kurum tür	N	Sıralar ortalaması	Ki-kare	sd	P
fak1	M.E.B. bağlı özel	11	122,55	6,773	2	,034*
	M.E.B. bağlı resmi	171	90,91			
	Üniversiteye bağlı	5	136,80			
	Toplam	187				
fak2	M.E.B. bağlı özel	11	108,14	6,802	2	,033*
	M.E.B. bağlı resmi	171	91,41			
	Üniversiteye bağlı	5	151,50			
	Toplam	187				
fak3	M.E.B. bağlı özel	11	103,86	1,159	2	,560
	M.E.B. bağlı resmi	171	93,99			
	Üniversiteye bağlı	5	72,50			
	Toplam	187				
fakt4	M.E.B. bağlı özel	11	134,41	8,767	2	,010**
	M.E.B. bağlı resmi	171	90,47			
	Üniversiteye bağlı	5	125,80			
	Toplam	187				
fak5	M.E.B. bağlı özel	11	129,45	8,235	2	,016*
	M.E.B. bağlı resmi	171	90,55			
	Üniversiteye bağlı	5	134,00			
	Toplam	187				
toplam	M.E.B. bağlı özel	11	127,91	8,604	2	,014*
	M.E.B. bağlı resmi	171	90,48			
	Üniversiteye bağlı	5	139,70			
	Toplam	187				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yapılan analizler sonucunda Faktör 3 dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların Faktör 4 dışındaki tümü üniversitelere bağlı okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Üniversitelere bağlı okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam, Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 5 puanları, diğer kurumlarda çalışmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Ancak MEB'e bağılı özel okullarda görev yapan öğretmenlerin "Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği"; "Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı"na yönelik tutumları, diğerkurumlarda çalışmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Çalışılan kurum değişkenine göre ölçeğin "Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı'na ve Önyargılara Yönelik Tutumları" alt boyut puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 3.40. Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney "U" Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	z	P
fak1	Kadın	177	96,58	17095,50	427,500	-2,754	,006**
	Erkek	10	48,25	482,50			
	Toplam	187					
fak2	Kadın	177	94,82	16782,50	740,500	-,869	,385
	Erkek	10	79,55	795,50			
	Toplam	187					
fak3	Kadın	177	94,86	16791,00	732,000	-,921	,357
	Erkek	10	78,70	787,00			
	Toplam	187					
fakt4	Kadın	177	95,71	16941,50	581,500	-1,842	,065
	Erkek	10	63,65	636,50			
	Toplam	187					
fak5	Kadın	177	95,94	16981,50	541,500	-2,074	,038*
	Erkek	10	59,65	596,50			
	Toplam	187					
toplam	Kadın	177	96,10	17010,50	512,500	-2,237	,025*
	Erkek	10	56,75	567,50			
	Toplam	187					

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.40'da çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre "Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut puanları için non-parametrik Mann-Whitney "U" testi sonuçları sunulmuştur. Cinsiyet açısından baktığımızda kadın N=177 olmasına karşılık erkeklerin N=10'dur. N=10 kişi olduğunda dağılım 30'un altına inmiş olduğu için normalden uzaklaşmaktadır. Bu nedenle parametrik ilişkisiz U testi yerine non-parametrik ilişkisiz

Mann-Whitney “U” testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Faktör 2, 3 ve 4 dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların tümü bayan okul öncesi eğitim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”; “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” ($p<,01$), “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı”na ($p<,05$) ve genele yönelik tutumları ($p<,05$), erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Tablo 3.41. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Yaş değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik değerleri

Ölçek	Yaş	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
fak1	21-25 yaş	64	4,0312	,52274	,06534
	26-30 yaş	65	3,7590	,55749	,06915
	31-35 yaş	58	3,8851	,53867	,07073
	Toplam	187	3,8913	,54889	,04014
fak2	21-25 yaş	64	3,8450	,53232	,06654
	26-30 yaş	65	3,6793	,51755	,06419
	31-35 yaş	58	3,6366	,49910	,06554
	Toplam	187	3,7227	,52211	,03818
fak3	21-25 yaş	64	4,0508	,52738	,06592
	26-30 yaş	65	4,0205	,45382	,05629
	31-35 yaş	58	4,0417	,54729	,07186
	Toplam	187	4,0374	,50698	,03707
fakt4	21-25 yaş	64	4,4323	,44910	,05614
	26-30 yaş	65	4,4231	,44202	,05483
	31-35 yaş	58	4,3879	,51050	,06703
	Toplam	187	4,4153	,46450	,03397
fak5	21-25 yaş	64	4,1138	,39365	,04921
	26-30 yaş	65	3,9846	,51577	,06397
	31-35 yaş	58	3,9532	,46379	,06090
	Toplam	187	4,0191	,46346	,03389
Toplam	21-25 yaş	64	4,0946	,34491	,04311
	26-30 yaş	65	3,9733	,32607	,04044
	31-35 yaş	58	3,9809	,37293	,04897
	Toplam	187	4,0172	,35021	,02561

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin yaş değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 3.41’de sunulmuştur.

Tablo 3.42. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	sd2	p
Fak.1	,982	2	184	,377
Fak.2	,121	2	184	,886
Fak.3	,321	2	184	,726
Fak.4	1,139	2	184	,323
Fak.5	1,074	2	184	,344
Toplam	,949	2	184	,389

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yaş değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çeşitli yaş gruplarına sahip okul öncesi öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”; Toplam ve Alt Boyut puan varyansları birbirine eşit düzeydedir (Tablo 3.42).

Tablo 3.43. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fak.1	Gruplar arası	2,394	2	1,197	4,106	,018*
	Gruplar içi	53,645	184	,292		
	Toplam	56,039	186			
Fak.2	Gruplar arası	1,509	2	,754	2,822	,062
	Gruplar içi	49,194	184	,267		
	Toplam	50,702	186			
Fak.3	Gruplar arası	,031	2	,016	,060	,942
	Gruplar içi	47,776	184	,260		
	Toplam	47,807	186			

Fak.4	Gruplar arası	,066	2	,033	,151	,860
	Gruplar içi	40,066	184	,218		
	Toplam	40,132	186			
Fak.5	Gruplar arası	,904	2	,452	2,129	,122
	Gruplar içi	39,049	184	,212		
	Toplam	39,952	186			
Toplam	Gruplar arası	,585	2	,293	2,423	,091
	Gruplar içi	22,226	184	,121		
	Toplam	22,812	186			

*p<,05 **p<,01 ***<,001

Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizinde sadece “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça bununla paralel olarak “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” ne ilişkin tutumları da farklılaşmaktadır. Yaş değişkeni ile öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutu arasındaki ilişki (eta) ,207 ‘dir. Bu sonuca dayalı olarak yaş değişkeninin; öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutu puanlarını % 4,3 (eta kare) oranında etkilediği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın hedefleri” alt boyutu dışındaki alt boyut puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 3.43).

Varyans analizinde “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmesi üzerine; hangi ikili gruplar arasından farklılığın kaynaklandığını belirlemek üzere, varyanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı için scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.44’de sunulmuştur.

Tablo 3.44. Araştırma Grubunun Yaş Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Yaş	Yaş	Ortalamalar arası fark	Std. Hata	p
21-25 yaş	26-30 yaş	,27228(*)	,09508	,018*
	31-35 yaş	,14619	,09789	,330
26-30 yaş	21-25 yaş	-,27228(*)	,09508	,018*
	31-35 yaş	-,12608	,09753	,435
31-35 yaş	21-25 yaş	-,14619	,09789	,330
	26-30 yaş	,12608	,09753	,435

*p<,05 **p<,01 ***<,001

21-25 yaşları arasındaki öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımının Hedefleri” alt boyut puanları, 26-30 yaş öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu yöndedir.

Tablo 3.45. Araştırma Grubunun Eğitim Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim	N	Sıralamalar Ortalaması	Ki-kare	sd	p
fak1	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2	131,00			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	22	101,48			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	152	90,71	8,499	4	,075
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)	8	138,81			
	Diğer	3	61,83			
	Toplam	187				
fak2	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2	144,00			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	22	75,98			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	152	94,72	12,541	4	,014*

	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)	8	137,88			
	Diğer	3	39,17			
	Toplam	187				
fak3	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2	127,00			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	22	77,18			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	152	93,31	9,912	4	,042*
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)	8	144,56			
	Diğer	3	95,33			
	Toplam	187				
fakt4	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2	126,75			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	22	67,41			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	152	94,98	11,276	4	,024*
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)	8	136,00			
	Diğer	3	105,33			
	Toplam	187				
fak5	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2	56,50			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	22	85,61			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	152	94,04	7,362	4	,118
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)	8	136,50			
	Diğer	3	65,00			
	Toplam	187				
Toplam	Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü	2	139,00			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)	22	81,14			
	Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)	152	92,88	13,654	4	,008**

Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)	8	153,25
Diğer	3	57,33
Toplam	187	

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yapılan analizler sonucunda Faktör 1 ve 5 dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların Faktör 2 dışındaki tümü Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora) eğitilmiş öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora) eğitilmiş öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam, Faktör 3 ve Faktör 4 puanları, diğer kurumlarda çalışmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Ancak Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü mezunu öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”; “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları”na yönelik tutumları, diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir (Tablo 3.45).

Mezun olunan kurum değişkenine göre ölçeğin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri ve Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” alt boyut puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 3.46. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Kıdem Yılı Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Kıdem Yılı	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
fak1	1 yıldan az	28	4,0744	,54449	,10290
	1-5 yıl arası	96	3,7951	,52286	,05336
	6-10 yıl arası	41	3,9187	,62319	,09733
	11-15 yıl ve üstü	22	4,0265	,45089	,09613
	Toplam	187	3,8913	,54889	,04014
fak2	1 yıldan az	28	3,9121	,58908	,11133
	1-5 yıl arası	96	3,6995	,46006	,04695
	6-10 yıl arası	41	3,7148	,61279	,09570
	11-15 yıl ve üstü	22	3,5979	,47829	,10197
	Toplam	187	3,7227	,52211	,03818
fak3	1 yıldan az	28	4,0506	,60107	,11359

	1-5 yıl arası	96	4,0130	,46474	,04743
	6-10 yıl arası	41	4,0894	,52486	,08197
	11-15 yıl ve üstü	22	4,0303	,54950	,11715
	Toplam	187	4,0374	,50698	,03707
fakt4	1 yıldan az	28	4,6071	,34311	,06484
	1-5 yıl arası	96	4,3576	,44851	,04578
	6-10 yıl arası	41	4,4350	,47708	,07451
	11-15 yıl ve üstü	22	4,3864	,59180	,12617
	Toplam	187	4,4153	,46450	,03397
fak5	1 yıldan az	28	4,1939	,38728	,07319
	1-5 yıl arası	96	4,0030	,40986	,04183
	6-10 yıl arası	41	3,9652	,56495	,08823
	11-15 yıl ve üstü	22	3,9675	,53983	,11509
	Toplam	187	4,0191	,46346	,03389
toplam	1 yıldan az	28	4,1676	,34405	,06502
	1-5 yıl arası	96	3,9737	,32032	,03269
	6-10 yıl arası	41	4,0246	,38661	,06038
	11-15 yıl ve üstü	22	4,0017	,38214	,08147
	Toplam	187	4,0172	,35021	,02561

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 3.46’de sunulmuştur.

Tablo 3.47. Araştırma Grubunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	sd2	p
Fak.1	1,086	3	183	,356
Fak.2	1,100	3	183	,351
Fak.3	,562	3	183	,641
Fak.4	2,600	3	183	,054
Fak.5	2,434	3	183	,066
Toplam	1,555	3	183	,202

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Kıdem yılı değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları standart sapmaları için

yapılan levene testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çeşitli kıdem özelliğine sahip okul öncesi öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”; Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri, Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları, Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları, “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” ve “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” Alt Boyut ve Toplam puan varyansları birbirine eşit düzeydedir (Tablo 3.47).

Tablo 3.48. Araştırma Grubunun Kıdem Yılı Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Fak.1	Gruplar arası	2,259	3	,753	2,563	,056
	Gruplar içi	53,780	183	,294		
	Toplam	56,039	186			
Fak.2	Gruplar arası	1,401	3	,467	1,734	,162
	Gruplar içi	49,301	183	,269		
	Toplam	50,702	186			
Fak.3	Gruplar arası	,174	3	,058	,223	,880
	Gruplar içi	47,633	183	,260		
	Toplam	47,807	186			
Fak.4	Gruplar arası	1,384	3	,461	2,179	,092
	Gruplar içi	38,748	183	,212		
	Toplam	40,132	186			
Fak.5	Gruplar arası	1,058	3	,353	1,659	,177
	Gruplar içi	38,894	183	,213		
	Toplam	39,952	186			
Toplam	Gruplar arası	,823	3	,274	2,283	,081
	Gruplar içi	21,989	183	,120		
	Toplam	22,812	186			

*p<,05 **p<,01 ***<,001

Okul öncesi öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizinde hiçbir anlamlı sonuç elde edilememiştir. Kıdem yılı farklı öğretmenlerin kimlikli bebeklere ilişkin tutumları birbirine eşit düzeydedir (Tablo 3.48).

Tablo 3.49. Araştırma Grubunun Eğitim Verdiği Öğrenci Yaş grubu Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör	Öğrenci yaş grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Ki-kare	sd	p
fak1	3-4 yaş	13	99,23			
	4-5 yaş	25	98,02	,382	3	,944
	5-6 yaş	142	92,64			
	Karma	7	97,57			
	Toplam	187				
fak2	3-4 yaş	13	100,31	4,672	3	,197
	4-5 yaş	25	86,36			
	5-6 yaş	142	96,69			
	Karma	7	55,00			
	Toplam	187				
fak3	3-4 yaş	13	72,50			
	4-5 yaş	25	99,80	2,563	3	,464
	5-6 yaş	142	95,31			
	Karma	7	86,57			
	Toplam	187				
fakt4	3-4 yaş	13	95,08			
	4-5 yaş	25	97,12	,125	3	,989
	5-6 yaş	142	93,50			
	Karma	7	90,93			
	Toplam	187				
fak5	3-4 yaş	13	97,38			
	4-5 yaş	25	92,64	,819	3	,845
	5-6 yaş	142	94,78			
	Karma	7	76,71			
	Toplam	187				
toplam	3-4 yaş	13	90,27			

4-5 yaş	25	96,94	1,535	3	,674
5-6 yaş	142	95,00			
Karma	7	70,21			
Toplam	187				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yapılan analizler sonucunda; öğrenci yaş grubuna göre “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının istatistiksel açıdan farklılaşmadığı anlaşılmıştır (Tablo 3.49).

Tablo 3.50. Araştırma Grubunun Eğitim Verdiği Sınıf Öğrenci Sayısı Değişkeni ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	öğrenci sayısı
fak1	-,106
fak2	-,149(*)
fak3	-,056
fakt4	-,063
fak5	-,057
toplam	-,126

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.50’de araştırma grubunun eğitim verdiği sınıf öğrenci sayısı değişkeni ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki ilişki katsayıları sunulmuştur. Sınıf öğrenci sayısı ile ve “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”nin sadece “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları” alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğrenci sayısı düştükçe, okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerinin kimlikli bebeklere ilişkin algıları olumlu yönde yükselme göstermiştir.

Tablo 3.51. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Farklı öğrenci bulunma	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Fak.1	Evet	43	3,7674	,62798	,09577	-1,694	185	,092
	Hayır	144	3,9282	,51968	,04331			
Fak.2	Evet	43	3,7388	,45944	,07006	,229	185	,819
	Hayır	144	3,7179	,54080	,04507			
Fak.3	Evet	43	3,9244	,49194	,07502	-1,674	185	,096
	Hayır	144	4,0712	,50819	,04235			
Fak.4	Evet	43	4,3527	,37127	,05662	-1,007	185	,315
	Hayır	144	4,4340	,48849	,04071			
Fak.5	Evet	43	3,8638	,45278	,06905	-2,541	185	,012*
	Hayır	144	4,0655	,45799	,03817			
Toplam	Evet	43	3,9294	,36074	,05501	-1,885	185	,061
	Hayır	144	4,0434	,34394	,02866			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.51’de çalışma grubunun sınıflarında genel profil dışında farklılıkları olan öğrencilerin bulunma özelliğine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda sadece Faktör 5 (Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı) alt boyutunda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık; sınıfta farklı kökenli öğrenci bulunmayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Şu anki sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunmayan öğretmenler, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konusunda kendilerini daha yetkin olarak algılamaktadırlar.

Şu anki sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunan öğretmenlerin; öğrencilerin farklılık türlerine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 3.52. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Geçmişteki Sınıflarında Genel Profil Dışında Farklılıkları Olan Öğrencilerin Bulunma Özelliğine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Geçmişte		Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
	Farklı öğrenci	N						
Fak.1	Evet	60	3,7403	,57492	,07422	-2,626	185	,009**
	Hayır	127	3,9626	,52345	,04645			
Fak.2	Evet	60	3,6782	,49336	,06369	-,801	185	,424
	Hayır	127	3,7438	,53576	,04754			
Fak.3	Evet	60	3,9806	,52061	,06721	-1,055	185	,293
	Hayır	127	4,0643	,50024	,04439			
Fak.4	Evet	60	4,3639	,43666	,05637	-1,041	185	,299
	Hayır	127	4,4396	,47683	,04231			
Fak.5	Evet	60	3,8833	,42451	,05480	-2,804	185	,006**
	Hayır	127	4,0832	,46880	,04160			
Toplam	Evet	60	3,9293	,34502	,04454	-2,389	185	,018*
	Hayır	127	4,0587	,34625	,03072			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.52’de çalışma grubunun geçmişteki sınıflarında genel profil dışında farklılıkları olan öğrencilerin bulunma özelliğine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam Vve Alt Boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda sadece ölçeğin Faktör 1 (Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri) (p<,01), Faktör 5 (Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı) (p<,05) alt boyutlarında ve genel toplam (p<,05) puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık; geçmişteki sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunmayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Geçmişteki sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunmayan öğretmenler, kimlikli bebekler yaklaşımı konusunda daha olumlu tutum içindedirler.

Geçmiş sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunan öğretmenlerin; öğrencilerin farklılık türlerine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları farklılaşmamıştır.

Tablo 3.53. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin "Okul öncesi eğitim çocukların sahip oldukları kişilik özelliklerini değiştirir" Görüşüne Katılım Özelliğine Göre "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup "t" Testi Sonuçları

Ölçek	"Okul öncesi eğitim çocukların sahip oldukları kişilik özelliklerini değiştirir" görüşü	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Fak.1	Kesinlikle katılıyorum	76	3,8279	,60833	,06978	-1,458	163	,147
	Katılıyorum	89	3,9532	,49555	,05253			
Fak.2	Kesinlikle katılıyorum	76	3,7358	,52147	,05982	,522	163	,602
	Katılıyorum	89	3,6940	,50415	,05344			
Fak.3	Kesinlikle katılıyorum	76	4,0943	,50117	,05749	1,249	163	,213
	Katılıyorum	89	3,9934	,52977	,05616			
Fak.4	Kesinlikle katılıyorum	76	4,5154	,48852	,05604	2,209	163	,029*
	Katılıyorum	89	4,3633	,39533	,04191			
Fak.5	Kesinlikle katılıyorum	76	3,9831	,52733	,06049	-,857	163	,393
	Katılıyorum	89	4,0465	,42410	,04495			
Toplam	Kesinlikle katılıyorum	76	4,0313	,36145	,04146	,399	163	,691
	Katılıyorum	89	4,0101	,32068	,03399			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin, "Okul öncesi eğitim çocukların sahip oldukları kişilik özelliklerini değiştirir" görüşüne katılım özelliğine göre "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği" Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup "t" testi sonuçları Tablo 3.53'de gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucunda sadece Faktör 4 (Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları)'de istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. "Okul öncesi eğitim çocukların sahip oldukları kişilik özelliklerini değiştirir" görüşüne kesinlikle katılan

öğretmenlerin çocukların duygularına yönelik tutumları; bu görüşe sadece katılıyorum yanıtını veren öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu yöndedir.

