



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ:  
TÜRKİYE – ALMANYA ÖRNEĞİ

Büşra ÇELİKEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Programı

36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ:  
TÜRKİYE – ALMANYA ÖRNEĞİ

INVESTIGATION OF 36-72 MONTHS CHILDREN'S SELF-CONCEPT:  
TURKEY – GERMANY SAMPLE

Büşra ÇELİKEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,  
B¼řra ÇELİKEL'in hazırladığı "36-72 Aylık ocukların Benlik Kavramlarının  
İncelenmesi: T¼rkiye – Almanya Örneği" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından  
**İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans  
Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. M¼beccel Sara GÖNEN

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

J¼ri Üyesi Prof. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Neslihan AVCI

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Neslihan G¼NEY  
KARAMAN

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 05. / 07. / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramlarının incelenmesi ve çocukların benlik kavramı düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesidir. Çalışmaya Türkiye’den 433 çocuk, Almanya’dan 206 çocuk amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi ile dahil edilmiştir. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelidir. Veriler Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi (Okul Öncesi Versiyon) ölçme aracı yardımı ile toplanmıştır. Verilerin analizine başlamadan önce varsayımlar test edilmiş ve alt gruplarda normallik varsayımının sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle anlamlı farklılığın belirlenmeye çalışıldığı alt problemlerde karşılaştırma yapılacak grup sayısının iki olması durumunda Mann Whitney U testi, ikiden fazla olması durumunda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda benlik kavramının alt boyutları olan becerilere yönelik ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarının her ikisinde de çocukların elde ettikleri puanların ülkelere göre Türkiye lehine anlamlı farklılık gösterdiği ancak sosyal benlik kavramı alt boyutunda ülkelere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bunun yanı sıra, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık hem kız hem de erkek çocukların bedensel benlik kavramı düzeylerinin Türkiye’deki kız ve erkek çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik alt boyutlarında ise ülkelere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca 36-48, 49-60, 61-72 aylık çocuklar arasında üç yaş grubu için de becerilere yönelik ve sosyal benlik kavramı alt boyutlarında çocukların düzeylerinin ülkelere göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak bedensel benlik kavramı alt boyutunda 36-48, 49-60 ve 61-72 olmak üzere her üç yaş grubunda da Türkiye’deki çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** benlik kavramı, okul öncesi çocuklar, erken çocukluk, Türkiye, Almanya

## **Abstract**

The aim of this study was to investigate and determine the difference between self-concept levels of 36-72 -month -old children attending preschools in Turkey and Germany. The sample group consisted of 433 children from Turkey and 206 children from Germany. The sample group was determined by using criterion sampling method. Criterion sampling is a purposeful sampling method. In this study, relational screening model, one of the methods of quantitative research, was used. The data collection tool was the Self-Concept Questionnaire (Preschool Version) measurement for children. The assumptions were tested before analyzing the data and it was determined that the normality assumption was not met for the subgroups. Therefore, the Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were adopted. As a result, it was concluded that physical self-concept and ability-based self-concept scores of Turkish children were higher than those of German children. However, there was no statistically significant difference between the social self-concept scores of Turkish and German children. Moreover, the physical self-concept levels of 36-72 months old Turkish children were found to be higher than those of German children. On the other hand, there was no statistically significant difference between the ability-based self-concept and social self-concept scores of Turkish and German children. There was no statistically significant difference between the ability-based self-concept and social self-concept scores of 36-48, 49-60 and 61-72 months old Turkish and German children while there was a statistically significant difference between the physical self-concept scores of these there age groups in favor of Turkish children.

**Keywords:** self-concept, preschool children, early childhood, Turkey, Germany

## Teşekkür

İlk olarak, bu çalışmamı en değerli varlıklarım olan anne ve babama ithaf ederek, her başarımın arkasında imzası olan kahramanlarım Hayriye ve İsmet Çelikel'e sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecim boyunca, farklı ülkelerdeyken bile, her ihtiyaç duyduğumda yanımda olarak beni destekleyen, akademik bilgilerinden beslediğim değerli danışmanım Doç. Dr. Aysel Çoban'a teşekkür ederim.