Ölçek toplam ve Faktör 4 dışındaki diğer faktör puanlarında anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Tablo 3.54. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Öğrenim Yaşantıları süresince “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim yaşantısında kimlikli bebekler ile ilgili eğitim alma		N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
	Evet	Hayır							
Fak.1	Evet	Hayır	38	4,3114	,40021	,06492	5,703	184	,000***
	Hayır		148	3,7838	,53256	,04378			
Fak.2	Evet	Hayır	38	4,0547	,54917	,08909	4,663	184	,000***
	Hayır		148	3,6512	,45534	,03743			
Fak.3	Evet	Hayır	38	4,1316	,54236	,08798	1,241	184	,216
	Hayır		148	4,0175	,49585	,04076			
Fak.4	Evet	Hayır	38	4,6096	,40507	,06571	2,966	184	,003**
	Hayır		148	4,3637	,46780	,03845			
Fak.5	Evet	Hayır	38	4,2406	,39593	,06423	3,469	184	,001***
	Hayır		148	3,9575	,46102	,03790			
Toplam	Evet	Hayır	38	4,2696	,35023	,05681	5,292	184	,000***
	Hayır		148	3,9548	,32105	,02639			

*p <,05 **p<,01 ***p<,001

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin; öğrenim yaşantıları boyunca “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili eğitim alma özelliğine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 3.54’de gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Faktör 3 (Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları) dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Eğitim yaşantıları sırasında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin tutumları; böyle bir eğitim almayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu yöndedir.

Tablo 3.55. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin Çalışma Yaşamları Süresince “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Çalışma yaşamı sırasında kimlikli bebekler ile ilgili eğitim alma	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p
Fak.1	Evet	26	4,3429	,43482	,08528	4,766	184	,000***
	Hayır	160	3,8182	,53289	,04213			
Fak.2	Evet	26	4,0680	,57371	,11251	3,795	184	,000***
	Hayır	160	3,6793	,46884	,03706			
Fak.3	Evet	26	4,0449	,55888	,10961	,044	184	,965
	Hayır	160	4,0401	,49912	,03946			
Fak.4	Evet	26	4,5385	,38961	,07641	1,475	184	,142
	Hayır	160	4,3937	,47454	,03752			
Fak.5	Evet	26	4,2143	,40658	,07974	2,398	184	,017*
	Hayır	160	3,9830	,46336	,03663			
Toplam	Evet	26	4,2417	,36931	,07243	3,607	184	,000***
	Hayır	160	3,9829	,33439	,02644			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 3.55’de çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin; çalışma yaşantıları boyunca “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili eğitim alma özelliğine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Faktör 3 (Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları) ve Faktör 4 (Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları) dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Çalışma yaşantıları sırasında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin tutumları (Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri, Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları, Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı ve genel tutum); böyle bir eğitim almayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu yöndedir.

Tablo 3.56. Çalışma Gruplarını Oluşturan Öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Bilgi Düzeyi	N	Art.Ort	Std. Sapma	Std. Hata
fak1	Çok	11	4,4167	,39087	,11785
	Orta	49	4,2211	,37675	,05382
	Az	86	3,9903	,40370	,04353
	Hiç	41	3,1484	,22400	,03498
	Toplam	187	3,8913	,54889	,04014
fak2	Çok	11	4,1958	,79075	,23842
	Orta	49	3,9058	,43238	,06177
	Az	86	3,7084	,48437	,05223
	Hiç	41	3,4071	,42803	,06685
	Toplam	187	3,7227	,52211	,03818
fak3	Çok	11	4,3182	,39409	,11882
	Orta	49	3,9813	,65114	,09302
	Az	86	4,0843	,41960	,04525
	Hiç	41	3,9309	,48121	,07515
	Toplam	187	4,0374	,50698	,03707
fakt4	Çok	11	4,5909	,36027	,10863
	Orta	49	4,5306	,43657	,06237
	Az	86	4,4050	,41345	,04458
	Hiç	41	4,2520	,57145	,08925
	Toplam	187	4,4153	,46450	,03397
fak5	Çok	11	4,2208	,35779	,10788
	Orta	49	4,1545	,42039	,06006
	Az	86	4,0382	,47981	,05174
	Hiç	41	3,7631	,40483	,06322
	Toplam	187	4,0191	,46346	,03389
Toplam	Çok	11	4,3485	,40905	,12333
	Orta	49	4,1587	,33964	,04852
	Az	86	4,0453	,26782	,02888
	Hiç	41	3,7003	,27982	,04370
	Total	187	4,0172	,35021	,02561

Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na

İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 3.56’da sunulmuştur.

Tablo 3.57. Araştırma Grubunun “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puan Varyansları İçin Yapılan Levene İstatistik Sonuçları

Ölçek	Levene İstatistik	sd1	sd2	p
Fak.1	5,566	3	183	,001***
Fak.2	2,061	3	183	,107
Fak.3	3,970	3	183	,009**
Fak.4	1,899	3	183	,131
Fak.5	,459	3	183	,712
Toplam	3,128	3	183	,027*

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi değişkenine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları standart sapmaları için yapılan levene testi sonucunda birinci, üçüncü alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Adı geçen alt boyutlarda ve ölçek toplamda varyanslar heterojendir. Çeşitli bilgi düzeyi özelliğine sahip okul öncesi öğretmenlerin “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”; “ Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları”, “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” ve “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” Alt Boyut ve Toplam puan varyansları birbirine eşit düzeydedir (varyanslar homojendir) (Tablo 3.57).

Tablo 3.58. Araştırma Grubunun “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler		
				Ortalama	F	p
Fak.1	Gruplar arası	31,838	3	10,613	80,249	,000***
	Gruplar içi	24,201	183	,132		
	Toplam	56,039	186			
Fak.2	Gruplar arası	8,206	3	2,735	11,778	,000***
	Gruplar içi	42,497	183	,232		
	Toplam	50,702	186			
Fak.3	Gruplar arası	1,676	3	,559	2,216	,088
	Gruplar içi	46,132	183	,252		
	Toplam	47,807	186			
Fak.4	Gruplar arası	2,093	3	,698	3,356	,020*
	Gruplar içi	38,039	183	,208		
	Toplam	40,132	186			
Fak.5	Gruplar arası	4,065	3	1,355	6,910	,000***
	Gruplar içi	35,887	183	,196		
	Toplam	39,952	186			
Toplam	Gruplar arası	6,373	3	2,124	23,648	,000***
	Gruplar içi	16,439	183	,090		
	Toplam	22,812	186			

*p<,05 **p<,01 ***<,001

Okul öncesi öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi değişkenine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları için yapılan tek yönlü varyans analizinde Faktör 3 dışında tümüyle istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi farklı öğretmenlerin kimlikli bebeklere ilişkin tutumları birbirinden farklı düzeydedir (Tablo 3.58).

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” alt boyutu arasındaki ilişki (eta) ,754 ‘dür. Bu sonuca dayalı olarak bilgi düzeyi değişkeninin; öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler

Yaklaşımı'nın Hedefleri" alt boyutu puanlarını % 56,8(eta kare) oranında etkilediği söylenebilir.

"Kimlikli Bebekler Yaklaşımı"na ilişkin bilgi düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin "Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Algıları" alt boyutu arasındaki ilişki (eta) ,402'dir. Bu sonuca dayalı olarak bilgi düzeyi değişkeninin; öğretmenlerin "Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Algıları" alt boyutu puanlarını % 16,2 (eta kare) oranında etkilediği söylenebilir.

"Kimlikli Bebekler Yaklaşımı"na ilişkin bilgi düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin "Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları " alt boyutu arasındaki ilişki (eta) ,228 'dir. Bu sonuca dayalı olarak bilgi düzeyi değişkeninin; öğretmenlerin "Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları" alt boyutu puanlarını % 5,2 (eta kare) oranında etkilediği söylenebilir.

"Kimlikli Bebekler Yaklaşımı"na ilişkin bilgi düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin "Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı" alt boyutu arasındaki ilişki (eta) ,319 'dur. Bu sonuca dayalı olarak bilgi düzeyi değişkeninin; öğretmenlerin "Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı" alt boyutu puanlarını % 10,2 (eta kare) oranında etkilediği söylenebilir.

"Kimlikli Bebekler Yaklaşımı"na ilişkin bilgi düzeyi değişkeni ile öğretmenlerin "Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği" toplam puanları arasındaki ilişki (eta) ,529'dur. Bu sonuca dayalı olarak bilgi düzeyi değişkeninin; öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin genel tutumlarını % 27,9 (eta kare) oranında etkilediği söylenebilir.

Varyans analizinde anlamlı farklılık elde edilmesi üzerine; hangi ikili gruplar arasından farklılığın kaynaklandığını belirlemek üzere, varyanslar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı için scheffe testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.59'da sunulmuştur.

Tablo 3.59. Araştırma Grubunun “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na İlişkin Bilgi Düzeyi Değişkenine Göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri” Alt Boyut Puanları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	İstatistik	Bilgi Düzeyi	Bilgi Düzeyi	Ort. arası fark	Std. Hata	p
fak1	Tamhane	Çok	Orta	,19558	,12956	,630
			Az	,42636(*)	,12563	,029*
			Hiç	1,26829(*)	,12293	,000***
		Orta	Çok	-,19558	,12956	,630
			Az	,23078(*)	,06922	,007**
			Hiç	1,07271(*)	,06419	,000***
		Az	Çok	-,42636(*)	,12563	,029*
			Orta	-,23078(*)	,06922	,007**
			Hiç	,84194(*)	,05585	,000***
		Hiç	Çok	-1,26829(*)	,12293	,000***
			Orta	-1,07271(*)	,06419	,000***
			Az	-,84194(*)	,05585	,000***
fak2	Scheffe	Çok	Orta	,29000	,16078	,357
			Az	,48740(*)	,15431	,021*
			Hiç	,78867(*)	,16363	,000***
		Orta	Çok	-,29000	,16078	,357
			Az	,19740	,08625	,159
			Hiç	,49868(*)	,10200	,000***
		Az	Çok	-,48740(*)	,15431	,021*
			Orta	-,19740	,08625	,159
			Hiç	,30128(*)	,09146	,014*
		Hiç	Çok	-,78867(*)	,16363	,000***
			Orta	-,49868(*)	,10200	,000***
			Az	-,30128(*)	,09146	,014*
fakt4	Scheffe	Çok	Orta	,06030	,15211	,984
			Az	,18587	,14599	,655
			Hiç	,33888	,15481	,192
		Orta	Çok	-,06030	,15211	,984
			Az	,12557	,08160	,501
			Hiç	,27858(*)	,09650	,043*
		Az	Çok	-,18587	,14599	,655
			Orta	-,12557	,08160	,501
			Hiç	,15301	,08653	,375

		Hiç	Çok	-,33888	,15481	,192
			Orta	-,27858(*)	,09650	,043*
			Az	-,15301	,08653	,375
fak5	Scheffe	Çok	Orta	,06626	,14775	,977
			Az	,18257	,14180	,647
			Hiç	,45771(*)	,15037	,028*
		Orta	Çok	-,06626	,14775	,977
			Az	,11631	,07926	,543
			Hiç	,39145(*)	,09373	,001
		Az	Çok	-,18257	,14180	,647
			Orta	-,11631	,07926	,543
			Hiç	,27514(*)	,08404	,015*
		Hiç	Çok	-,45771(*)	,15037	,028*
			Orta	-,39145(*)	,09373	,001*
			Az	-,27514(*)	,08404	,015*
Toplam	Tamhane	Çok	Orta	,18980	,13253	,685
			Az	,30322	,12667	,194
			Hiç	,64817(*)	,13085	,002**
		Orta	Çok	-,18980	,13253	,685
			Az	,11341	,05646	,255
			Hiç	,45836(*)	,06530	,000***
		Az	Çok	-,30322	,12667	,194
			Orta	-,11341	,05646	,255
			Hiç	,34495(*)	,05238	,000***
		Hiç	Çok	-,64817(*)	,13085	,002**
			Orta	-,45836(*)	,06530	,000***
			Az	-,34495(*)	,05238	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “hiç” ve “az” olan öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri ” alt boyutu puanları, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “orta” ve “çok” olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir.

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “hiç” olan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları” alt boyutu puanları, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “az”, “orta” ve “çok” olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “az” olan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na

İlişkin Algıları” alt boyutu puanları, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “çok” olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir.

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “orta” olan öğretmenlerin “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” alt boyutu puanları, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “hiç” olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “hiç” olan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” alt boyutu puanları, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “az”, “orta” ve “çok” olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir.

“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “hiç” olan öğretmenlerin kimlikli bebelere ilişkin genel tutum puanları, “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin bilgi düzeyi “az”, “orta” ve “çok” olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir.

3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamalarına ve Kendi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmanın bu aşamasında Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklerin kişilik özelliklerini algılamalarını belirlemek üzere kullanılan Sıfat Listesi Kişilik Testi sonuçları tablolaştırılıp, yorumlanmıştır (Tablo 3.60).

Tablo 3.60. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin “Kimlikli Bebeklerin” Kişilik Özelliklerini Algılamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

ACL Alt Boyutları	N	Art.Ortalama	Std. Sapma
Başarma	187	49,4818	10,59402
Başatlık	187	47,8198	10,71592
Sebat	187	46,4879	11,08321
Düzen	187	49,8506	9,60929
Duyguları anlama	187	53,0159	13,62100
Şefkat gösterme	187	44,2224	17,92407
Yakınlık	187	46,6900	16,01707
Karşı Cinsle İlişkiler	187	45,0443	11,14938
Gösteriş	187	48,9263	7,32980
Bağımsızlık	187	50,1504	8,84994
Saldırganlık	187	49,2522	8,11489
Değişiklik	187	58,5579	8,00384
İlgi görme	187	46,7851	8,75635
Kendini suçlama	187	49,4463	7,39868
Uyarlık	187	49,1498	7,00552
Danışmaya Hazır Oluş	187	42,4710	8,91142
Otokontrol	187	41,4445	7,19930
Özgüven	187	48,5126	9,75053
Kişisel uyum	187	43,7341	14,38120
İdeal benlik	187	54,4228	11,59114
Yaratıcı kişilik	187	53,6462	10,23909
Askeri liderlik	187	46,0186	11,21009
Erkeksi özellikler	187	52,2071	11,00365
Kadınsı özellikler	187	50,4649	12,54483

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin “Kimlikli Bebeklerin” kişilik özelliklerini algılamalarını belirlemek üzere uygulanan ACL testinin sonuçları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaların; değişiklik, ideal benlik, yaratıcı kişilik, duyguları anlama ve bağımsızlık’a ait olduğu anlaşılmıştır. Yüksek puanlı bu alt boyutlar bir araya geldiğinde; okul öncesi öğretmenlere göre “Kimlikli Bebekler”in kişilik özellikleri aşağıdaki şekilde yorumlanabilir;

“Espiri yeteneği gelişmiştir. Kişisel temposu hızlıdır. Davranışları ve hareketleri çabuktur. Hayal dünyası çok gelişmiştir. Tutum ve davranışları değişkendir. Önceden nasıl

davranacağı tahmin edilemez. Dokunmak, tatmak, koklamak ve fiziksel temas gibi duyuşal deneyimlerden hoşlanır. Sınırları zorlar ve aşmaya çalışır. Estetik izlenimlerden zevk alır. İlgi çekici ve etkileyici bir çocuktur. Kız ve erkek ayrımı yapmadan tüm insanlarla sosyal ilişkiler kurabilir. Tipik olarak kavrayışı güçlüdür. Soyut zekasının daha fazla geliştiğı söylenebilir. Olayları, problemleri çabuk kavrar ve çabuk tepki gösterir. Karmaşık durumlarda güçlülere kolayca göğüs gerer. Yaşam dolu bir çocuktur.

İlgi alanı geniştir. Üretkendir; İşleri çabuk halleder. Bazı durumlarda yüksek özgüveninden dolayı arkadaşlarına karşı kendini beğenmişlik taslayabilir. Yine de arkadaşları içinde belirli ve etkin bir rolü vardır, onlar içinde rahat davranır. Çocuk kendisine çok güvendiğı için arkadaşlarına da aynı yönde tavsiyelerde bulunma eğilimindedir. Çocuğun kabul ettiğı doğruları değiştirmek pek mümkün değildir.

Genel olarak yaşadığı dünyadaki tüm olup bitenlerle yakından ilgilidir ve bilgi sahibidir. Zaman zaman alışlagelmişin dışında fikirler ortaya koyar. Çevresi tarafından “çok bilmiş” bir çocuk olarak algılanır. Konuşması akıcıdır. Fikirlerini açık seçik ifade eder. Duygusal yaşantıları çok zengindir. Yaratıcı düşünceleri ve etkinlikleri; öğretmenleri tarafından onay görür.

İnsan ilişkilerinde kendi duygularını olduğu kadar başkalarının duygularını da anlama çabası içerisine girer. Diğer kişilerin duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdır. Güvenilir ve sorumluluk sahibidir. Problemler karşısında akılcı ve mantıklı çözüm önerileri üretebilir. Yaşantısında eşitlik ve vicdanlı olmak önemli bir yer tutar. Arkadaşlarına karşı hoşgörülü davranabilir, onları olduğu gibi kabul eder. Onları değiştirmek için çaba harcamaz. Bunun sonucunda da arkadaşları ile ilişkilerinde problem yaşamaz. Zorlanmalar karşısında mücadelesini sürdürür.

Mantıklı ve ileri görüşlü bir kişidir. Karmaşık ve içsel olarak farklı olma eğilimindedir. Bunun nedeni soyut zekalarının daha fazla gelişmiş olduğundandır.

Arkadaşlarına karşı koruyucudur. Arkadaşları problem yaşadıkları zaman tavsiye ve güvence için ona başvururlar. Başkaları ile birlikte olmaya önem verir. Sokulğandır. Espri yeteneğı gelişmiştir. Dışadönük bir yapı sergiler. Grubun değişken isteklerine kolay uyum sağlar. İç karmaşalarını diğer insanlara yansıtmaz. Kendi içerisinde çözmeye çalışır. Diğer insan ve olayları temel alır. Çocuğun kurmuş olduğu tüm dostluklar karşılıklı alıp vermeye dayalıdır. Bu denge bozulduğunda çocuk rahatlıkla yeni dostluklar kurabilir. İyimser bakış açısına sahiptir.

Kişisel temposu hızlıdır. Davranışları ve hareketleri çabuktur. Davranışları kararlı ve etkilidir. Kendi bağımsızlığına ve özerkliğine önem verir. Bağımsız, kendi kararlarını kendileri vermekten hoşlanan ve bu kararların gerektirdiği sorumlulukları da taşıyabilen bir çocuktur. Bu çocuklar kendine güvenli, iddialı ve sağlam iradelidir”.