Tez çalışmama çok değerli katkılar sunarak, Almanya'da bulunduğum süreç boyunca bana danışmanlık yapan ve çalışmamın son anına kadar her türlü sorumu cevaplayarak bana destek olan Prof. Dr. Dörte Weltzien'e teşekkür ederim. Kültürler arası gerçekleştirmiş olduğum tez çalışmamın Almanya bölümü için sağladığı büyük katkılar için minnettarım.

Yüksek lisans sürecim boyunca her anlamda desteğini esirgmeden yanımda olan değerli hocam Dr. Mine Canan Durmuşoğluna, Almanya'daki eğitim sürecim için bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Beate Steinhilber'a teşekkür ederim.

Tezime yaptıkları değerli katkılardan dolayı tez jürimde yer alan Prof. Dr. Mübeccel Sara Gönen'e, Prof. Dr. Tülin Güler Yıldız'a, Prof. Dr. Neslihan Avcı'ya, Doç. Dr. Neslihan Güney Karaman'a teşekkür ederim.

Tez sürecimde manevi desteklerini esirgemeyen yakınlarım, Leyla Karacakaya'ya, Ayşe Kılıç'a, Hilal Aslan'a, Türkan ve Sinem Altıntaş'a, Elif Kahyaoğlu'na, Tülay İlhan'a, Güzde Ersan'a ve kardeşlerim Evren ve Emre Çelikel'e teşekkür ederim.

## İçindekiler

Kabul ve Onay .....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür .....	iv
Tablolar Dizini .....	vii
Şekiller Dizini .....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	x
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu .....	12
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	15
Araştırma Problemi .....	17
Sayıtlılar.....	18
Sınırlılıklar.....	18
Tanımlar .....	18
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	20
Benlik Kavramı ve Kuramsal Açıklamalar .....	20
Kültür ve Kuramsal Açıklamalar .....	32
İlgili Araştırmalar.....	38
Bölüm 3 Yöntem .....	45
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme.....	45
Veri Toplama Süreci.....	47
Veri Toplama Araçları .....	49
Verilerin Analizi.....	51
Geçerlik güvenirlik.....	53
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar .....	60
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	78



Sonuç ve Tartışma .....	78
Öneriler .....	89
Kaynaklar .....	92
EK-A: Gönüllü Katılım Formu .....	102
EK-B: Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi.....	103
EK-C: İzin Belgesi.....	105
EK-Ç: Kayıp Veri ve Normal Dağılıma İlişkin Tablolar ve Grafikler.....	106
EK-D: Alt Gruplar İçin Normal Dağılıma İlişkin Tablolar.....	108
EK-E: Normal Dağılım.....	111
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	112
EK-G: MEB İzni.....	113
EK-Ğ: Etik Beyanı.....	114
EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik raporu .....	113
EK-I: Thesis Originality Report.....	116
EK-İ: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı .....	117

## Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Benlik Kavramına Yönelik Kazanım ve Göstergeler</i> .....	10
Tablo 2 <i>Türkiye ve Almanya Örnekleme</i> .....	46
Tablo 3 <i>Almanya Verisi İçin Normal Dağılıma İlişkin Sonuçlar</i> .....	52
Tablo 4 <i>Türkiye Verisi İçin Normal Dağılıma İlişkin Sonuçlar</i> .....	53
Tablo 5 <i>Boyutlara Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i> .....	54
Tablo 6 <i>Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Uyum İndeksi Sonuçları</i> .....	54
Tablo 7 <i>Boyutlara Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</i> .....	55
Tablo 8 <i>Test Tekrar Test Korelasyon Sonuçları</i> .....	55
Tablo 9 <i>Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Uyum İndeksi Sonuçları</i> .....	56
Tablo 10 <i>Madde Analizi Sonuçları</i> .....	58
Tablo 11 <i>Almanya ve Türkiye Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> ....	60
Tablo 12 <i>Çocukların Ükelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	61
Tablo 13 <i>Kız Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	62
Tablo 14 <i>Erkek Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	63
Tablo 15 <i>Kız Çocukların Ükelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	64
Tablo 16 <i>Erkek Çocukların Ükelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	65
Tablo 17 <i>Türkiye’deki Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	66
Tablo 18 <i>Almanya’daki Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	67
Tablo 19 <i>Türkiye’deki Çocukların Cinsiyete Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	68
Tablo 20 <i>Almanya’daki Çocukların Cinsiyete göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i> .....	69

Tablo 21 36-48 Aylık Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	69
Tablo 22 49-60 Aylık Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	70
Tablo 23 61-72 Aylık Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 24 36-48 Aylık Çocukların Ülkelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	73
Tablo 25 49-60 Aylık Çocukların Ülkelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	73
Tablo 26 61-72 Aylık Çocukların Ülkelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	74
Tablo 27 Türkiye’deki Çocukların Yaşlarına Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	75
Tablo 28 Almanya’daki Çocukların Yaşlarına Göre “Benlik Kavramı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	76
Tablo 29 Almanya Verisine İlişkin Kayıp Veri Miktarı .....	106
Tablo 30 Türkiye Verisine İlişkin Kayıp Veri Miktarları .....	107
Tablo 31 Kız Çocuklarına İlişkin Normal Dağılım Testi sonuçları .....	108
Tablo 32 Erkek Çocuklarına İlişkin Normal Dağılım Testi sonuçları .....	108
Tablo 33 36-48 Aylık Çocuklara İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları .....	109
Tablo 34 49-60 Aylık Çocuklara İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları .....	109
Tablo 35 61-72 Aylık Çocuklarına İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları .....	110

## Şekiller Dizini

Şekil 1. Benlik kavramının hiyerarşik organizasyon şeması (Shavelson ve ark., 1976).....	22
Şekil 2. Kültürel örgütlenmenin yapısı (Malinowski, 1960).....	36
Şekil 3. Örneklem büyüklüğü saptama. ....	46



## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı



## Bölüm 1

### Giriş

Psikolojide çok kapsamlı bir kavram olarak geçen kişilik kavramının, psikologların üzerinde fikir birliği sağladığı tek bir tanımı bulunmamaktadır. Kişilik, en genel anlamıyla bireyin kendine özgü ve tutarlı davranışları olarak tanımlanmaktadır. Yaşamı boyunca sosyal çevresiyle etkileşim içerisinde olan bireyin davranışlarının, sahip olduğu kişilikten önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir. Bireyin kendi kişiliğine yönelik düşünce ve inançları, davranışlarına nasıl şekil vereceğini belirlemektedir.

Kişiliğin, dolayısıyla davranışların, biçimlenmesinde yer tutan en önemli etmen benliktir (Cevher ve Buluş, 2006; Erikson, 1968; Gizir ve Baran, 2003). Benlik, kişiliği oluşturan en temel parçadır (Lecky, 1961). Kişiliğin öznel yanı olan benlik, psikologlar tarafından bireyin kendi kişiliğine ilişkin farkındalığı ve algısı olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 1992; Balkış Baymur, 2014; Lindgren, 1969; Morgan, 1961). Benlik gelişimi bebeğin çevresinden ayrı bir varlık olduğunu anlamasıyla başlamakta (Malpass, Hocutt, Martin ve Givens, 1965) ve benlik gelişimi sürecinde en önemli zamanı okul öncesi dönem kapsamaktadır (Purkey, 1970).

Benlik, bireyin kendisi hakkındaki inançlarından oluşan, uyum ve düzenlilik ile nitelendirilen, kararlı yapıda detaylı ve dinamik bir sistemdir. Her insan, farkında olduğu benliğini düzenli bir yapı içerisinde devam ettirmek, korumak ve geliştirmek eğilimindedir. Kişinin kendisi hakkındaki düşünceleri çeşitli özelliklerden oluşmakla birlikte her bir özelliğin birbiri ile düzenli yapıda bütünleşmesi benliği oluşturmaktadır. Benliğin düzenli yapısı, dört belirleyici özellik ile tanımlanmaktadır: 1) Kişinin kendisi hakkındaki düşüncelerinin önem sırası vardır. Bir kişi kendisi hakkında sayısız düşünceye sahiptir ve bu düşüncelerin hepsi eşit önemde değildir. Sahip olunan bazı düşünceler benliğin temeline çok yakın ve önemliyken, bazıları ise daha az merkezi ve daha önemsizdir. 2) Kişinin kendisi hakkındaki her düşünce olumlu ya da olumsuz bir değere sahiptir. 3) Kişinin başarı ve başarısızlıklarını bir genelleme şekli vardır. Örneğin kişi kendisi için önemli olan bir yeteneğindeki başarısını gördüğü zaman bu diğer yetenekleri hakkındaki görüşünü de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Aynı şekilde, kendisi hakkında önemli gördüğü bir

yeteneğinde başarısızlığını gördüğü zaman ise bu diğer yeteneklerini olumsuz etkileyebilmektedir. 4) Benlik eşsizdir. İnsanların birbiriyle tamamen aynı şekilde düşünerek, hayata birebir aynı bakış açısı ile bakma ihtimali bulunmamaktadır (Purkey, 1970).