Tablo 3.61. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algulamaları ve Kendi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler

ACL alt boyutları	Öğrt Baş.	Öğt Basatlı	Öğrt sebat	Öğt Düzen	Öğrt DuAnl	Öğrt şefkat	Öğrt Yakın.	Öğrt KCI	Öğt Gös	Öğrt Bağım	Öğrt Sald	Öğrt Değiş.
KB başarma	,214	,141	,037	,106	,161	,134	,027	,232	,167	,061	,077	,129
KB başatlık	,228	,299*	,177	,328*	,187	,184	-,001	,236	,142	-,049	-,047	,047
KB sebat	,071	,059	,027	,002	,025	-,037	-,112	,031	,051	,252	,022	-,092
KB düzen	,058	,087	-,082	,032	,042	-,004	-,053	,039	,169	,193	,004	-,007
KB duy.anla	,030	-,125	-,153	-,082	,051	,006	-,135	,005	,167	,261	-,036	,196
KB şef G.	,034	,145	,101	-,087	,103	,123	,167	,189	,109	,108	-,107	,178
KB Yakınlık	,219	,107	,070	,057	,134	,157	,168	,244	,303*	,072	-,112	,217
KB KCI	,269	,173	,042	,048	,220	,358*	,188	,402**	,325*	,052	,004	,127
KB Gösteriş	,307*	,249	,173	,250	,175	,189	,131	,277	,301*	-,127	,049	,084
KB Bağımsızl.	-,020	,032	,059	,134	,079	-,004	-,055	,024	-,016	-,004	-,040	-,130
KB Saldırgan.	,121	,176	,140	,166	,045	,055	-,011	,070	-,054	-,164	,150	,022
KB Değişiklik	,126	,153	,037	,110	-,105	,013	-,050	,019	,180	-,079	,088	,216
KB İlgi görme	,044	,073	-,140	-,200	,131	,056	,223	-,020	-,297*	,035	,089	,305*
KB ken.Suçl.	-,114	-,235	-,215	-,375**	-,001	-,039	,111	-,248	,014	,074	-,012	,105
KB Uyarlık	,042	-,018	-,060	-,094	,027	-,010	,098	-,081	,043	,026	-,145	,156
KB DHO	-,306*	-,199	-,202	-,011	-,161	-,289	-,264	-,079	-,078	,173	,275	,072
KB O.kontrol	-,145	-,118	-,091	-,025	-,028	-,027	,071	-,044	-,021	,090	-,203	-,078
KB Özgüven	,165	,113	,083	,187	,041	,056	-,061	,298*	,098	-,084	,091	,063
KB Kişisel Uyum	,136	,127	-,021	,069	,185	,256	,168	,349*	,307*	,018	-,113	,129

KB İdeal Benlik	,241	,238	,176	,340*	,059	,091	-,044	,235	,333*	,148	,013	,222
KB yar.kişilik	,077	,000	,062	,139	,018	,084	,030	,093	,239	-,071	,031	,220
KB As.Lider.	,047	,086	-,101	,128	-,068	,001	-,188	,037	,158	,259	,113	-,028
KB E.Özellik	,066	,073	,089	,084	,162	,086	-,047	,180	-,051	-,062	-,023	-,017
KB K.Özellik.	,251	,088	-,158	-,100	,257	,117	,015	,048	,376**	,208	,138	,199
KB başarıma	-,108	-,055	-,061	-,181	,004	,100	-,003	,332*	,303*	,187	,236	-,129
KB başatlık	-,275	-,030	-,005	-,159	,194	,179	,013	,379**	,165	,294*	,271	-,121
KB sebat	-,002	-,169	-,216	-,025	,093	-,018	-,059	,032	,022	-,019	,161	-,163
KB düzen	,025	-,185	-,158	-,033	,079	,004	,010	,036	,090	,055	,014	-,115
KB duy.anla	,080	-,211	-,068	,176	,145	-,053	-,154	-,047	-,063	,080	,116	,001
KB Şefkat	-,099	-,178	-,109	,187	,165	-,087	-,108	-,095	-,065	,890	,126	,081
KB Yakınlık	-,072	,119	,070	-,094	,023	,204	-,051	,204	,171	,052	,247	,038
KB KÇİ	-,022	,105	,210	-,122	,101	,226	,140	,145	,101	,283	,184	,257
KB Gösteriş	-,166	,124	,142	-,284	,056	,191	,024	,390(**)	,215	,211	,137	,003
KB Bağımsızl.	,015	,023	-,044	-,322(*)	,055	,053	-,051	,150	-,040	-,023	,124	-,081
KB Saldırgan.	-,132	,053	,080	-,372(*)	,040	,106	,084	,234	,066	,147	-,079	,024
KB Değişiklik	-,230	,097	,084	,026	-,139	,028	-,109	,190	,264	,071	,085	,020
KB İlgi görme	,089	,017	,070	-,138	-,232	,173	,136	-,032	,157	,023	-,043	,272
KB ken.Suçl.	,210	,095	,057	,099	-,149	-,121	,058	-,227	,135	-,138	-,079	,224
KB Uyarlık	,009	-,018	,084	,170	,058	,057	,022	-,115	,016	-,012	,014	,064
KB DHO	,073	-,091	-,224	,236	-,089	-,218	-,323(*)	-,125	,024	-,115	-,132	-,255
KB O.kontrol	,126	-,106	-,001	,217	,070	-,050	-,039	-,271	-,129	-,117	,032	,051
KB Özgüven	-,101	,077	,061	,041	,139	,050	-,085	,386(**)	,205	,127	,086	-,136
KB Kişisel Uyum	,044	,058	,089	,045	,211	,182	,017	,142	,067	,187	,104	,170
KB İdeal Benlik	-,115	-,191	-,103	,097	,190	,118	-,070	,330(*)	,100	,313(*)	,324(*)	-,074
KB yar.kişilik	,085	,141	,016	-,119	-,080	,029	,034	,230	,407(**)	,124	,240	,037

Öğretmenlerin başarıma özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in başarıma ve gösteriş özelliklerini algılamaları yükselmiş, danışmaya hazır oluş özelliklerini algılamaları düşmüştür.

Öğretmenlerin başatlık özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in başatlık özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

Öğretmenlerin düzen özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in başatlık ve ideal benlik özelliklerini algılamaları yükselmiş, kendini suçlama özellikleri düşmüştür.

Öğretmenlerin şefkat gösterme özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in Karşı cinsle ilişkiler özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

Öğretmenlerin Karşı cinsle ilişkiler özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in Karşı cinsle ilişkiler ve kişisel uyum özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

Öğretmenlerin gösteriş özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in yakınlık, Karşı cinsle ilişkiler, gösteriş, kişisel uyum, ideal benlik ve kadınsı özellikler özelliklerini algılamaları yükselmiş, ili görme özelliklerini algılamaları düşmüştür.

Öğretmenlerin değişiklik özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in, ilgi görme özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

Öğretmenlerin kişisel uyum özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in, danışmaya hazır oluş özelliklerini algılamaları düşmüştür.

Öğretmenlerin danışmaya hazır oluş özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in, bağımsızlık ve saldırganlık özelliklerini algılamaları düşmüştür.

Öğretmenlerin ideal benlik özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in, başarıma, başatlık, gösteriş, özgüven ve ideal benlik özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

Öğretmenlerin yaratıcı kişilik özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in, başarıma, yaratıcı kişilik ve kadınsı özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

Öğretmenlerin askeri liderlik özellikleri arttıkça, “Kimlikli Bebekler”in, başatlık ve ideal benlik özelliklerini algılamaları yükselmiştir.

3.2. Araştırmanın Deneysel Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçlar ve yöntem bölümünde açıklandığı üzere, araştırma kapsamı içinde tarama tipi çalışmanın yanı sıra; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinde okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerine verilen kuramsal ve uygulamalı “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitimini etkililiğinin sınanması için deneysel bir çalışma da gerçekleştirilmiştir. Adı geçen bu eğitime yansız atama yolu ile belirlenmiş Mardin ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 23 okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmen katılmıştır. Bu grup çalışmanın “deneysel araştırma grubu” olarak kabul edilmiştir. Aynı dönemde Mardin ili ve ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yöntemi ile bu çalışmaya katılmayı kabul eden 23 öğretmen seçilmiş ve onlarda bu çalışmanın “kontrol grubu”nu oluşturmuştur.

GD- T1- Bağımsız Değişken - T2

GK- T1- -T2 modeli çerçevesinde ölçümler yapılmış ve elde edilen sonuçlar; araştırmanın hipotezleri doğrultusunda işleme tabii tutularak istatistiksel sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın her bir hipotezine ilişkin elde edilen sonuçlar tablolastırılarak yorumlanmıştır.

3.2.1. Deneysel Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin; kimlikli bebelere ilişkin ön test tutumları eşit düzeydedir” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış deney ve kontrol gruplarına eğitim öncesi “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek toplam ve alt boyut puanlarının normalliğini sınamak üzere grup sayıları 30 kişinin altına indiği için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3. 62’de sunulmuştur.

Tablo 3.62. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Öncesi Uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Dağılım Normalliği İçin Yapılan Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Ölçek	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
fak1	,960	46	,053
fak2	,988	46	,923
fak3	,983	46	,710
fakt4	,962	46	,057
fak5	,958	46	,051
Toplam	,971	46	,292

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yapılan Shapiro-Wilks testinde anlamlı bir sonuç elde edilmediği için dağılımların normal olduğuna ve buna bağlı olarak da bundan sonra yapılacak analizlerde parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ölçek toplam ve alt boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere; elde edilen sonuçlar üstünden ilişkisiz grup “t” testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3. 63’de sunulmuştur.

Tablo 3.63. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Öncesi Uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
fak1	Deney Grubu	23	3,2319	,26939	,05617	1,213	44	,232
	Kontrol grubu	23	3,1541	,14879	,03102			
fak2	Deney Grubu	23	3,7425	,54026	,11265	1,888	44	,066
	Kontrol grubu	23	3,4993	,29993	,06254			
fak3	Deney Grubu	23	4,0978	,46442	,09684	1,383	44	,174
	Kontrol grubu	23	3,9384	,30019	,06259			
fakt4	Deney Grubu	23	4,5362	,39872	,08314	,119	44	,906
	Kontrol grubu	23	4,5238	,30560	,06372			
fak5	Deney Grubu	23	3,9379	,46953	,09790	1,478	44	,146
	Kontrol grubu	23	3,7647	,30847	,06432			
Toplam	Deney Grubu	23	3,9093	,27147	,05661	1,980	44	,054
	Kontrol grubu	23	3,7478	,28143	,05868			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut” puan ortalamalarının hiç birinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney ve kontrol gruplarının seminer öncesi “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” konusundaki tutumları birbirine eşit düzeydedir.

Elde edilen bu sonuçlar birinci hipotezi tümüyle doğrulamaktadır.

3.2.2. Deneysel Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin; ön testte kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları eşit düzeydedir.” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış deney ve kontrol gruplarına seminer öncesi “Sıfat Listesi (ACL)” kişilik testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ön testte uygulanan ACL testi alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 3.64’de gösterilmiştir.

Tablo 3.64. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminar Öncesi “Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Amacıyla Uygulanan “Sıfat Listesi (ACL) Kişilik Testi ” Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
obasarma	Deney Grubu	23	54,0212	9,52368	1,98582	,928	44	,358
	Kontrol grubu	23	51,6392	7,79694	1,62577			
obasatlık	Deney Grubu	23	52,7071	9,77853	2,03897	-1,008	44	,319
	Kontrol grubu	23	55,1292	6,09197	1,27026			
osebat	Deney Grubu	23	50,8308	9,49584	1,98002	-,288	44	,775
	Kontrol grubu	23	51,5259	6,63913	1,38435			
oduzen	Deney Grubu	23	49,3005	8,57367	1,78773	-1,738	44	,089
	Kontrol grubu	23	52,8771	4,89287	1,02023			
oduygular	Deney	23	47,0563	11,28440	2,35296	,410	44	,684

	Grubu							
	Kontrol grubu	23	45,7988	9,42465	1,96517			
osefkat	Deney Grubu	23	46,6255	12,47932	2,60212	-1,383	44	,174
	Kontrol grubu	23	51,7317	12,55891	2,61871			
oyakinlik	Deney Grubu	23	46,5904	10,52683	2,19500	-1,177	44	,245
	Kontrol grubu	23	50,4919	11,91012	2,48343			
okci	Deney Grubu	23	48,1151	8,67837	1,80957	-,897	44	,375
	Kontrol grubu	23	50,6552	10,45106	2,17920			
ogosteris	Deney Grubu	23	54,2232	5,24291	1,09322	,172	44	,864
	Kontrol grubu	23	53,9726	4,63413	,96628			
obagimsiz	Deney Grubu	23	49,9837	7,64792	1,59470	1,252	44	,217
	Kontrol grubu	23	47,5551	5,29145	1,10334			
osaldirgan	Deney Grubu	23	52,2264	5,65298	1,17873	1,951	44	,051
	Kontrol grubu	23	47,5194	5,15450	1,07479			
odeğipik	Deney Grubu	23	50,2034	6,24102	1,30134	,882	44	,382
	Kontrol grubu	23	48,5592	6,39929	1,33434			
oilgi	Deney Grubu	23	46,2792	9,95867	2,07653	,125	44	,901
	Kontrol grubu	23	45,9834	5,36017	1,11767			
osuclama	Deney Grubu	23	45,4222	10,39709	2,16794	-,637	44	,527
	Kontrol grubu	23	46,8996	3,93603	,82072			
ouyarlik	Deney	23	47,0346	6,63630	1,38377	-1,529	44	,133

	Grubu							
	Kontrol grubu	23	49,7224	5,19836	1,08393			
odho	Deny Grubu	23	46,5527	13,38454	2,79087	-,575	44	,568
	Kontrol grubu	23	48,4802	8,91609	1,85913			
ooto	Deny Grubu	23	47,9913	6,74086	1,40557	-1,337	44	,074
	Kontrol grubu	23	52,2781	5,65294	1,17872			
oozguven	Deny Grubu	23	49,4596	9,08118	1,89356	-,021	44	,983
	Kontrol grubu	23	53,5119	7,65052	1,59524			
ouyum	Deny Grubu	23	45,2791	10,27410	2,14230	-1,112	44	,272
	Kontrol grubu	23	48,6248	10,13415	2,11312			
oideal	Deny Grubu	23	56,3290	12,23227	2,55061	-1,224	44	,227
	Kontrol grubu	23	60,1566	8,66916	1,80765			
oyaratici	Deny Grubu	23	54,1048	10,49106	2,18754	-,363	44	,718
	Kontrol grubu	23	55,2521	10,91703	2,27636			
oaskeri	Deny Grubu	23	47,4736	9,35616	1,95089	-,570	44	,572
	Kontrol grubu	23	48,8274	6,51261	1,35797			
oerkeksi	Deny Grubu	23	50,7554	10,75124	2,24179	1,920	44	,061
	Kontrol grubu	23	45,8496	5,87402	1,22482			
okadinsi	Deny Grubu	23	39,2370	12,11303	2,52574	-,381	44	,705
	Kontrol grubu	23	40,6125	12,39090	2,58368			

*p<,05

**p<,01

***p<,001

Deney ve kontrol grubunun ön testte “kimlikli bebeklerin” kişilik özelliklerini algılamaları için uygulanan ACL testi alt boyut puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde; hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Bu sonuca göre; deney ve kontrol grubunun kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları birbirine eşit düzeydedir.

Elde edilen değerlere göre; ikinci hipotez de kabul edilmiştir.

3.2.3. Deneysel Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, ön teste göre olumlu yönde anlamlı derecede yükselmiştir” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış deney grubuna 2 günlük “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitimi sonrasında “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Üçüncü hipotezi sınamak üzere deney grubunun ön ve son test Ölçek Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere ilişkili grup “t” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.65’de sunulmuştur.

Tablo 3.65. Deney Grubunun Ön ve Son Test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Art.Ort	N	Std. sapma	r	t	sd	p
Ön Fak.1	3,2319	23	,26939	-,031			
Son Fak.1	4,5036	23	,52252		-10,246	22	,000***
Ön Fak.2	3,7425	23	,54026	,287			
Son Fak.2	4,2375	23	,43447		-4,037	22	,001***
Ön Fak.3	4,0978	23	,46442	,812***			
Son Fak.3	4,1667	23	,44381		-1,182	22	,250
Ön Fak.4	4,5362	23	,39872	,743***			
Son Fak.4	4,5580	23	,52129		-,299	22	,768
Ön Fak.5	3,9379	23	,46953	,574**			
Son Fak.5	4,2174	23	,46164		-3,120	22	,005**
Ön Toplam	3,9093	23	,27147	,719***			
Son Toplam	4,3366	23	,41431		-7,084	22	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Üçüncü hipotezi sınamak üzere deney grubunun ön ve son test Ölçek Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak gerçekleştirilen ilişkili grup “t” testinde Faktör 3 ve 4 dışındaki tüm alt boyutlarda ve test toplamda istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü son test lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun son test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ile “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın hedefleri”, “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları” ve “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” alt boyut puanları, ön teste göre anlamlı derecede yükselmiştir. Ancak ön ve son testte “Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları” ve “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır.

Açıklanan bu gerekçelere göre üçüncü hipotez kısmen kabul edilmiştir. Ancak ölçek yönde etkilediği söylenebilir. Toplamında anlamlı farklılığın olması; “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitiminin; deney grubunun kimlikli bebeklere ilişkin genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

3.2.4. Deneysel Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi” Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları, ön teste göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış deney grubuna 2 günlük “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı “semineri sonrasında “Sıfat Listesi (ACL)” kişilik testi tekrar uygulanmıştır. Dördüncü hipotezi sınamak üzere deney grubunun ön ve son test Ölçek Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere ilişkili grup”t” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.66’da sunulmuştur.

Tablo 3.66. Deney Grubunun Ön ve Son Test “Sıfat Listesi (ACL)” Kişilik Testi Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Art.Ort	N	Std. sapma	r	t	sd	P
obasarma	54,0212	23	9,52368	,453*	2,273	22	,033*
sbasarma	49,0048	23	10,63171				
obasatlik	52,7071	23	9,77853	,724***	2,090	22	,048*
sbasatlik	49,5723	23	9,58789				
osebat	50,8308	23	9,49584	,475*	2,391	22	,026*
ssebat	45,4620	23	11,30316				

oduzen	49,3005	23	8,57367	,448*	,956	22	,350
sduzen	47,5713	23	7,90673				
oduygular	47,0563	23	11,28440	,518*	-2,080	22	,037*
sduygular	52,2515	23	12,37298				
osefkat	46,6255	23	12,47932	,454*	,942	22	,356
ssefkat	43,6002	23	16,31792				
oyakinlik	46,5904	23	10,52683	,282	-2,,264	22	,005**
syakinlik	53,3395	23	12,12984				
okci	48,1151	23	8,67837	,337	-,808	22	,428
skci	49,7802	23	8,47890				
ogosteris	54,2232	23	5,24291	,202	,596	22	,557
sgosteris	53,3065	23	6,34482				
obagimsiz	49,9837	23	7,64792	,560**	-,843	22	,408
sbagimiz	51,6110	23	11,02436				
osaldirgan	52,2264	23	5,65298	,376	-,522	22	,607
ssaldirgan	53,1271	23	8,53023				
odeğipik	50,2034	23	6,24102	,310	-2,386	22	,003**
sdegisiklik	52,5456	23	7,56872				
oilgi	46,2792	23	9,95867	-,190	-1,348	22	,191
silgi	50,6904	23	10,38451				
osuclama	45,4222	23	10,39709	,429*	-1,506	22	,146
skensuc	48,5216	23	7,50622				
ouyarlik	47,0346	23	6,63630	,262	,162	22	,872
suvarlyk	46,6984	23	9,31585				
odho	46,5527	23	13,38454	,685***	-1,981	22	,043*
sdho	50,7973	23	15,13465				
ooto	47,9913	23	6,74086	,184	,827	22	,417
soto	46,4259	23	7,44254				
oozguven	49,4596	23	9,08118	,446*	-2,284	22	,032*
sozguven	54,1150	23	8,19140				
ouyum	45,2791	23	10,27410	,639***	1,421	22	,169
suyum	42,2887	23	12,84363				
oideal	56,3290	23	12,23227	,454*	,838	22	,411
sideal	54,3316	23	8,99356				
oyaratici	52,1048	23	10,49106	,300	-2,535	22	,008**
syaratici	56,8590	23	8,08171				
oaskeri	47,4736	23	9,35616	,428*	,403	22	,691
saskeri	46,4618	23	12,57691				
oerkeksi	50,7554	23	10,75124	,268	-1,988	22	,041*
serkek	52,5793	23	10,06297				

okadinsi	39,2370	23	12,11303	,033	-2,176	22	,032*
skadinsi	51,2605	23	13,41616				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Dördüncü hipotezi sınamak üzere deney grubunun ön ve son test ölçek alt boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak gerçekleştirilen ilişkili grup “t” testinde başarıma, başatlık, sebat, duyguları anlama, yakınlık, değişiklik, danışmaya hazır oluş, özgüven, yaratıcı kişilik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü başarıma, başatlık, sebat ve düzen dışında son test lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun son test “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ile duyguları anlama, yakınlık, değişiklik, danışmaya hazır oluş, özgüven, yaratıcı kişilik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler alt boyut puanları, ön teste göre anlamlı derecede yükselmiştir. Ancak ön ve son testte diğer alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır. Yapılan seminer sonucunda öğretmenler kimlikli bebekleri; daha sosyal, empatik becerisi yüksek, insanlarla daha yakın ilişkiler kurabilen, eskiye göre daha fazla değişikliklere ve farklılıklara açık ve kabul edebilen, başkalarının mantıklı yönlendirmelerine daha açık ve kendini değiştirebilme potansiyeline sahip, daha fazla yaratıcı düşünebilen, yaşam olaylarına olan farkındalıkları yükselmiş olarak algılamışlardır. ACL testinde erkeksi ve kadınsı özelliklerin ikisinin de yükselmiş olması, psikolojide androjen özelliğin gelişmişliğinin göstergesidir. Çağdaş insan androjen özelliğe sahiptir. Kadın ve erkek ayrımı gözetmeksizin tüm cinse ait insanların duygularını anlama ve onlara karşı empatik davranışlar sergileyebilme özellikleri ile tanınırlar. Seminer sonrası da öğretmenler; kimlikli bebekleri androjen bir yapıda algılamışlardır. Son testteki bu artışlara göre algılanan kimlikli bebek kişilik özellikleri büyük ölçüde bilimsel literatürü doğrulamaktadır.

Açıklanan bu gerekçelere göre dördüncü hipotez büyük ölçüde kabul edilmiştir. “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitimi; deney grubunun kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamalarını farklılaştırmıştır.

3.2.5. Deneysel Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi “Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, ön test ile eşit düzeydedir.” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış kontrol grubuna 2 günlük “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitimi sonrasında (kendileri bu semineri almasalar da) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli

Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği" tekrar uygulanmıştır. Beşinci hipotezi sınamak üzere kontrol grubunun ön ve son test Ölçek Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere ilişkili grup "t" testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.67'de sunulmuştur.

Tablo 3.67. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Art.Ort	N	Std. sapma	r	t	sd	p
Ön Fak.1	3,1541	23	,14879	,542**	-2,023	22	,055
Son Fak.1	3,2738	23	,33535				
Ön Fak.2	3,4993	23	,29993	,683***	1,415	22	,171
Son Fak.2	3,4231	23	,34116				
Ön Fak.3	3,9384	23	,30019	,163	,587	22	,563
Son Fak.3	3,8862	23	,35585				
Ön Fak.4	4,5238	23	,30560	,191	2,772	22	,011*
Son Fak.4	4,2768	23	,36253				
Ön Fak.5	3,7647	23	,30847	,313	-,938	22	,359
Son Fak.5	3,8357	23	,31042				
Ön Toplam	3,7478	23	,28143	,481*	-,504	22	,620
Son Toplam	3,7768	23	,25955				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Beşinci hipotezi sınamak üzere kontrol grubunun ön ve son test Ölçek Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak gerçekleştirilen ilişkili grup “t” testinde Faktör 4 dışındaki tüm alt boyutlarda ve test toplamda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Son testte “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” ön teste göre anlamlı derecede düşmüştür. Kontrol grubunun ön ve son testteki “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na ilişkin tutumları aynı düzeyde kalmıştır.

Açıklanan bu gerekçelere göre beşinci hipotez büyük ölçüde kabul edilmiştir.

3.2.6. Deneysel Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezi “Kontrol grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test kişilik özellik algıları; ön test ile eşit düzeydedir” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış kontrol grubuna 2 günlük “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı “eğitimi sonrasında (eğitime katılmasalar da) “Sıfat Listesi (ACL)” kişilik testi

tekrar uygulanmıştır. Altıncı hipotezi sınamak üzere kontrol grubunun ön ve son test Ölçek Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere ilişkili grup “t” testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.68’de sunulmuştur.

Tablo 3.68. Kontrol Grubunun Ön ve Son Test “Sıfat Listesi (ACL)” Kişilik Testi Alt Boyut Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Art.Ort	N	Std. sapma	r	t	sd	P
obasarma	51,6392	23	7,79694	,432*	-,820	22	,421
sbasarma	53,2112	23	9,29074				
obasatlik	55,1292	23	6,09197	-,159	-,667	22	,512
sbasatlik	56,4428	23	6,30958				
osebat	51,5259	23	6,63913	,303	-,937	22	,359
ssebat	53,3066	23	8,57730				
oduzen	52,8771	23	4,89287	,279	,381	22	,707
sduzen	52,3640	23	5,78855				
oduygular	45,7988	23	9,42465	,575**	-1,875	22	,074
sduygular	49,5431	23	11,09717				
osefkat	51,7317	23	12,55891	,426*	-,071	22	,944
ssefkat	51,9270	23	12,13996				
oyakinlik	50,4919	23	11,91012	,455*	-,456	22	,653
syakinlik	51,6776	23	11,96360				
okci	50,6552	23	10,45106	,341	-,394	22	,698
skci	51,5754	23	8,95088				
ogosteris	53,9726	23	4,63413	,276	-,153	22	,880
sgosteris	54,1350	23	3,77352				
obagimsiz	47,5551	23	5,29145	,259	,014	22	,989
sbagimiz	47,5313	23	7,38593				
osaldirgan	47,5194	23	5,15450	,553**	-,924	22	,365
ssaldirgan	48,4513	23	5,06567				
odeğipik	48,5592	23	6,39929	,496*	-1,509	22	,146
sdegisiklik	50,7228	23	7,22687				
oilgi	45,9834	23	5,36017	,437*	1,962	22	,063
silgi	43,2665	23	6,91384				
osuclama	46,8996	23	3,93603	,774***	-,033	22	,974
skensuc	46,9269	23	6,13967				
ouyarlik	49,7224	23	5,19836	,691***	1,468	22	,156
suyarlık	48,3316	23	6,14846				
odho	48,4802	23	8,91609	,011	,711	22	,484

sdho	46,6030	23	9,07956				
ooto	52,2781	23	5,65294	,248	,555	22	,584
soto	51,5247	23	4,91654				
oozguven	53,5119	23	7,65052	,168	-,121	22	,905
sozguven	53,7606	23	7,61265				
ouyum	48,6248	23	10,13415	,189	-,460	22	,650
suyum	49,8159	23	9,36134				
oideal	60,1566	23	8,66916	,531**	,292	22	,773
sideal	59,6709	23	7,72301				
oyaratici	55,2521	23	10,91703	,030	,189	22	,852
syaratici	54,6703	23	10,22908				
oaskeri	48,8274	23	6,51261	,321	-1,292	22	,210
saskeri	51,0406	23	7,51914				
oerkeksi	45,8496	23	5,87402	,103	-1,577	22	,129
serkek	49,1757	23	8,86121				
okadinsi	40,6125	23	12,39090	,158	,387	22	,702
skadinsi	39,3531	23	11,63990				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Altıncı hipotezi sınamak üzere kontrol grubunun ön ve son test Ölçek Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak gerçekleştirilen ilişkili grup “t” testinde hiçbir alt boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubu, seminer süresi boyunca “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” na yönelik yeni bilgiler elde etmedikleri için; kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları son testte, ön teste göre değişmemiş, aynı kalmıştır.

Elde edilen bu sonuç altıncı hipotezin tümüyle kabul edilmesini sağlamıştır.

3.2.7. Deneysel Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci hipotezi “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, deney grubu lehine anlamlı derecede farklılık göstermektedir.” şeklinde açıklanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test Ölçek Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak üzere; elde edilen sonuçlar üstünden ilişkisiz grup “t” testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3. 69’da sunulmuştur.

Tablo 3.69. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Sonrası Uygulanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
sfak1	Deney Grubu	23	4,5036	,52252	,10895	9,500	44	,000***
	Kontrol grubu	23	3,2738	,33535	,06992			
sfak2	Deney Grubu	23	4,2375	,43447	,09059	7,070	44	,000***
	Kontrol grubu	23	3,4231	,34116	,07114			
sfak3	Deney Grubu	23	4,1667	,44381	,09254	2,364	44	,023*
	Kontrol grubu	23	3,8862	,35585	,07420			
sfakt4	Deney Grubu	23	4,5580	,52129	,10870	2,124	44	,039*
	Kontrol grubu	23	4,2768	,36253	,07559			
sfak5	Deney Grubu	23	4,2174	,46164	,09626	3,291	44	,002**
	Kontrol grubu	23	3,8357	,31042	,06473			
S.Toplam	Deney Grubu	23	4,3366	,41431	,08639	5,492	44	,000***
	Kontrol grubu	23	3,7768	,25955	,05412			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun son test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut” puan ortalamalarının tümünde istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü deney grubu lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun eğitim sonrası “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı”na ilişkin tutumları, kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha olumludur.

Elde edilen bu sonuç; yedinci hipotezi tümüyle doğrulamaktadır.

3.2.8. Deneysel Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci hipotezi “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin; kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları, istatistiksel açıdan farklılaşmaktadır.” şeklinde açıklanmıştır. Yansız atama yolu ile atanmış deney ve kontrol gruplarına seminer sonrası “Sıfat Listesi (ACL)” kişilik testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına son testte uygulanan ACL testi alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 3.70’de gösterilmiştir.

Tablo 3.70. Deney ve Kontrol Gruplarına Seminer Sonrası “Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algulamaları Amacıyla Uygulanan “Sıfat Listesi (ACL) Kişilik Testi ” Alt Boyut Puanları için Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Ölçek	grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
sbasarma	Deney Grubu	23	49,0048	10,63171	2,21687	-1,429	44	,160
	Kontrol grubu	23	53,2112	9,29074	1,93725			
sbsatlik	Deney Grubu	23	49,57	9,58789	1,99921	-2,871	44	,006**
	Kontrol grubu	23	56,4428	6,30958	1,31564			
ssebat	Deney Grubu	23	45,4620	11,30316	2,35687	-2,651	44	,011*
	Kontrol grubu	23	53,3066	8,57730	1,78849			
sduzen	Deney Grubu	23	47,5713	7,90673	1,64867	-2,346	44	,024*
	Kontrol grubu	23	52,3640	5,78855	1,20700			
sduygular	Deney Grubu	23	52,2515	12,37298	2,57994	-2,213	44	,012*
	Kontrol grubu	23	49,5431	11,09717	2,31392			
ssefkat	Deney Grubu	23	43,6002	16,31792	3,40252	-1,963	44	,056
	Kontrol grubu	23	51,9270	12,13996	2,53136			
syakinlik	Deney Grubu	23	53,3395	12,12984	2,52925	-1,221	44	,229
	Kontrol grubu	23	51,6776	11,96360	2,49458			
skci	Deney Grubu	23	49,7802	8,47890	1,76797	-,698	44	,489
	Kontrol grubu	23	51,5754	8,95088	1,86639			
sgosteris	Deney Grubu	23	53,3065	6,34482	1,32299	-,538	44	,593
	Kontrol	23	54,1350	3,77352	,78683			

	grubu								
sbagimsiz	Deney Grubu	23	51,6110	11,02436	2,29874	1,474	44	,147	
	Kontrol grubu	23	47,5313	7,38593	1,54007				
ssaldirgan	Deney Grubu	23	53,1271	8,53023	1,77868	2,260	44	,029*	
	Kontrol grubu	23	48,4513	5,06567	1,05626				
sdeğipik	Deney Grubu	23	52,5456	7,56872	1,57819	-2,539	44	,012*	
	Kontrol grubu	23	50,7228	7,22687	1,50691				
silgi	Deney Grubu	23	50,6904	10,38451	2,16532	2,854	44	,007**	
	Kontrol grubu	23	43,2665	6,91384	1,44164				
ssuclama	Deney Grubu	23	48,5216	7,50622	1,56516	,789	44	,435	
	Kontrol grubu	23	46,9269	6,13967	1,28021				
suylarik	Deney Grubu	23	46,6984	9,31585	1,94249	-,702	44	,487	
	Kontrol grubu	23	48,3316	6,14846	1,28204				
sdho	Deney Grubu	23	50,7973	15,13465	3,15579	1,140	44	,261	
	Kontrol grubu	23	46,6030	9,07956	1,89322				
soto	Deney Grubu	23	46,4259	7,44254	1,55188	-2,741	44	,009**	
	Kontrol grubu	23	51,5247	4,91654	1,02517				
sozguven	Deney Grubu	23	54,1150	8,19140	1,70802	-1,992	44	,049*	
	Kontrol grubu	23	53,7606	7,61265	1,58735				
suyum	Deney Grubu	23	42,2887	12,84363	2,67808	-2,271	44	,028*	
	Kontrol grubu	23	49,8159	9,36134	1,95197				

	grubu							
sideal	Deney Grubu	23	54,3316	8,99356	1,87529	-2,160	44	,036*
	Kontrol grubu	23	59,6709	7,72301	1,61036			
syaratici	Deney Grubu	23	56,8590	8,08171	1,68515	-1,966	44	,048*
	Kontrol grubu	23	54,6703	10,22908	2,13291			
saskeri	Deney Grubu	23	46,4618	12,57691	2,62247	-1,499	44	,141
	Kontrol grubu	23	51,0406	7,51914	1,56785			
serkeksi	Deney Grubu	23	52,5793	10,06297	2,09827	2,144	44	,014*
	Kontrol grubu	23	49,1757	8,86121	1,84769			
skadinsi	Deney Grubu	23	51,2605	13,41616	2,79746	2,515	44	,004**
	Kontrol grubu	23	39,3531	11,63990	2,42709			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Deney ve kontrol grubunun son testte “kimlikli bebeklerin” kişilik özelliklerini algılamaları için uygulanan ACL testi alt boyut puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testinde; pek çok alt boyutta istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Deney grubunun son test duyguları anlama, değişiklik, ilgi görme, özgüven, yaratıcı kişilik, erkeksi özellikler ve kadınsı özellikler puan ortalamaları kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Elde edilen bu sonuçlar; eğitim sonrası deney grubu öğretmenlerin, kimlikli bebekler literatüründe yer aldığı şekilde kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini, kontrol grubundan daha olumlu şekilde algılamışlardır.

Kontrol grubunun son test başatlık, sebat, düzen, oto kontrol, kişisel uyum ve ideal benlik özellikleri puan ortalamaları deney grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Kontrol grubu, ön testte de olduğu gibi, kimlikli bebekleri geleneksel Türk insanı olarak algılamayı sürdürmüşlerdir.

Elde edilen değerlere göre; sekizinci hipotez de kabul edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim almış ve sınıflarında uygulama yapmış öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Uygulamalar sonrasında öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik algılarının nasıl olduğuna ilişkin veriler içerik analizi yapılarak oluşturulan temalar ve her bir temanın alt temaları elde edilen bulgular tablolastırılarak ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerinin bulgularını oluşturan temalar şu şekildedir:

- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşamla İlgili Problemleri
- Kimlikli Bebekler Kavramının Çağrıştırdıkları
- Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Sınıf Uygulamaları
- Kimlikli Bebekler Uygulaması İçin Yapılan Hazırlıklar
- Çocukların Kimlikli Bebekler Algısı
- Kimlikli Bebekler'in Çocuklarda Yarattığı Farklılıklar
- Kimlikli Bebekler'in Öğretmenlerde Yarattığı Farklılıklar
- Kimlikli Bebekler Hakkında Genel Düşünceler
- Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Hakkında Öneriler

Görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen temalar bu şekildedir. Bulgular, frekans ve yüzde dağılımı şeklinde tablolastırılarak daha sonra görüşmecilerin görüşlerinden de alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorulardan birincisi “*Öğrencileriniz olan okul öncesi dönem çocukları sizinle kendi yaşamları ile ilgili ne tür sorunları paylaşıyorlar?*” sorusudur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen maddeler Tablo 3.71’de sunulmuştur.

Tablo 3.71. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaşamla İlgili Problemleri

Madde	Frekans	N
Şiddet	6	%66,6
Arkadaş çatışmaları	4	%44,4
Aile problemleri	3	%33,3
Saldırganlık	3	%33,3
Kardeş kıskançlığı	3	%33,3
Paylaşsızlık	3	%33,3

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırmanın ilk sorusu olan “*Öğrencileriniz olan okul öncesi dönem çocukları sizinle kendi yaşamları ile ilgili ne tür sorunları paylaşıyorlar?*” yönelik en çok (%66,6) şiddet konusu ile ilgili paylaşımda bulduklarını söylemişlerdir. Bunun ardından ise ikinci sırayı arkadaş çatışmaları (%44,4) almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

“Daha çok oyun arkadaşlarıyla olan sorunları ve anne-babalarıyla olan sorunlarını paylaşıyorlar. Örneğin; evdeki yemek yeme alışkanlıkları ile ilgili, anneleriyle genelde çatışmaları, babalarıyla oyun oynama istemleri, televizyon izleme istekleri, gece geç uyuma istekleri ailelerin buna karşı çıkması ve bölgeden kaynaklı olduğunu düşündüğüm şiddet konusu. Birbirlerine vurmaları ya da onlara vurulması, şiddet davranışları konusunda şikâyetlerimiz var...”(G3).

“Çok yoğun olarak kardeş kıskançlığı var. Saldırganlık var. Anne-baba şiddeti var. Genelde bunları paylaşıyorlar. Mesela drama da, doğaçlama etkinliklerinde bunları dile getirebiliyorlar. Vurma, kırma, saldırgan tavırlar gösteriyorlar, sergiliyorlar...”(G7).

Araştırmanın ikinci sorusu “*Kimlikli Bebekler kavramını ilk duyduğunuzda siz de nasıl bir düşünce uyandırdı, tanımlayabilir misiniz?*” sorusudur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ise Tablo 3.72’de sunulmuştur.

Tablo 3.72. Kimlikli Bebekler Kavramının Çağrıştırdıkları

Maddeler	Frekans	N
Kuklaya benzer	4	%44,4
Farklı bir şey	3	%33,3
Olumlu	3	%33,3
Canlı gibi	2	%22,2
Etkili	1	%11,1
İlgi çekici	1	%11,1
Şaşırtıcı	1	%11,1
Heyecan yaratıcı	1	%11,1

Tablo3.72 incelendiğinde öğretmenlerin “*Kimlikli Bebekler kavramını ilk duyduğunuzda siz de nasıl bir düşünce uyandırdı, tanımlayabilir misiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan kod listesinde en fazla kuklaya benzerliği (%44,4) çıkmıştır. Öğretmenler en çok kimlikli bebekler kavramını ilk kez duyduklarında kuklaya benzer bir uygulama olduğunu düşünmüşlerdir. Bunu ise görüşmelerde şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kimlikli bebekler bana biraz kuklaları çağrıştırdı açıkçası. Sonra baktıktan sonra kukladan çok ta uzak değilmiş ama değişik bir şey. Ama zamanla kimlikli bebeklerle çalıştıkça siz inandıktan sonra, çocuklarda sizin gibi düşünebiliyor. Ama sizin ona olan inancınız çok önemli...”(G8).

“İlk duyduğumda hiç aklıma gelmemişti herhangi bir bebeğin canlıymış gibi, bu şekilde çocuklara sunulması. Sadece herhangi bir yazı, elimize bir metin verilip onu uygulamamız gerektiğini ben düşündüm. Ama tabii ki farklı bir uygulamayla karşılaşıncaya şaşırdım...” (G5).

Araştırmanın üçüncü sorusu “*Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na yönelik sınıfınızda nasıl bir uygulama yaptınız?*” sorusudur. Bu soruyu öğretmenler üç boyutta değerlendirdiler ve verdikleri yanıtlar Tablo 3.73’de sunulmuştur.

Tablo 3.73. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Sınıf Uygulamaları

Maddeler	Frekans	N
Çocuk sayısı		
15 çocuk	1	%11,1
16 çocuk	3	%33,3
18 çocuk	2	%22,2
20 çocuk	2	%22,2
22 çocuk	1	%11,1
Uygulama sayısı		
2 uygulama	1	%11,1
3 uygulama	8	%88,8
Bebeğin özel durumu		
Arkadaş ilişkileri	3	%33,3
Saldırganlık/şiddet	3	%33,3
Paylaşımsızlık	3	%33,3

Tablo 3.73 incelendiğinde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim alan ve sınıflarında uygulama yapan öğretmenlerin nasıl uygulamalar yaptıklarını görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla olarak 16 çocukla (%33,3) çalıştığı ardından 18 (%22,2) ve 20 çocukla (%22,2) uygulamalarını yürüttükleri görülmektedir. Öğretmenlerin 8 tanesi toplamda bir bebekle 3 uygulama (%88,8) bir tanesi de 2 uygulama (%11,1) yapmıştır. Bebeğin özel durumu olarak ise uygulama yapan öğretmenler arkadaş ilişkileri (%33,3), saldırganlık/şiddet (%33,3) ve paylaşımsızlık (%33,3) kodlarıyla belirlenen özel durumları kullanmışlardır. Bu özel durumu seçmelerindeki sebep olarak ise sınıflarında en çok bu konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunları da zaten araştırmanın birinci sorusu olan “Öğrencileriniz olan okul öncesi dönem çocukları sizinle kendi yaşamları ile ilgili ne tür sorunları paylaşıyorlar?” sorusunda yanıtlanmışlardır. Bu soruya verilen bazı öğretmen yanıtları ise şu şekildedir:

“3 uygulama yaptım. Genelde öğrenci sayısı 16-18 arasındaydı. Bebeğimizin sorunu oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşmıyordu ve saldırganlık davranışı gösteriyordu arkadaşlarına karşı. İlk uygulamada çocuklar baya bir şaşırmışlardı ama 2.uygulamada sınıfımıza bir misafir gelecek dediğimizde “Gökhan bebek mi gelecek?” diye sordular. Sevindiler. Mutlu olayı paylaştığımızda çocuklarda kendilerinden örnekler vermeye başladılar. Ondan sonra bebeği benimsediler...”(G 6).

“18-20 arası öğrenci sayımız vardı. 3 aşamada yaptık. İlk uygulamada bebeğimizi tanıttık, daha sonra bebeğin problemini anlattık. 3.aşamada çözüm yolunu konuştuk. Bebek arkadaşlarıyla oynarken oyuncağını paylaşmıyorlar ve arkadaşı onu itiyor. Bu konuyu ele aldık. Sonra çözüm yoluna gittik...”(G4).

“İlk uygulamam olduğu için sadece eğitimde bize verilenler çerçevesinde bir şeyler yaptım. Kendimden çok fazla bir şey katamadım. Yaklaşık 14-16 arası çocukla çalıştım. İlk 2 uygulamam çok güzeldi. Çocuklarda ilgiyle katıldılar. İlkinde çocuklarda bilmediği için onlarda biraz şaşkındı. 2. Uygulamada çocuklar benimsemişlerdi. Daha ilgiliydiler.3.uygulamada biraz dağınık bir uygulama oldu diğerlerine göre. Bebeğimizin özel durumu arkadaşlarının ona kötü davranıyor olmasıydı, dalga geçmeyle ilgiliydi. Çünkü sınıfta o problem vardı. Ona yönelik bir çalışma yaptım...”(G9).

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Kimlikli Bebekler uygulaması öncesinde ve sırasında eğitim ortamında ne tür değişiklikler yaptınız?* sorusuydu. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ise Tablo 3.74’te sunulmuştur.

Tablo 3.74. Kimlikli Bebekler Uygulaması İçin Yapılan Hazırlıklar

Maddeler	Frekans	N
Oturma düzeni	6	%66,6
Ön uygulama	5	%55,5
Sözel hazırlık	6	%66,6
Aynı ortam	2	%22,2
Dikkat toplama aracı	1	%11,1
Değerlendirme aşaması	1	%11,1
Bebeğin kimliğinin oluşturulması	1	%11,1

Tablo 3.74 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında kimlikli bebekler uygulaması öncesinde yaptıkları hazırlıkları görmekteyiz. Bunların en başında ise sınıfın oturma düzenini (%66,6) ve sözel hazırlıkları (%66,6) görmekteyiz. Bunların ardından ise en sık olarak yapılan hazırlık ise ön uygulamadır (%55,5). Yani öğretmenler çocuklarla bu uygulama yapmadan önce kendi aralarında bir ön uygulama yapmışlardır. 2 öğretmen (%22,2) sınıf ortamında herhangi bir değişiklik yapmayarak aynı ortam içerisinde uygulamayı yapmışlardır. Onun

dışında bir öğretmen ise uygulamada çocukların dikkatini toplayabilmek için bir ödül yöntemi kullanmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlardan bazıları ise şöyledir:

“Bebeği getirmeden önce çocukları hazırladım. Çocuklara “size bir sürprizim var” dedim. Çocuklarda merak uyandırmaya çalıştım. Sınıfın oturma şeklini değiştirdim. Yarım ay şeklinde yüzleri bana dönük olacak şekilde minderlerine oturttum. Kendimde çok değişiklik yapmaya gerek duymadım...”(G8).

“Öncesinde çocukları hazırladık. Çocuklara bir misafir geleceğini söyledik. “farklı bir okuldan sizleri ziyarete gelecek” diye söyledik. Bir gün öncesinden en azından haberleri oluyordu çocukların. Onun dışında çocukları daire ve u düzeninde oturttuk. Her ziyaret sonrasında bebekle ilgili bir soru-cevap bölümü yapıyorduk. Uygulamalara geçmeden önce öğretmen arkadaşlarla denemeler yaptık...”(G2).

“Tabi sınıfı düzenledim. Küçük yaş grubu olduğu için ilgileri çok dağınıktı. İlgilerini dağıtacak nesnelere çıkarttım sınıftan. Oturma şeklini de daire düzeninde yaptım. Sandalye dikkatlerini dağıtır diye oturur bir vaziyette yaptım etkinliğimi ilk uygulamamı izledim ve ne tür hatalar yapmışım şeklinde kendi kendime dönütler vermeye çalıştım.1.uygulama ilk olduğu için bende heyecan, çocuklarda şaşkınlık vardı. 2.uygulamada kendimi en iyi ifade ettiğimi düşünüyorum...”(G2).

“Evet yaptım. Biz genelde sözel aktivitelerimizi minder etkinliğinde yapıyoruz. Bir değişiklik olsun diye sandalyelerde u şeklinde oturduk. Biraz daha farkındalık yaratması açısından. Onun dışında öncesinde çocuklarla oyun-hareket etkinliği yaptırdım. Bir de ben kendi açımdan bir ödül yöntemi kullandım. Onlara daha önce kullanmadığım o an için değişik gelebilecek bir ödül yöntemi kullandım. Bu noktada hiçbir sorun yaşamadan etkinliğimi tamamladım...”(G3).

Araştırmanın beşinci sorusu *“Çalıştığınız gruptaki çocuklar Kimlikli Bebeğinizi nasıl algıladılar? Çocukların bebeğe olan tepkileri nasıldı?”* sorusuydu. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3.75’te kodları ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 3.75. Çocukların Kimlikli Bebekler Algısı

Maddeler	Frekans	N
İnanmama	6	%66,6
Cansızlığını ispatlama/kanıtlama	5	%55,5
Şaşkınlık	4	%44,4
Dokunma ihtiyacı	2	%22,2
Oyuncak bebek olarak görme	2	%22,2
Tepkisiz kalma	1	%11,1

Tablo 3.75'e baktığımızda çocukların kimlikli bebekleri nasıl algıladıklarını ve verdikleri tepkileri görmekteyiz. Bunların içerisinde en sık olarak ise çocukların bu bebeklere inanmadıklarını (%66,6) görmekteyiz. Onun ardından bu bebeğin cansız olduğunu ispatlamaya çalıştıklarını (%55,5), bunun için çeşitli girişimlerde bulduklarını görüyoruz. Daha sonra ise öğretmenler çocukların bebeği ilk gördüklerinde genelinde bir şaşkınlık (%44,4) halinde olduklarını belirtmişlerdir. Bazı gruplarda çocuklar bebeğe dokunmak isterken, bazı gruplarda ise kimlikli bebeği oyuncak bebek olarak algılamışlardır. Bu soru ile ilgili öğretmen görüşleri de şu şekildedir:

“İlk etapta “sürpriz bu mu?” falan dediler. Şaşırdılar. İlk etapta çocuklar sanki benim bebeğin canlı olduğunu inandırmaya çalışacağını düşündüler. Ama ben onlara şöyle söyledim. “evet bu Baran ama benim isteğim sizden onu anlamak, hissetmek, onun duygularını sizlerle paylaşmak” dedim. Çocukların “evet bizim öğretmenimiz bizi kandırmaya çalışmıyor” şeklinde düşünmelerine rehberlik etim...”(G8).

“İlk başta misafir gelecek dediğimde canlı bir varlık bekliyorlardı. Küçük yaş grubu olduğu için canlı olup olmadığı konusunda tereddüde kapıldılar. Dokundular. Ben bebeği dinlerken “ama onun ağzı oynamıyor” dediler. İnanıyorlardı ama aksini ortaya çıkarmak için kendileriyle kıyaslama yapıyorlardı. Ama benimsemişlerdi gerçek olmadığını bildikleri halde...”(G9).

“Birkaç çocuğa inandırıcı gelmedi açıkçası ama sonrasında diğer arkadaşlarının tavırlarını görünce onlarda direk komuya dahil oldular, benimsediler. Diğer çocuklarda “bebeğimizin şu sorunu var?” dediğimizde kendilerinden örnekler

vermeye başladılar. Bebek sınıfa ilk girdiğinde baya bir şaşırıldılar ama dokunmak istediler, sarıldılar, öptüler...”(G6).

Araştırmanın altıncı sorusu “*Kimlikli Bebekler uygulaması öğrencilerinizin tutum ve davranışlarında gözlemlediğiniz ne tür değişiklikler getirdi?*” sorusuydu. Tablo 3.76 öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtları yansıtmaktadır.

Tablo 3.76. Kimlikli Bebekler’in Çocuklarda Yarattığı Farklılıklar

Maddeler	Frekans	N
Empati kurma	5	%55,5
Olumlu davranışta artış	4	%44,4
Problem çözme becerisi	4	%44,4
İçsel olumlu farkındalık	4	%44,4

Tablo 3.76 Kimlikli Bebekler uygulamasının çocuklarda yarattığı farklılıklar ile ilgili öğretmen görüşlerini içermektedir. Tabloya baktığımızda en yüksek olarak çocukların empati kurma becerilerini (%55,5) etkilediğini görmekteyiz. Ardından olumlu davranışta artış (%44,4) ve problem çözme becerilerinde bir farklılık (%44,4) olduğunu görmekteyiz. İçsel olumlu farkındalık (%44,4) ise çocukların bebeğin hikâyesindeki duruma karşılık verdikleri sözel tepkileri temsil etmektedir. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“*Şiddeti ele almıştım. O hafta sınıfta çok etkili oldu. Bebeğin sorununa bir sürü değişik çözüm önerileri geldi. İlk 2 hafta çocuklarda çok olumlu etkiler bıraktı diyebilirim. Çocuklar “birbirini itmek, kaba davranmak” kötü bir şey diyorlardı benzer bir olay yaşadığımızda. Olumlu yönde değişimler olmuştu...”*(G8).

“*...Empati kurmalarını sağladı. Sınıfla ilgili bir sorun olduğu için görmüş oldular. Canlı olarak görmeleri daha iyi oldu. O problemi çözmeleri adına iyi oldu diye düşünüyorum...”*(G9).

Araştırmanın yedinci sorusu “*Kimlikli Bebekler Eğitimi ve uygulamaları çocuklarla çalışma biçiminizi ne derecede etkiledi? Nasıl tanımlarsınız?*” sorusuydu. Tablo 3.77 bu soruyu temsil etmektedir.

Tablo 3.77. Kimlikli Bebekler'in Öğretmenlerde Yarattığı Farklılıklar

Maddeler	Frekans	N
Çok etkilemedi	5	%55,5
Soru sormada artış	2	%22,2
Kendini sorgulama	2	%22,2
Motivasyon artışı	1	%11,1

Tablo 3.77'yi incelediğimizde sınıflarında kimlikli bebekler uygulaması yapan öğretmenlerin kendilerinde yarattığı farklılıkları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ancak tabloyu incelediğimizde en sık olarak çok etkilemedi (%55,5) yanıtı verilmiştir. Bu da öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmedikleri ve kendi benlik algılarıyla bağlantılı bir şekilde yorumlanabilir. Araştırmanın nitel bölümünün deneysel kısmında da öğretmenlerin yeterlilik algısı boyutunun puanları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu soruya verilen öğretmen yanıtlarından bazıları şunlardır:

“Biraz empati duygusunu etkiledi. Yani siz olsaydınız ne yapardınız? Ne düşünürdünüz? Bu sorularla daha çok çocuklarla sohbet etmeye başladım. Herhangi bir olayda çocuklar ne düşünebilirler, neler söyleyebilirler? diye düşünmeye başladım. Benim açımdan empati duygusunu geliştirdiği için çok iyi oldu diyebilirim...” (G2).

“Herhangi bir sorun olduğu zaman burada ne yapmalıyız, nasıl yapmalıyız diyerek çocukların fikirlerini alma açısından olumlu oldu. Çünkü gözlemlerim çocuklar çok mantıklı şeyler söylüyorlar, gerçekten de kendilerinin söylediklerini kendilerinin uygulamaları daha doğru olur. Biz direk “şunu yap” dediğimizde çocuğun onu uygulaması çok zor ama kendi söylediğinde kabullenmeleri daha kolay oluyor...” (G5).

“Üniversite eğitimimden bu yana hep zaten açık-uçlu sorular sormaya odaklanmıştık ama gerçekten kimlikli bebekler bir kez daha bunu hatırlattı. Böyle bir projede yer almak zevkliydi, ilgi çekiciydi. Değişik bir materyali kullanmak güzeldi. Eğlenceli bir süreçti. Açık uçlu sorular sormak, çocuklardan çok değişik yanıtlar almak daha da keyifliydi. Bu noktada bana bir şeyler kattığına inanıyorum...” (G3).

“Bence değiştiğini düşünüyorum. Çünkü bu eğitim daha farklı neler, neleri nasıl yapabileceğimi görmemi de sağladı. Beni biraz motive etti daha başka ne yapabileceğimi diye düşünmeye başladım. İyi olduğu görüşündeyim. İlk uygulama olduğu için kendimden

çok fazla bir şeyler katamadım ama bende bir şeyler uyandırdı. Bende daha neler yapabilirim düşüncesini uyandırdı. Ufkumu açtı...”(G9).

Araştırmanın sekizinci sorusu “*Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na yönelik bir uygulamayı yeniden yapacak olsanız neleri daha farklı yapmak istersiniz?*” sorusuydu. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar çerçevesinde çıkarılan kodlar tablo 3.78’de sunulmuştur.

Tablo 3.78. Yeni Bir Kimlikli Bebekler Uygulaması

Maddeler	Frekans	N
Ziyaret/oturum sayısı	8	%88,8
Küçük grup	5	%55,5
Oturum aralıkları	2	%22,2
Ortam	2	%22,2
Küçük yaş grubu	1	%11,1
Farklı bebekler	1	%11,1
Tamamlayıcı etkinlikler	1	%11,1

Tablo 3.78’i incelediğimizde öğretmenlerin araştırmanın sekizinci sorusuna karşılık olarak verdikleri yanıtları görmekteyiz. Burada en sıklıkla ziyaret/oturum sayısı (%88,8) tekrarlanmıştır. Öğretmenler yeni bir uygulama yapacak olsalar öncelikle bebeklere yaptıkları uygulama sayılarını arttırmak istemişlerdir. Bunun ardından ise değiştirmek istedikleri bir diğer durum gruplardaki çocuk sayısıdır. Daha küçük gruplarla (%55,5) bu çalışmayı yapmak istediklerini söylemişlerdir. Oturumların aralıkları ve uygulamanın yapıldığı ortam (%22,2) kodları aynı sıklıkla tekrar etmiştir. Bunların dışında birer öğretmen daha küçük yaş grubuyla ve farklı bebeklerle bu uygulamayı yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise tamamlayıcı etkinliklerle bu çalışmayı planlamak istediğini söylemiştir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Ben 16 çocukla uygulama yaptım ama sanırım bu sayıda biraz sıkıntı oldu. Hâkimiyet kurmada biraz zorluk oldu çocuk sayısı açısından. Bunu değiştirmek isterdim. Daha küçük gruplarla belki 10 kişi uygulanırsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Uygulama sayısında da bebek uzun aralıklarla geldiği için çocuklar unutuyorlar. Daha sık gelseydi daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum...”(G6).

“Daha küçük yaş grubuyla çalışmak isterdim (3-4 yaşla). Daha sık gelmesini isterdim, haftada 1 mesela. Çünkü çocukların zihnindeki unutmaya engeller diye düşünüyorum. Uğrama sıklığı, birde küçük yaş grubu. Çocuk sayısı açısından da 10-12 çocuk çok ideal bir rakam bence...”(G5).

“Çocuk sayısının daha az olması gerektiğine inanıyorum. Çok kalabalık sınıflarda pek uygulanmıyor. Uygulama sayısı olarak ta, sınıfta herhangi bir sorun yaşadığımızda bebeği getirip onunla sorunu çözebiliriz diye düşünüyorum. Sayı olarak belirtmiyorum ama sorun olduğu zaman kullanılabilir diye düşünüyorum veya o günün konusuna yönelik olarak ta olabilir, sınıfa gelebilir...”(G4).

Araştırmanın dokuzuncu sorusu Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik genel bir sorudur. “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konusunda genel düşünceniz nedir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 3.79'da gösterilmiştir.

Tablo 3.79. Kimlikli Bebekler Hakkında Genel Düşünceler

Maddeler	Frekans	N
En beğendiğiniz yön		
Empati becerisi	3	%33,3
Farklıklara saygı	2	%22,2
Problem çözme şekli/çözüm stratejileri	2	%22,2
Farklı olması	1	%11,1
Gerçeğe yakınlık	1	%11,1
Grup çalışmaları	1	%11,1
En zorlandığınız yön		
İnandırıcılık	6	%66,6
Yeterlilik algısı	1	%11,1
Hakimiyet/sınıf yönetimi	1	%11,1

Tablo 3.79'a baktığımızda öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik genel düşüncelerini görmekteyiz. Öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik olarak en beğendikleri taraf olarak empati becerisini geliştirmesini (%33,3) söylemişlerdir. En zorlandıkları taraf ise bebeğin canlı olup

olmadığına yönelik (%66,6) çocukları inandıramamalarıdır. Bu soruya verilen öğretmen yanıtlarından bazıları ise şu şekildedir:

“Farklılıklara saygı. Bu benim en beğendiğim taraf diyebilirim. Çünkü bir çok insanın hayatında bununla ilgili yaşadığı bir olay vardır diye düşünüyorum. Ya ırkıdır, ya cinsiyetidir, ya saçıdır ya gözüdür. Herkes bir şey yaşamıştır. Bu noktada kimlikli bebekler projesi çok güzel. Ama uygulamaya geçerken bizlere daha fazla eğitim verilmeli ve farkındalık yaratılmalı diye düşünüyorum. En zorlandığım taraf olarak bir şey söyleyemeyeceğim. Çünkü benim çocuklarım beni hiç zorlamadı...”(G3).

“En hoşlandığım taraf çocuklarda farkındalık yaratmasıydı. Çocuk gerçekten anlıyor. Evet o üzülmuş vb. diyebiliyor. Empati kurarak ona çözüm getirmesi benim çok hoşuma gitmişti. En zorlandığım taraf ise çocuklarda bu canlı deyip te onları kandırmak gibi bir düşüncem olmadı. Bu konuda biraz zorlandım...”(G8).

“Empati duygusunu geliştirmesi, çocukların çözüme kendilerinin ulaşması, o çocuğun yerine kendileri koymaları. Bunları biz söyleyince çok fazla dikkate almıyorlar, somut bir şekilde gördüklerinde çocukların kafasına daha çok yerleşiyor. En çok işime yaradığını düşündüğüm durum bu oldu açıkçası. En zorlandığım taraf çocuklar gerçek olmadığına inandıkları için sürekli bunu sabote etmeye çalışıyorlar. Bu gerçek değil, oyuncak bebek dediler. Bunu onlara açıklamak biraz sıkıntılı oldu. Onlar bunu kanıtlamak için sürekli girişimde bulundular. Bu zordu benim için...”(G2).

Araştırmanın onuncu sorusu “*Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın daha etkili ve verimli olabilmesi için sizce neler yapılabilir?*” sorusudur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 3.80’de gösterilmiştir.

Tablo 3.80. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Hakkında Öneriler

Maddeler	Frekans	N
Daha fazla KB oturumu	6	%66,6
Daha küçük grup	3	%33,3
Daha kapsamlı eğitim	2	%22,2
Bebek çeşitliliği	2	%22,2
Büyük yaş grubu	1	%11,1
Değerlendirme oturumları	1	%11,1
Tamamlayıcı etkinlikler	1	%11,1

Tablo 3.80 incelendiğinde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik yaptıkları uygulamalar doğrultusunda öğretmenlerin verdikleri önerileri görmekteyiz. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın daha etkili ve verimli olabilmesi için daha fazla kimlikli bebek oturumu (%66,6) yapılması gerektiğini en sıklıkla söylemişlerdir. Ardından ise gruptaki çocuk sayısının daha az olması gerektiği (%33,3), uygulamanın daha küçük gruplarla yapılması (%33,3) gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi daha kapsamlı bir eğitim (%22,2) almaları gerektiğini, bir başka ikisi de daha çeşitli bebeklerle çalışılması (%22,2) gerektiğini söylemişlerdir. Bu soruya verilen öğretmen yanıtlarından bazıları ise şöyledir:

“Eğitim daha kapsamlı ve geniş tutulabilir. Bebek sınıfı ziyarete daha sık gelebilir. Belki daha çok bebek okullarda olabilir ve farklı bebeklerle çalışılabilir. Başka bir bebekte farklı bir sorun işlenebilir. Belki bebeği sınıfta biraz daha bırakabilirdik. Çocukların görebilecekleri bir yerde kalabilirdi belki bebek...”(G3).

“Uygulama sayısında bir değişikliğe gidilebilir. Bebeğin kıyafetleri mevsime göre değişebilir. Bebeklerin çeşitliliği arttırılabilir. Genel itibariyle güzel geçti. Son uygulamadan sonra çocuklar bana sık sık hatırlattılar bebeği...”(G8).

“Özellikle uygulama esnasında çocuk sayısının az olması gerekiyor. Daha fazla uygulama yapılması gerekiyor, yetersiz olduğuma inanıyorum bu konuda. Daha geniş kapsamlı bir eğitim alırsak daha iyi olur diye düşünüyorum...”(G2).

Araştırmanın on birinci sorusu ailelerin bu uygulamaya yönelik tepkilerine ilişkin bir sorudur. Aileler bu çalışmanın dışında olduğu için bu soru ile ilgili tablo verilmemiştir. Ancak öğretmenler ailelerin olumlu ve olumsuz tepkileri olduklarını söylemişlerdir. Bazı ailelerin ise öğretmenler tepkisiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın son sorusu ise öğretmenlere konu ile ilgili eklemek ve belirtmek istedikleri herhangi bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Bu noktada hiçbir öğretmen farklı bir görüş bildirmemiş, hepsi böyle bir çalışma ve uygulama yaptıklarından dolayı memnuniyetlerini dile getirerek teşekkür etmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda ulaşılan araştırma sonuçlarına yer verilecek ve bulguların mevcut kuramsal literatür desteği ile değerlendirilmesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Ardından ise konu ile ilgili çeşitli öneriler geliştirilerek bunlara yer verilecektir.

4.1.Tartışma

Ülkemizde erken çocukluk döneminde Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili bugüne kadar yapılmış hiçbir araştırmanın olmaması, bu çalışmanın bir ilk olmasından dolayı araştırma sonuçları amaçlar doğrultusunda kendi içerisinde tartışılacak ve ilgili literatür ile ilişkilendirilecektir.

Dünya literatürüne baktığımızda ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik yapılan araştırmalarda ise bu araştırma benzeri bir çalışmaya hiç rastlanmamıştır. Ancak Elaine McClement'in 2004 yılında yaptığı bir araştırmada öğretmenlerin ve çocukların görüşleri etrafında Kimlikli Bebekler incelenmiştir. Bebeklerin nasıl kullanıldığı ve çocukların onlarla nasıl ilişkiler kurduğu üzerine sonuçlar yazılmış olup, araştırma sonucunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bunlardan biride gelecek araştırmalar için çocuklar arasındaki ayrımcılıkta öğretmen algıları ve öğretmenlerin kişisel inanışları gibi konular önerilmiştir. Buradan hareketle Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir ölçek geliştirme çalışması uygun bir araştırma konusu olacağı düşünülerek bu çalışmaya başlanılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında okul öncesi öğretmenlerinin çeşitli demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket, Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği (OÖÖKBİTÖ) geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca Sıfat Listesi Kişilik Testi (Adjective Check List; ACL) öğretmen algısına göre kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini belirlemek üzere kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise deneysel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise nitel tekniklerden biri olan görüşme kullanılarak araştırmanın nicel verileri nitel verilerle desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında yapılan işlemler sonucunda cinsiyet değişkenine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” ile ilgili Faktör 2, 3 ve 4 dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların tümü bayan okul öncesi eğitim öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”; “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri”(p<,01), “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı”na (p<,05) ve genele yönelik tutumları (p<,05), erkek öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yöndedir.

Araştırma grubunun eğitim verdiği sınıf öğrenci sayısı değişkeni ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam ve Alt Boyut puanları arasındaki ilişki katsayılarına baktığımızda sınıf öğrenci sayısı ile “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”nin sadece “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları “ alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur. Sınıf öğrenci sayısı düştükçe, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kimlikli bebeklere ilişkin algıları olumlu yönde yükselme göstermiştir. Öğretmenler Kimlikli Bebekler Yaklaşımı uygulamasının daha az sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmesini düşünmektedirler.

Araştırma grubunun geçmişteki sınıflarında genel öğrenci profili dışında farklılıkları olan öğrencilerin bulunma özelliğine göre “Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyut puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda sadece ölçeğin Faktör 1 (Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri) (p<,01), Faktör 5 (Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı) (p<,05) alt boyutlarında ve genel toplam (p<,05) puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık; geçmişteki sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunmayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Geçmişteki sınıflarında farklı kökenli öğrenci bulunmayan öğretmenler, Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konusunda daha olumlu tutum içindedirler. Sınıflarında farklı kökenli öğrencisi bulunmayan öğretmenler bu konu ile ilgili olarak herhangi bir zorluk yaşamamıştır, yaşamadıklarından dolayı da zorluk derecesi hakkında bir fikirleri yoktur.

Araştırmanın bir diğer sorusu Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim almış ve almamış olan öğretmenlerin; Kimlikli Bebekler Yaklaşımına İlişkin Tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusudur. Çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin; öğrenim yaşantıları boyunca “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” ile ilgili eğitim alma özelliğine göre “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ve alt boyut puanları için yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçlarında ise Faktör 3 (Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve Önyargılara Yönelik Tutumları) dışındaki tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamda istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Eğitim yaşantıları sırasında Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin tutumları; böyle bir eğitim almayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu yöndedir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını etkileyen önemli bir boyuttur.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla da ACL kişilik testi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “Kimlikli Bebeklerin” kişilik özelliklerini algılamalarını belirlemek üzere uygulanan ACL testinin sonuçları incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamaların; değişiklik, ideal benlik, yaratıcı kişilik, duyguları anlama ve bağımsızlığa ait olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın tarama modelinde bu sorular cevaplandırılmıştır. Araştırmanın deneysel modelinde ise hipotezler test edilmiş ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın deneysel modelinin üçüncü hipotezi ise “Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklere ilişkin son test tutumları, ön teste göre olumlu yönde anlamlı derecede yükselmiştir” şeklinde açıklanmıştır. Üçüncü hipotezi sınamak üzere deney grubunun ön ve son test ölçek toplam ve alt boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak gerçekleştirilen ilişkili grup “t” testinde Faktör 3 ve 4 dışındaki tüm alt boyutlarda ve test toplamda istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü son test lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun son test “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ile “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın Hedefleri”, “Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Algıları” ve “Öğretmenlerin Yeterlilik Algısı” alt boyut puanları, ön teste göre anlamlı derecede yükselmiştir. Ancak ön ve son testte “Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramı’na ve

Önyargılara Yönelik Tutumları” ve “Çocukların Duygulara Yönelik Tutumları” alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır.

Açıklanan bu gerekçelere göre üçüncü hipotez kısmen kabul edilmiştir. Ancak ölçek yönde etkilediği söylenebilir. Toplamında anlamlı farklılığın olması; “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı” eğitiminin; deney grubunun kimlikli bebeklere ilişkin genel tutumlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi” Deney grubunu oluşturan öğretmenlerin; kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamaları, ön teste göre anlamlı farklılık göstermektedir” şeklinde açıklanmıştır. Dördüncü hipotezi sınamak üzere deney grubunun ön ve son test ölçek alt boyut puanları arasındaki farklılığı sınamak gerçekleştirilen ilişkili grup “t” testinde başarıma, başatlık, sebat, duyguları anlama, yakınlık, değişiklik, danışmaya hazır oluş, özgüven, yaratıcı kişilik, erkeksi özellik ve kadınsı özellikler alt boyutlarında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü başarıma, başatlık, sebat ve düzen dışında son test lehine gerçekleşmiştir. Deney grubunun son test “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” toplam ile “Duyguları anlama, Yakınlık, Değişiklik, Danışmaya Hazır Oluş, Özgüven, Yaratıcı Kişilik, Erkeksi Özellikle ve Kadınsı Özellikler” alt boyut puanları, ön teste göre anlamlı derecede yükselmiştir. Ancak ön ve son testte diğer alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar oluşmamıştır. Yapılan eğitim sonucunda öğretmenler kimlikli bebekleri; daha sosyal, empati becerisi yüksek, insanlarla daha yakın ilişkiler kurabilen, eskiye göre daha fazla değişikliklere ve farklılıklara açık ve kabul edebilen, başkalarının mantıklı yönlendirmelerine daha açık ve kendini değiştirebilme potansiyeline sahip, daha fazla yaratıcı düşünebilen, yaşam olaylarına olan farkındalıkları yükselmiş olarak algılamışlardır. ACL testinde erkeksi ve kadınsı özelliklerin ikisinin de yükselmiş olması, psikolojide androjen özelliğin gelişmişliğinin göstergesidir. Çağdaş insan androjen özelliğe sahiptir. Kadın ve erkek ayrımı gözetmeksizin tüm cinse ait insanların duygularını anlama ve onlara karşı empatik davranışlar sergileyebilme özellikleri ile tanınırlar. Eğitim sonrası da öğretmenler; kimlikli bebekleri androjen bir yapıda algılamışlardır. Son testteki bu artışlara göre algılanan kimlikli bebek kişilik özellikleri büyük ölçüde bilimsel literatürü doğrulamaktadır.

Açıklanan bu gerekçelere göre dördüncü hipotez büyük ölçüde kabul edilmiştir. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi; deney grubunun kimlikli bebeklerin kişilik özelliklerini algılamalarını farklılaştırmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında veriler nitel araştırma tekniklerinden görüşme formu aracılığıyla toplanmış olup, araştırmanın altıncı sorusu “*Kimlikli Bebekler uygulaması öğrencilerinizin tutum ve davranışlarında gözlemlediğiniz ne tür değişiklikler getirdi?*” sorusudur. Bu sorunun yanıtları incelendiğinde ise Kimlikli Bebekler uygulamasının çocuklarda yarattığı farklılıklar ile ilgili öğretmen görüşlerinde en yüksek olarak çocukların empati kurma becerilerini (%55,5) etkilediğini görmekteyiz. Ardından olumlu davranışta artış (%44,4) ve problem çözme becerilerinde bir farklılık (%44,4) olduğunu görmekteyiz. İçsel olumlu farkındalık (%44,4) ise çocukların bebeğin hikâyesindeki duruma karşılık verdikleri sözel tepkileri temsil etmektedir.

Yurt dışında yapılan birçok araştırmalar da çalışmanın bu bulgularını destekler niteliktedir. Biersteker ve Ngwevela (2002) tarafından Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili Güney Afrika’da yapılan bir araştırmada da Önyargı Karşıtı Yaklaşım’ın çocukların ve öğretmenlerin davranışlarını pekiştirdiği ve çocuklara konular ile ilgili sorular sorulduğu zaman küçük çocukların empati ve problem çözme becerisi güçlü bir şekilde ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yine Elaine McClement (2004) tarafından İngiltere’de yapılan bir çalışmada ise çocukların bebeklere karşı pozitif oldukları ve onlara karşı sevgi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Birçoğu bebeğin geçmişini tanımlamaya çalışmış ve bebekler hakkında duydukları hikâyeleri tekrar tekrar anlatmışlardır. Çocukların farklılıkların farkında oldukları görülmüştür. Bu sonuç araştırmayı kısmen desteklemektedir.

Eve Cook (2004)’un araştırmasında ise öğretmenler çocukların bebeklere heyecanla tepki gösterdiğini ve onlarla harika bir empati kurduklarını gösterdiklerini söylemiştir. Bu çalışma öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımını çocukların olumsuz tutumlarını unutmalarına yardımcı olarak güvenle kullanabilmeleri için daha fazla desteği ihtiyaç olduğu konusunun altını çizer. Bu karmaşık bir yapıdır ve sürekli bir bağlılık gerektirir. Öneriler hikâye anlatma becerileri ve sorgulayan üzerindeki özel odakları kapsamaktadır. Babette Brown (2009)’un yaptığı çalışmada ise bebekleri kullanan öğretmenlerin birçoğunun çocukların doğal ve samimi yanıtlar verdiklerini ve bebeklerle empati kurduklarını söylemişlerdir. Bu çalışmalar da araştırma bulgularını destekler şekildedir.

Araştırmanın üçüncü aşamasının yedinci sorusu “*Kimlikli Bebekler Eğitimi ve uygulamaları çocuklarla çalışma biçiminizi ne derecede etkiledi? Nasıl tanımlarsınız?*” sorusuydu. Kimlikli bebekler uygulaması yapan öğretmenlerin kendilerinde yarattığı farklılıkları ortaya çıkarmaya yönelik olan bu soruda en sık olarak çok etkilemedi (%55,5)

yanıtı verilmiştir. Bu da öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmedikleri ve kendi benlik algılarıyla ve ego kavramı ile bağlantılı bir şekilde yorumlanabilir. Araştırmanın nicel bölümünün deneysel kısmında da öğretmenlerin yeterlilik algısı boyutunun puanları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak ise Biersteker ve Ngwevela (2002) tarafından yapılan çalışmada da Önyargı Karşıtı Yaklaşım ile ilgili eğitim alan öğretmenler kişisel tutumlarında daha bilinçli olmuşlar ve eğitim uygulamalarını değiştirmişlerdir. Babette Brown (2009)'un çalışmasında ise öğretmen görüşleri noktasında öğretmenlerde önyargı karşıtı konularda güven eksikliği olduğu anlaşılmıştır ve eğitimden sonra destek verilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Carol Smith (2009) tarafından yapılan araştırmada ise bulgular Kimlikli Bebekler Yaklaşımı eğitimin ve sonraki sınıf uygulamalarının hem öğretmenler hem de çocuklar arasında ayrımcılığı unuttuğu ve empati ve benlik saygısını yükselttiğini göstermektedir. Böylece önyargı karşıtı hedeflere ulaşılmıştır. bu çalışmaların sonuçları da araştırmayı destekler şekildedir.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik genel bir sorudur. *“Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konusunda genel düşünceniz nedir?”* sorusudur. Öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik olarak en beğendikleri taraf olarak empati becerisini geliştirmesini (%33,3) söylemişlerdir. En zorlandıkları taraf ise bebeğin canlı olup olmadığına yönelik (%66,6) çocukları inandıramamalarıdır.

McClement (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin yarısı Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın çocuklarla çalışmalarında çok kullanışlı olduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçta araştırma sonuçlarını kısmen destekler şekildedir.

4.2. Öneriler

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı okul öncesi eğitim alanı için çok yeni bir kavram olmasına karşın etkililiği şüphesizdir. Çocukların farklılıklarla tanışmalarında onlara karşı olumlu yargılar geliştirmelerinde ve farklılıklara saygılı bireyler olarak yetişmelerinde kullanılabilecek araçlardan sadece bir tanesi olan kimlikli bebekler aslında çok sihirli ve özel bebeklerdir. Çünkü bu uygulamalar sayesinde daha geniş perspektifte düşünebilen, yaratıcı, eleştirel düşünme becerisi ve empati becerisi gelişmiş, sorgulayan, araştıran, farklılıklara saygı gösterebilen bireyler yetiştirmek çok daha kolay olacaktır.

Bu bölümde ise araştırma verilerinde elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında geliştirilen devlet ve kurumlara yönelik, okul öncesi öğretmenlerine ve bu alanda araştırma yapacak olan kişilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler

Farklıklara saygı kavramı okul öncesi eğitim programına 2006 yılında yapılan değişiklik ile girmiştir. Yenilenen 2012 okul öncesi eğitim programında yine farklıklara saygı kavramı sosyal duygusal alanda yer alan 3 kazanım ve göstergede karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri çocukta empati duygusunun gelişimine yönelik yer alan etkinlikleri içermekte, diğeri çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, saygı göstermesi için uygun etkinlikler düzenlemeyi içermekte olup bir diğeri de çocuğun kendi kültürünü tanıması ve devamında farklı kültürlerin tanıtılıp ülkelerin farklı olduğu kadar ortak değerleri olduğuna vurgu yapılmasını içermektedir (Seminer Notları 2012). Farklılıklara saygı kavramı okul öncesi öğretmenleri için yeni gelişmekte olan bir kavram olduğundan dolayı hazırlanana programlarda farklılıklara saygı kavramına daha çok gelişim alanı altında yer verilmelidir.

Farklılıklara saygı eğitimi uygulamaları arasında yer alan Kimlikli Bebekler Yaklaşımı okul öncesi programlarına entegre edilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere yönelik farklılıklara saygı eğitimi uygulamaları konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin yeni ve farklı yaklaşımları öğrenmeleri konusunda teşviki sağlanmalıdır.

İlk etapta üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği bölümlerine Kimlikli Bebekler Yaklaşımı konulu bir ders eklenebilir. Hizmet öncesi öğretmenlerin eğitim yaşantılarında bu farklı yaklaşımları öğrenmeleri sağlanabilir. Bu sayede daha donanımlı, farklı görüş açlarına sahip öğretmenler yetiştirmekte mümkün olacaktır. Ardından üniversitelerin öğretmen yetiştiren diğer programlarına da bu dersin eklenmesi sağlanmalıdır.

4.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ve uygulamaları okul öncesi eğitimi öğretmenleri için çok yeni bir kavramdır. Hatta alandaki birçok öğretmenin konu ile ilgili hiçbir bilgisi dahi yoktur. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bu konu ile ilgili düzenlenen eğitim ve seminerlere katılımı sağlanmalıdır. Bu yaklaşımı öğrenmek ve uygulamak isteyen eğitimciler mutlaka

öncelikle tez danışmanı ve tezin sahibi ile irtibata geçmelidir. Bu eğitim Türkiye’de sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyesi ve aynı zamanda bu tezin de danışmanı olan Doç.Dr. Ebru Aktan ACAR tarafından verilmektedir. Uygulayıcılar Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın teorik alt yapısı ile ilgili bilgi ve deneyimleri ancak alacakları bir eğitim ile tamamlayabilirler.

Araştırmanın deneysel boyutun da eğitim alan öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na yönelik tutum puanları eğitim almayan öğretmenlere göre anlamlı derecede olumlu olarak yükselmiştir. Bu da eğitimin önemini ve gerekliliğini vurgulayan bir diğer önemli bulgudur.

Okul öncesi eğitimi öğretmenleri sınıf içi düzenlemelerinde çocukların farkındalıklarını arttıracak materyallerin bulunmasına özen göstermeleri ve her çocuğun eşit şekilde bu materyallerden faydalanmasını sağlamak oldukça önemlidir. Ayrıca yine sınıflarında çeşitli farklılıkları gösteren resimlere yer vererek, çocukların bu resimler hakkında konuşmalarını sağlamaları ve resimler ile ilgili olumsuz fikirler üretiyorlarsa müdahale etmesi oldukça önemlidir.

Okul öncesi öğretmenlerinden farklı olarak ta sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve diğer branş öğretmenleri de bu yaklaşımı sınıf içi uygulamalarında rahatlıkla kullanabilirler. Bu nedenle onlarda mutlaka böyle bir eğitim almalıdır.

4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili yapılan ilk çalışma bu tez çalışmasıdır. Dolayısıyla konu ile ilgili yapılacak her türlü çalışma alandaki ilklerden olacak ve taşıdığı önem daha iyi anlaşılacaktır.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği” farklı illerde görev yapan öğretmenlere uygulanabilir ve iller arası karşılaştırması yapılabilir.

Bu tez çalışmasında öğretmenlere yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Çocuklara yönelik benzer bir Kimlikli Bebekler Tutum Ölçeği Çocuk Formu geliştirilip geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılabilir.

Kimlikli Bebekler Yaklaşımı ile ilgili bebeklerle çeşitli hikâyeler oluşturulup bu hikâyeler bazında oturumlar öncesi ve sonrasında çocuklarla niteliksel boyutta deneysel çalışmalar planlanabilir.

Ayrıca yine bu araştırma kapsamında geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum Ölçeği”nin daha geniş gruplara uygulanarak norm çalışmasının yapılması bu alanda araştırma yapacaklara önerilmektedir.

Eğitim alanında boylamsal araştırmalar büyük önem taşımaktadır. Bu konuda eğitim alan öğretmenlerin kimlikli bebekler ile yapacakları uygulamalar takip edilebilir, düzenli aralıklarla öğretmenlerle görüşmeler yapılabilir.

Son Söz...

Sonuç olarak ise Kimlikli Bebekler Yaklaşımı çocukların farklılıklarla tanışmalarında ve önyargılarla mücadele etmelerinde etkili olan son derece güçlü bir araçtır. Bizler öğretmenler olarak çocukların hayatlarında son derece eşsiz bir yere ve öneme sahibiz. Bu sebeple çocukların hayatlarına yapacağımız en küçük dokunuşlar bile onların gelecek yaşamlarındaki büyük değişimlere rehber olabilir. Buradan hareketle bundan sonrası için yapılması gereken kimlikli bebekleri çocuklarla buluşturmak ve çocuklarla birlikte yapılacak olan bir araştırmaya başlamaktır.

KAYNAKÇA

- Ann Irish, Nicola. *Evaluating The Effectiveness Of An Ububele-Persona Doll Emotional Literacy Programme For Preshoolers From Alexandra Township*, University Of The Witwatersrand (Master Thesis), Johannesburg, South Africa 2009.
- Arends-Toth, Judit; Fons J. R. Van de Vijver. "Domains and Dimensions in Acculturation: Implicit Theories of Turkish-Dutch", *International Journal of Intercultural Relations*, Number: 28, 2004, 19–35.
- Arends-Toth, Judit; Fons J.R. Van de Vijver. "Cultural Differences in Family, Marital, and Gender-Role Values Among Immigrants and Majority Members in The Netherlands", *International Journal Of Psychology*, Number: 44 (3), 2009, 161–169.
- Ausdale, Debra Van; Joe R. Faegin. *How Children Learn Race And Racism*, Rowman & Littlefield Publishers, USA 2001.
- Balcı, Ali. *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Biersteker, Linda; Blossom Ngwevela. "What do young children understand about anti bias in the curriculum? Early Childhood Development Building Societies Through Partnership", *World Organisation for ECD (OMEP) Conference Book*, 1-8 October 2002, Durban, South Africa 2002.
- Brown, Babette. *Combating Discrimination. Persona Dolls in Action*, Trentham Books, USA, 2001.
- Brown, Babette. *Unlearning Discrimination In The Early Years*, Trentham Books Limited, England 1998.
- Buchanan, Lori. *The Use Of Ububele Persona Dolls In An Emotional Literacy Programme With Pre-School Children. University of the Witwatersrand*, (Unpublished masters of education research report), Johannesburg, South Africa 2007.
- Bucher, Richard D. *Diversity Consciousness Opening Our Minds To People, Cultures, And Opportunities. (Third Education)*, Pearson Education, USA 2010.
- Büyüköztürk, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, (11. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara 2010.
- Camilleri, Louis C.; Malewska-Peyre, Hanna . *Socialization and Identity Strategies. Handbook of Cross-Cultural Psychology, (Volume 2)*, Allyn & Bacon, United States of America 1997.
- Cook, Eve. *What Are The Benefits To Practitioners And To Children Of Introducing Persona Dolls Into A Setting?*, (Unpublished dissertation), University of Sheffield, Sheffield, United Kingdom. 2004.
- Cover, Daniel J. "The Effects Of Social Contact On Prejudice". *The Journal of Social Psychology*, Volume 135, 1995, 403–405.
- Cüceloğlu, Doğan. *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1991.

- Derman-Sparks, Louise. "Anti Bias, Multicultural Curriculum: What Is Developmentally Appropriate?". (eds. In Bredekamp, S. & Rosegrant, T.). *Reaching Potentials: Appropriate Curriculum And Assessment For Young Children*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC 1992.
- Derman-Sparks, Louise. *Anti-Bias Curriculum: Tools For Empowering Young Children*. National Association for the Education of Young Children, Washington DC. 1989
- Derman-Sparks, Louise; Carol B. Phillips. *Teaching/ Learning Anti-Racism A Developmental Approach*. Teachers College. Columbia University, New York and London 1997.
- Derman-Sparks, Louise; Patt Ramsey. "Early Childhood Multicultural, Anti-Bias Education In The 1990s: Toward The 21st Century", (eds. In Roopnarine, J. L. & Johnson, J.E.), *Approaches to Early Childhood Education*, Merrill, New York 1993.
- Derman-Sparks, Louise; Patt Ramsey. *What If All The Kids Are White? Engaging White Children And Teachers In Multicultural Education*. Teachers College Press, New York 2006
- Divrenge, Mihrap; Ebru Aktan. *Farkındayım Farklılıklara Saygılıyım*. Eğiten Kitap Yayınevi, Ankara 2010.
- Eğitim Reformu Girişimi Ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı. *Politika Raporu: Erken Çocukluk Eğitimi Ve 4+4+4 Düzenlemesi*. Sabancı Üniversitesi, İstanbul 2013.
- Eğitim Reformu Girişimi. *Eğitim İzleme Raporu 2010*. Sabancı Üniversitesi, İstanbul 2011.
- Ekmişoğlu, Mihrap. *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*, (Yüksek Lisans Tezi), 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Gardner, Howard. *Geleceği İnşa Edecek Beş Zihin*, Optimist Yayınları, İstanbul 2007.
- Gökçe, Birsen. *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*, Savaş Yayınları, Ankara 2004.
- Güngör, Abide. Kişilik Gelişimi. (ed. Ayten Ulusoy). *Eğitim Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2007.
- Hall, Nadia Saderman. *Creative Resources For The Anti- Bias Classroom*, Delmar ,USA 1999.
- Jesuvadian, Mercy Karunish; Susan Wright. "Doll Tales: Foregrounding Children's Voices In Research". *Early Child Development And Care*, Volume 181, Number 3, 2011, 277-285.
- Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı KEDV. *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı*, Derin Yayınları, İstanbul 2006.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *Günümüzde İnsan Ve İnsanlar*, Evrim Yayınevi, İstanbul 2010.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara 2005.

- Keulen, Anke Van; Dominique Malleval; Myriam Mony; Collette Murray; Michel Vandembroeck. *Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe*, DECET Network, Netherlands 2004.
- Lee, Motoko Y; Stephen G. Sapp; Melvin C. Ray. "The Reverse Social Distance Scale". *The Journal of Social Psychology*, Volume 136, Number 1,1996, 17-24.
- M.E.B. *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık Çocuklar için)*, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara 2006.
- MacNaughton, Glenda. "Look! I'm Barbie And We're At Pizza Hut: The Commodification Of Young Children's Identities". *Paper presented to the National Conference of the Crèche and Kindergarten Association of Queensland*, Brisbane 1997.
- MacNauhgton, Glenda; Karina Davis. *Race And Early Childhood Education: An International Approach To Identity Politics, And Pedogogy*, Palgrave Macmillan Publisher, USA 2009.
- McClements, Elena. "*Persona Dolls In Action: An Exploration Of The Use Of The Dolls As An Anti-Discriminatory Intervention In The Classroom*", (Unpublished masters of science educational psychology research assignment), Tavistock Institute, London 2004.
- Newcomb, Theodore Mead. *Social Psychology*, Dryden, New York 1950.
- Öztürk, Başak Karakoç. *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi)*, 2008, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Parillo, Vincent N.; Cristopher Donoghue. "Updating the Bogardus Social Distance Studies: A New National Survey". *The Social Science Journal*, Volume 42,2005, 257-271.
- Sartain, A. Q.; Harold V. Bell. "An Evaluation Of The Bogardus Scale Of Social Distance By The Method Of Equal-Appearing Intervals". *The Journal of Social Psychology*, Volume 29, 1949, 85-91.
- Savran, Canan. *Sıfat Listesinin (Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Uygulama, (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, 1993, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Selçuk, Ziya. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2004.
- Seminer Notları. 2012 *Okul Öncesi Eğitim Programı Eğitimci Eğitimi Hizmet İçi Eğitimi Semineri*, 13-16 Ağustos 2012, İzmir: Kaya Prestige Oteli 2012
- Seminer Notları. *Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitimi*, 6-7 Eylül 2011, Mardin, Kızıltepe Zübeyde Hanım Anaokulu 2011.
- Seminer Notları. *Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Toplantısı*, 21-22 Ocak 2013, Ankara Dedeman Oteli 2013.

Smith, Carol. *Persona Dolls and Anti-Bias Curriculum Practice With Young Children: A Case Study Of Early Childhood Development Teachers, (Master Thesis)*, University Of Cape Town Department of Education, South Africa 2009.

Tavşancıl, Ezel. *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, (4. Baskı)*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2010.

Üner, Esra. *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi)*, 2011, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Wark, Colin; John F. Galliher. “Emory Bogardus and the Origins of the Social Distance Scale”. *The American Sociologist*, Volume 38, Number 4, 2007, 383-395.

Yıldırım, Ali; Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (8. Baskı)*, Seçkin Yayınevi, Ankara 2011.

EKLER LİSTESİ

	Sayfa No
EK 1. Uygulama Milli Eğitim Bakanlığı Çanakkale İzni.....	192
EK 2. Uygulama Şehir Dışı İzni.....	193
EK 3. Öğretmen Anket Formu.....	194
EK 4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği.....	195
EK 5. Sıfat Listesi ACL.....	196
EK 6. Öğretmen Görüşme Formu.....	198
EK 7. “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği”	
Toplam Ve Alt Boyut Ayırt Edicilik İndeksleri Detaylı Tabloları.....	199

EK 1: Uygulama Milli Eğitim Bakanlığı Çanakkale İzni

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
 İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.17.20.02/
 Konu : Anket Uygulaması.

24.10.2011*019057

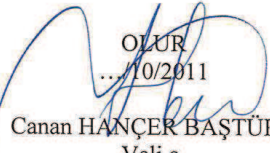
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın
 12.10.2011 tarihli ve 10315 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hilal ŞENSOY tarafından, "Kimlikli Bebekler Yaklaşımına İlişkin Tutumları ve kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algılamaları Üzerine Etkisi" konulu araştırma kapsamında, 24.10.2011-16.12.2011 tarihleri arasında, İlimiz merkez ve ilçelerinde görev yapan Okul Öncesi öğretmenlerine, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde anket uygulaması yapılması ilgi yazıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.


 Vefa BARDAKCI
 Milli Eğitim Müdürü


 OLUR
 .../10/2011
 Canan HANÇER BAŞTÜRK
 Vali a.
 Vali Yardımcısı

EK 2: Uygulama Şehir Dışı İzni


T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : B.30.2.ÇAÜ.0.72.00- 333 -1534

Konu : Anket Çalışması.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hilal ŞENSOY'un, "Kimlikli Bebekler Yaklaşımı Eğitiminin Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımına İlişkin Tutumları ve Kimlikli Bebeklerin Kişilik Özelliklerini Algulamaları Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışmasıyla ilgili ekli listede isimleri bulunan illerdeki okullarda anket uygulayabilmesi için gerekli iznin verilmesi hususunu müsaadelerinize saygılarımla arz ederim.


Prof. Dr. Sedat LAÇİNER
 Rektör

EK :
 -Dosya

482 2121236

Rektörlük Binası, Terzioğlu Kampüsü, B Blok Zemin Kat 17020-ÇANAKKALE-TURKIYE
 Tel:+9 0 (286) 218 18 21 Fax: +9 0 (286) 218 05 15 E-mail :ogris@comu.edu.tr
 Web: www.comu.edu.tr

EK 3: Öğretmen Anket Formu**Öğretmen Anket Formu**

Değerli Öğretmenler;

Elinizdeki bu anket formu siz öğretmenlerin “Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin” görüşlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle size uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Hilal Şensoy

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Okulunuzun yeri

- (a) Şehir merkezi
- (b) İlçe merkezi
- (c) Kasaba
- (d) Belde
- (e) Köy
- (f) Diğer (lütfen belirtiniz).....

2. Okulunuz

- (a) Devlet okulu
- (b) Özel okul
- (c) Diğer (lütfen belirtiniz).....

3. Okulunuzun bağlı bulunduğu kurum

- (a) M.E.B. bağlı özel
- (b) M.E.B. bağlı resmi
- (c) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı özel
- (d) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı resmi
- (e) Üniversiteye bağlı
- (f) Diğer (lütfen belirtiniz).....

4. Cinsiyetiniz

- (a) Kadın
- (b) Erkek

5. Yaşınız

- (a) 20 yaş ve altı
- (b) 21-25 yaş arası
- (c) 26-30 yaş arası
- (d) 31-35 yaş arası
- (e) 36-40 yaş arası
- (f) 41 yaş ve üstü

6. Eğitim durumunuz

- (a) Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü
- (b) Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)
- (c) Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)
- (d) Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt (yüksek lisans-doktora)
- (e) Diğer

EK 4: Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği**“Öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na İlişkin Tutum” Ölçeği**

Hilal Şensoy
 ÇOMÜ-Eğitim Bilimleri Enstitüsü
 Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
 Yüksek Lisans Öğrencisi

Açıklama

Aşağıda okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin “**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na**” yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile hazırlanmış 48 adet maddeden oluşan bir **derecelendirme ölçeği** yer almaktadır. Bu ölçekte yer alan maddelerden 12 soru “**çocukların farklılıklara saygı kavramına ve önyargılara yönelik tutumları**”, 6 soru “**çocukların duygulara yönelik tutumları**”, 13 soru “**öğretmenlerin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’na ilişkin algıları**”, 10 soru “**Kimlikli Bebekler Yaklaşımı’nın hedefledikleri**” ve 7 soruda “**öğretmenin yeterlilik algısı**” durumlarına yöneliktir.

Yönerge

Aşağıdaki ölçek maddelerini tek tek okuyarak size uygun olan cevabın karşısındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Maddeler	Kesinlikle Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
A. Çocukların Farklılıklara Saygı Kavramına Ve Önyargılara Yönelik Tutumları					
A1. Okul öncesi dönem çocukları duygularını ifade edemezler.					
A2. Okul öncesi dönem çocukları duygularını arkadaşları ile paylaşabilirler.					
A3. Okul öncesi dönem çocukları; kendi duygularının farkında değildirler.					
A4. Okul öncesi dönem çocukları; arkadaşlarının duygularına karşı empatik yaklaşım sergileyebilirler.					
A5. Çocuklardan; kendinden farklı özelliklere sahip arkadaşlarına karşı olumlu yaklaşım göstermesi beklenemez.					
A6. Çocuklar; özel bir eğitimle farklı özelliklere sahip insanlara saygı göstermeyi öğrenebilirler.					
A7. Çocuklara; toplumdaki önyargılarla mücadele edebilmeleri öğretilir.					
A8. Çocukların yeniliklere (değişimlere) kolaylıkla adapte olmaları sağlanabilir.					
A9. Erken çocukluk döneminde çocuklara adalet kavramını öğretmek olanaksızdır.					
A10. Farklılıkları olan insanlara yönelik tutumlarımı kontrol altında tutabiliyorum.					
A11. Çocuklar kişilik özelliklerini kalıtım ile kazanmaktadırlar, bunları değiştirmek mümkün değildir.					
A12. Çocukların ailelerinde sorunlar varsa; onlarda eğlenceli bir kişilik yapısı geliştirilemez.					

Sıfat Listesi

İsim - Soyadı.

Cinsiyet Kadın () Erkek ()

AÇIKLAMA: Bu test, 300 sıfattan oluşmuş bir sıfat tanımlama listesidir. Lütfen sıfatları hızlıca okuyarak, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz sıfatların önündeki parantezin içini çarpı (X) işareti koyunuz. Elinizdeki listede çok sayıda eş anlamlı ve zıt anlamlı sıfatlar bulunmaktadır. Bunlardan dolayı telaşlanmayın. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan, hızlıca yapınız. Bir sıfat üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretleme yaparken, olmak istediklerinizi değil, sizde var olan özelliklerinizi dikkate alınız.

1. () ACELECI
2. () ACELESİZ
3. () ACIMASIZ
4. () AÇGÖZLÜ
5. () AÇIKDÜŞÜNCELİ
6. () AĞIRBAŞLI
7. () AĞZISIKI
8. () AKILCI
9. () AKILLI
10. () AKILSIZ
11. () AKLI BAŞINDA
12. () AKLI KARIŞIK
13. () AKSİ
14. () ALAYCI
15. () ALÇAK GÖNÜLLÜ
16. () ALIŞILMAMIŞ
17. () ALINGAN
18. () ANLAYIŞLI
19. () ARKADAŞ CANLISI
20. () ASİ
21. () AZİMLİ
22. () BAĞIMLI
23. () BAĞIMSIZ
24. () BAKIMLI
25. () BARIŞÇI
26. () BASİRETLİ
27. () BASKIN
28. () BAŞKALARININ HAKKINA SAYGILI
29. () BATIL İNANÇLI
30. () BENCİL
31. () BENMERKEZCİ
32. () BEZGİN
33. () BİLGE
34. () BİREYSEL
35. () CANDAN
36. () CAZİBELİ
37. () CESUR
38. () CİDDİ
39. () CİN FİKİRLİ
40. () CÖMERT
41. () CÜRETLİ
42. () ÇALIŞKAN
43. () ÇEKİNGEN
44. () ÇENESİ DÜŞÜK
45. () ÇİRKİN
46. () ÇOCUKSU
47. () ÇOK SINIRLI
51. () DALGIN
52. () DAYANIKLI
53. () DEĞİŞKEN
54. () DEĞİŞKEN HUYLU
55. () DELİ DOLU
56. () DENGELİ
57. () DENGESİZ
58. () DERBEDER
59. () DERİN DÜŞÜNCELİ
60. () DIRDIRCI
61. () DIŞA DÖNÜK
62. () DIŞI
63. () DİKBAŞLI
64. () DİKKATİ DAĞINIK
65. () DİKKATLİ
66. () DİKKATSİZ
67. () DİKTATÖR
68. () DOĞAL
69. () DOĞRU SÖZLÜ
70. () DOLANBAÇLI
71. () DOST CANLISI OLMAYAN
72. () DUYGULU
73. () DUYGUSAL
74. () DUYGUSAL OLMAYAN
75. () DUYGUSUZ
76. () DÜRÜST
77. () DÜŞÜNCELİ
78. () DÜŞÜNMEYEN DAVRANAN
79. () DÜŞMANCA
80. () EGOİST
81. () ELEŞTİRİCİ
82. () ELİ ÇABUK
83. () ELİ SIKI
84. () EMİN
85. () ENDİŞELİ
86. () ENERJİK
87. () ERKEKSİ
88. () FAAL
89. () FIRSATÇI
90. () FİKRİNDEN DÖNMEYEN
91. () GARİP
92. () GELENEKLERE UYMAYAN
93. () GELENEKSEL
94. () GERÇEKÇİ
95. () GERGİN
96. () GİRİŞİMCİ
97. () GİRİŞKEN
101. () GÜRÜLTÜCÜ
102. () GÜVENİLİR
103. () GÜVENİLMEZ
104. () GÜVENLİ
105. () GÜZEL
106. () HAKKINI ARAYAN
107. () HALİNDEN MEMNUN
108. () HASSAS
109. () HAŞARI
110. () HAŞİN
111. () HAYALCİ
112. () HAYALPEREST
113. () HAZIRCEVAP
114. () HEVESLİ
115. () HEYECANLI
116. () HIRSLI
117. () HIRSSIZ
118. () HİLEKAR
119. () HİSLERİNE HAKİM
120. () HOŞ
121. () HOŞGÖRÜLÜ
122. () HOŞGÖRÜSÜZ
123. () HOŞNUTSUZ
124. () HUYSUZ
125. () HÜKMETMEYİ SEVEN
126. () HÜNERLİ
127. () İLİMLİ x
128. () ISRARCI
129. () İÇ GÖRÜLÜ
130. () İÇE KAPANIK
131. () İÇTEN
132. () İDARELİ
133. () İDEALİST
134. () İĞNELEYİCİ
135. () İHTİYATLI
136. () İLERİCİ
137. () İLERİYİ GÖREN
138. () İLGİ ALANI DAR
139. () İLGİ ALANI GENİŞ
140. () İLGİSİZ
141. () İNATÇI
142. () İNSAFSIZ
143. () İSTİKRARLI
144. () İŞBİLİR
145. () İŞBİRLİĞİNE YATKIN
146. () İŞVELİ
147. () İTAATKAR

EK 6: Öğretmen Görüşme Formu**GÖRÜŞME FORMU**

Araştırma sorusu: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, kimlikli bebekler uygulaması sonrası, bu yaklaşıma yönelik algıları nasıl değişmiştir?

Okul:**Tarih ve saat:****Görüşmeci:****GİRİŞ**

Merhaba, ben Hilal ŞENSOY. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi okul öncesi eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim, aynı zamanda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorum. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik düşünce ve görüşlerini tespit etmek üzerine bir araştırma yapıyorum. Sizin bu konudaki değerli düşünce ve tecrübelerinizin Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'nın geliştirilmesinde ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda büyük katkısı olacağını düşünüyorum. Vaktinizi ayırdığınız ve yardımlarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Görüşleriniz araştırmacılar tarafından özetlenecek ancak katılımcıların bireysel bilgileri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

1. Başlamadan önce, söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
2. İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
3. Sizinle yaklaşık 25 dakikanızı alacak 13 soru üzerine konuşacağız.
4. İzin verirseniz sorularla başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencileriniz olan okul öncesi dönem çocukları sizinle kendi yaşamları ile ilgili ne tür sorunları paylaşıyorlar?

ALT S.1. Okul öncesi dönem çocukları sizlere daha çok hangi sorunlarla geliyorlar?

2. Kimlikli Bebekler kavramını ilk duyduğunuzda siz de nasıl bir düşünce uyandırdı, tanımlayabilir misiniz?

ALT S.2. Kimlikli Bebekler kavramını ilk duyduğunuzda ne olabileceği hakkında neler düşündünüz?

3. Kimlikli Bebekler Yaklaşımı'na yönelik sınıfınızda nasıl bir uygulama yaptınız?

SONDA:Kaç çocukla çalıştınız?

Kaç uygulama yaptınız?

EK 7: “Okul Öncesi Öğretmenlerin Kimlikli Bebeklere İlişkin Tutum Ölçeği” Toplam Ve Alt Boyut Ayırt Edicilik İndeksleri Detaylı Tabloları

Madde no	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p																																																																																																																																																																																																																																																			
VAR00001	Üst grup	50	4,5600	,92934	,13143	3,366	98	,001																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,9400	,91272	,12908				VAR00002	Üst grup	50	4,6000	,69985	,09897	5,743	98	,000	Alt grup	50	3,6800	,89077	,12597	VAR00003	Üst grup	50	4,4200	,88271	,12483	4,274	98	,000	Alt grup	50	3,6000	1,03016	,14569	VAR00004	Üst grup	50	4,1600	,71027	,10045	4,719	98	,000	Alt grup	50	3,4400	,81215	,11486	VAR00005	Üst grup	50	4,7400	,44309	,06266	6,301	98	,000	Alt grup	50	3,9600	,75485	,10675	VAR00006	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	6,217	98	,000	Alt grup	50	4,0200	,65434	,09254	VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456	VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809
VAR00002	Üst grup	50	4,6000	,69985	,09897	5,743	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,6800	,89077	,12597				VAR00003	Üst grup	50	4,4200	,88271	,12483	4,274	98	,000	Alt grup	50	3,6000	1,03016	,14569	VAR00004	Üst grup	50	4,1600	,71027	,10045	4,719	98	,000	Alt grup	50	3,4400	,81215	,11486	VAR00005	Üst grup	50	4,7400	,44309	,06266	6,301	98	,000	Alt grup	50	3,9600	,75485	,10675	VAR00006	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	6,217	98	,000	Alt grup	50	4,0200	,65434	,09254	VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456	VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000										
VAR00003	Üst grup	50	4,4200	,88271	,12483	4,274	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,6000	1,03016	,14569				VAR00004	Üst grup	50	4,1600	,71027	,10045	4,719	98	,000	Alt grup	50	3,4400	,81215	,11486	VAR00005	Üst grup	50	4,7400	,44309	,06266	6,301	98	,000	Alt grup	50	3,9600	,75485	,10675	VAR00006	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	6,217	98	,000	Alt grup	50	4,0200	,65434	,09254	VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456	VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																								
VAR00004	Üst grup	50	4,1600	,71027	,10045	4,719	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,4400	,81215	,11486				VAR00005	Üst grup	50	4,7400	,44309	,06266	6,301	98	,000	Alt grup	50	3,9600	,75485	,10675	VAR00006	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	6,217	98	,000	Alt grup	50	4,0200	,65434	,09254	VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456	VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																						
VAR00005	Üst grup	50	4,7400	,44309	,06266	6,301	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,9600	,75485	,10675				VAR00006	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	6,217	98	,000	Alt grup	50	4,0200	,65434	,09254	VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456	VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																				
VAR00006	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	6,217	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	4,0200	,65434	,09254				VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456	VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																		
VAR00007	Üst grup	50	4,8600	,35051	,04957	5,101	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	4,3600	,59796	,08456				VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259	VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																
VAR00008	Üst grup	50	4,8400	,37033	,05237	5,851	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	4,0600	,86685	,12259				VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480	VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																														
VAR00012	Üst grup	50	4,5200	,61412	,08685	5,133	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,8600	,67036	,09480				VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670	VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																												
VAR00014	Üst grup	50	4,9000	,36422	,05151	6,763	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,7200	1,17872	,16670				VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045	VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																										
VAR00015	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	5,318	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	4,1600	,71027	,10045				VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881	VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																								
VAR00016	Üst grup	50	4,7200	,45356	,06414	5,772	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	4,0400	,69869	,09881				VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655	VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																						
VAR00017	Üst grup	50	4,5600	,50143	,07091	4,984	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,8800	,82413	,11655				VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547	VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																				
VAR00018	Üst grup	50	4,3600	1,12050	,15846	3,153	98	,002																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,6600	1,09935	,15547				VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890	VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																																		
VAR00019	Üst grup	50	4,4200	,92780	,13121	4,333	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,5600	1,05289	,14890				VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186	VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																																																
VAR00020	Üst grup	50	4,8200	,38809	,05488	6,936	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,7000	1,07381	,15186				VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912	VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																																																														
VAR00021	Üst grup	50	4,1600	1,13137	,16000	3,109	98	,002																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,4800	1,05444	,14912				VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794	VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																																																																												
VAR00025	Üst grup	50	4,5600	,76024	,10751	5,263	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			
	Alt grup	50	3,7200	,83397	,11794				VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																																																																																										
VAR00026	Üst grup	50	4,8400	,61809	,08741	5,920	98	,000																																																																																																																																																																																																																																																			

	Alt grup	50	3,9800	,82040	,11602			
VAR00028	Üst grup	50	4,7800	,41845	,05918	6,242	98	,000
	Alt grup	50	4,1000	,64681	,09147			
VAR00029	Üst grup	50	4,5600	,67491	,09545	5,394	98	,000
	Alt grup	50	3,6800	,93547	,13230			
VAR00030	Üst grup	50	3,8800	,93982	,13291	4,510	98	,000
	Alt grup	50	3,0000	1,01015	,14286			
VAR00032	Üst grup	50	4,0800	,96553	,13655	5,152	98	,000
	Alt grup	50	3,2200	,67883	,09600			
VAR00035	Üst grup	50	4,1600	,73845	,10443	5,006	98	,000
	Alt grup	50	3,4800	,61412	,08685			
VAR00036	Üst grup	50	4,5800	,60911	,08614	10,107	98	,000
	Alt grup	50	3,3600	,59796	,08456			
VAR00037	Üst grup	50	4,4800	,64650	,09143	8,142	98	,000
	Alt grup	50	3,4800	,57994	,08202			
VAR00038	Üst grup	50	4,5600	,64397	,09107	9,238	98	,000
	Alt grup	50	3,4600	,54248	,07672			
VAR00039	Üst grup	50	4,6000	,67006	,09476	9,165	98	,000
	Alt grup	50	3,4000	,63888	,09035			
VAR00040	Üst grup	50	4,6400	,56279	,07959	10,725	98	,000
	Alt grup	50	3,4200	,57463	,08127			
VAR00041	Üst grup	50	4,0000	,78246	,11066	4,502	98	,000
	Alt grup	50	3,3600	,63116	,08926			
VAR00042	Üst grup	50	4,2000	,83299	,11780	6,548	98	,000
	Alt grup	50	3,0800	,87691	,12401			
VAR00043	Üst grup	50	4,2600	,85261	,12058	5,423	98	,000
	Alt grup	50	3,4000	,72843	,10302			
VAR00044	Üst grup	50	3,8400	1,13137	,16000	3,764	98	,000
	Alt grup	50	3,1400	,67036	,09480			
VAR00045	Üst grup	50	4,3400	,74533	,10540	7,992	98	,000
	Alt grup	50	3,1400	,75620	,10694			
VAR00046	Üst grup	50	4,4800	,64650	,09143	9,941	98	,000
	Alt grup	50	3,3200	,51270	,07251			
VAR00047	Üst grup	50	4,0600	,91272	,12908	4,155	98	,000
	Alt grup	50	3,3200	,86756	,12269			
VAR00048	Üst grup	50	4,0600	,86685	,12259	5,838	98	,000
	Alt grup	50	3,1400	,70015	,09902			
VAR00049	Üst grup	50	4,3800	,69664	,09852	8,117	98	,000
	Alt grup	50	3,2000	,75593	,10690			
VAR00050	Üst grup	50	4,4600	,64555	,09129	9,603	98	,000
	Alt grup	50	3,1200	,74615	,10552			
VAR00051	Üst grup	50	3,9600	,92494	,13081	4,934	98	,000

	Alt grup	50	3,1000	,81441	,11518			
VAR00052	Üst grup	50	4,1600	,91160	,12892	6,325	98	,000
	Alt grup	50	3,2400	,47638	,06737			
VAR00053	Üst grup	50	4,5200	,86284	,12202	7,558	98	,000
	Alt grup	50	3,2600	,80331	,11361			
VAR00054	Üst grup	50	4,3600	,80204	,11343	6,374	98	,000
	Alt grup	50	3,3400	,79821	,11288			
VAR00055	Üst grup	50	3,7800	1,01599	,14368	4,076	98	,000
	Alt grup	50	3,0800	,66517	,09407			
VAR00058	Üst grup	50	4,4600	,86213	,12192	5,537	98	,000
	Alt grup	50	3,5600	,76024	,10751			
VAR00060	Üst grup	50	4,3200	,91339	,12917	3,503	98	,001
	Alt grup	50	3,6800	,91339	,12917			
VAR00061	Üst grup	50	3,7400	,98582	,13942	3,231	98	,002
	Alt grup	50	3,1000	,99488	,14070			
VAR00062	Üst grup	50	4,5400	,57888	,08187	4,977	98	,000
	Alt grup	50	3,7200	1,01096	,14297			

Faktör 1 Maddeleri

Madde no	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
VAR00022	Üst Grup	50	4,2800	,80913	,11443	8,474	98	,000
	Alt Grup	50	3,1600	,46773	,06615			
VAR00031	Üst Grup	50	4,8000	,45175	,06389	13,481	98	,000
	Alt Grup	50	3,1800	,71969	,10178			
VAR00032	Üst Grup	50	4,2400	,87037	,12309	8,850	98	,000
	Alt Grup	50	3,0400	,40204	,05686			
VAR00035	Üst Grup	50	4,3200	,65278	,09232	10,929	98	,000
	Alt Grup	50	3,1600	,37033	,05237			
VAR00036	Üst Grup	50	4,7600	,43142	,06101	21,392	98	,000
	Alt Grup	50	3,1200	,32826	,04642			
VAR00037	Üst Grup	50	4,7000	,46291	,06547	20,448	98	,000
	Alt Grup	50	3,1000	,30305	,04286			
VAR00038	Üst Grup	50	4,7800	,41845	,05918	22,993	98	,000
	Alt Grup	50	3,1000	,30305	,04286			
VAR00039	Üst Grup	50	4,8200	,38809	,05488	22,525	98	,000
	Alt Grup	50	3,0400	,40204	,05686			
VAR00040	Üst Grup	50	4,4600	,73429	,10384	6,794	98	,000
	Alt Grup	50	3,5000	,67763	,09583			
VAR00043	Üst Grup	50	4,3800	,77959	,11025	9,493	98	,000
	Alt Grup	50	3,1400	,49528	,07004			
VAR00046	Üst Grup	50	4,6200	,53031	,07500	16,707	98	,000
	Alt Grup	50	3,1000	,36422	,05151			

VAR00052	Üst Grup	50	4,3800	,56749	,08025	15,542	98	,000
	Alt Grup	50	3,0200	,24661	,03488			

Faktör 2 Maddeleri

Madde no	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
VAR00018	Üst Grup	50	4,5600	,90711	,12829	5,734	103	,000
	Alt Grup	55	3,2182	1,41016	,19015			
VAR00019	Üst Grup	50	4,4800	,83885	,11863	4,812	103	,000
	Alt Grup	55	3,4727	1,24506	,16788			
VAR00041	Üst Grup	50	4,2000	,49487	,06999	10,122	103	,000
	Alt Grup	55	3,2182	,49781	,06712			
VAR00042	Üst Grup	50	4,2600	,77749	,10995	8,337	103	,000
	Alt Grup	55	3,0000	,76980	,10380			
VAR00044	Üst Grup	50	4,1800	,71969	,10178	9,182	103	,000
	Alt Grup	55	2,8545	,75567	,10190			
VAR00045	Üst Grup	50	4,5000	,64681	,09147	11,425	103	,000
	Alt Grup	55	3,0000	,69389	,09356			
VAR00047	Üst Grup	50	4,3400	,71742	,10146	6,527	103	,000
	Alt Grup	55	3,2727	,93203	,12568			
VAR00048	Üst Grup	50	4,4400	,61146	,08647	12,836	103	,000
	Alt Grup	55	2,8545	,65030	,08769			
VAR00049	Üst Grup	50	4,5400	,61312	,08671	11,469	103	,000
	Alt Grup	55	3,0545	,70496	,09506			
VAR00050	Üst Grup	50	4,5200	,64650	,09143	10,596	103	,000
	Alt Grup	55	3,1091	,71162	,09595			
VAR00051	Üst Grup	50	4,1200	,82413	,11655	6,516	103	,000
	Alt Grup	55	3,0545	,84805	,11435			
VAR00053	Üst Grup	50	4,5200	,70682	,09996	7,917	103	,000
	Alt Grup	55	3,2545	,90714	,12232			
VAR00055	Üst Grup	50	3,8600	,98995	,14000	4,450	103	,000
	Alt Grup	55	3,0909	,77633	,10468			

Faktör 3 Maddeleri

Madde no	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
VAR00001	Üst Grup	50	4,8000	,40406	,05714	6,919	98	,000
	Alt Grup	50	3,5000	1,26572	,17900			
VAR00002	Üst Grup	50	4,7800	,41845	,05918	7,866	98	,000
	Alt Grup	50	3,4600	1,11043	,15704			
VAR00003	Üst Grup	50	4,5600	,86094	,12176	6,911	98	,000
	Alt Grup	50	3,1800	1,11922	,15828			
VAR00004	Üst Grup	50	4,4000	,57143	,08081	8,237	98	,000

	Alt Grup	50	3,2000	,85714	,12122			
VAR00012	Üst Grup	50	4,7000	,46291	,06547	8,498	98	,000
	Alt Grup	50	3,7200	,67128	,09493			
VAR00015	Üst Grup	50	4,8600	,35051	,04957	6,843	98	,000
	Alt Grup	50	3,7400	1,10306	,15600			
VAR00016	Üst Grup	50	4,8000	,40406	,05714	8,444	98	,000
	Alt Grup	50	3,7200	,80913	,11443			
VAR00017	Üst Grup	50	4,6400	,48487	,06857	7,434	98	,000
	Alt Grup	50	3,4400	1,03332	,14613			
VAR00021	Üst Grup	50	4,3200	,99877	,14125	6,002	98	,000
	Alt Grup	50	3,0800	1,06599	,15075			
VAR00025	Üst Grup	50	4,5800	,57463	,08127	6,614	98	,000
	Alt Grup	50	3,6600	,79821	,11288			
VAR00029	Üst Grup	50	4,7000	,46291	,06547	8,042	98	,000
	Alt Grup	50	3,3600	1,08346	,15322			
VAR00030	Üst Grup	50	4,0200	,89191	,12614	6,801	98	,000
	Alt Grup	50	2,7600	,95959	,13571			

Faktör 4 Maddeleri

Madde no	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
VAR00005	Üst Grup	50	4,9800	,14142	,02000	11,032	98	,000
	Alt Grup	50	3,9000	,67763	,09583			
VAR00006	Üst Grup	50	4,9600	,19795	,02799	14,583	98	,000
	Alt Grup	50	3,8600	,49528	,07004			
VAR00007	Üst Grup	50	5,0000	,00000	,00000	10,197	98	,000
	Alt Grup	50	4,0600	,65184	,09218			
VAR00008	Üst Grup	50	5,0000	,00000	,00000	11,186	98	,000
	Alt Grup	50	3,7200	,80913	,11443			
VAR00020	Üst Grup	50	4,9600	,19795	,02799	9,724	98	,000
	Alt Grup	50	3,6000	,96890	,13702			
VAR00026	Üst Grup	50	4,8600	,35051	,04957	9,105	98	,000
	Alt Grup	50	3,9600	,60474	,08552			

Faktör 5 maddeleri

Madde no	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
VAR00014	Üst Grup	50	4,8600	,40457	,05721	6,148	98	,000
	Alt Grup	50	3,5800	1,41551	,20018			
VAR00028	Üst Grup	50	4,8600	,35051	,04957	6,975	98	,000
	Alt Grup	50	3,9800	,82040	,11602			
VAR00054	Üst Grup	50	4,4600	,73429	,10384	8,158	98	,000
	Alt Grup	50	3,0800	,94415	,13352			
VAR00058	Üst Grup	50	4,6600	,68839	,09735	8,580	98	,000

	Alt Grup	50	3,4400	,73290	,10365			
VAR00060	Üst Grup	50	4,6200	,60238	,08519	7,941	98	,000
	Alt Grup	50	3,4400	,86094	,12176			
VAR00061	Üst Grup	50	3,9600	,83201	,11766	5,454	98	,000
	Alt Grup	50	3,0000	,92582	,13093			
VAR00062	Üst Grup	50	4,7000	,46291	,06547	6,893	98	,000
	Alt Grup	50	3,5800	1,05153	,14871			