Her birey, dört temel özellik çerçevesinde düzenli bir sistem olarak oluşan benliğinin çeşitli şekillerde farkına varmaktadır. Bireyler kendileri hakkındaki düşüncelerinden, bu düşüncelerin olumlu ya da olumsuz değerlerinden, kendilerine dair yaptıkları genellemelerden, hayata dair özgün bakış açılarından oluşan detaylı yapıdaki benliklerine kendi tanımlamalarını yapabilmektedir.

Benliğin sözel, resimsel ya da farklı yöntemlerle tanımlanışının birleşimi benlik kavramını oluşturmaktadır. Benlik kavramı, benliğin, birçok parçadan oluşan betimlemesidir. Bireyin kendini betimlemesi ve kendine yönelik kendisi ya da başkaları tarafından yapılan betimlemelerin izlenimleri de olmak üzere benliğe yönelik her tür tanımlama benlik kavramını ortaya koymaktadır (Yamamoto, 1972). Benlik kavramı, kişinin aslını, görünüşünü, tavırlarını, duygularını, yeteneklerini ve uğraşlarını değerlendirmesidir. Burada kişinin benliğine yönelik bilinci söz konusudur. Kişinin kendisine karşı bilinçli olması, onun performansına ve davranışlarına rehberlik etmektedir (Labenne ve Greene, 1969). Benlik kavramı kişinin davranışları ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Benlik, kişinin içinde kendi davranışlarını değerlendiren, eleştiren ve yönlendiren bir güçtür. Birey kendisini nasıl görüyorsa, o tanıma uygun şekilde davranmaya meyillidir (Balkış Baymur, 2014). Bir kişinin kendini tanımlama şeklini bilmek, o kişinin davranışlarını anlamaya yardım etmektedir. Davranışlar genelde kişinin kendini hangi durumda gördüğü ile belirlenmektedir. Örneğin bir kişinin, iyi görüntüsü ve kıvrak zekası ile çevresinde popüler biri olması gerekirken, eğer kişi kendini o şekilde görmüyorsa bu onun sıradan ve dikkat çekmeyen biri olmasını sağlayabilmektedir (Morgan, 1961).

Benlik zamanla kazanılan ve bireyin deneyimleri ile şekillenen bir yapıdır. Yeni doğan bebeklerde benlik farkındalığı görülmemekle birlikte, yaşamın ilk aylarında bebeğin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda benlik zamanla ortaya çıkmaktadır. Bebek hayatının ilk yılında benliğini ve benliğine ait olmayanı fark etmekte, vücudunun büyük bir kısmını tanıyarak, vücudunun bölümlerinin birbirleriyle ve dış dünyayla olan ilişkisini anlamaktadır. Böylece ilk yıl içerisinde, bir

insan olarak değerini anlamakta ve benliği oluşmaya başlamaktadır (Purkey, 1970). Bebeğin çevresinden ayrı bir varlık olduğunu anlamasıyla benlik oluşumunun ilk adımı atılmaktadır. Benlik, ocuğun “ben” ve “ben olmayan” ayrımını yaparak benliğini basit şekilde ayırt etmesi ile oluşmaktadır. Çocuğun benliğini daha net şekilde ayırt etmesi ise dil gelişimi başladığında, çevresindeki nesnelere, kendi vucudunu, kendi varlığını tanımlamasıyla olmaktadır (Malpass, Hocutt, Martin ve Givens, 1965). Bebeğin kendi görüntüsünü tanıdık sosyal bir uyarıcı olarak algılaması, yaşamın ilk sekiz ayında geçirdiği hareketli yüz uyarıcıları tecrübesi ile sağlanmaktadır. Bebeklerin beş aylıkken, kendilerinin, yaşıtlarının ve oyuncak bebeklerin olduğu video kayıtlarında kendi yüzlerini ve seslerini tanıdık sosyal bir uyarıcı olarak fark ettikleri bulunmuştur (Legerstee, Anderson ve Schaffer, 1998). Lewis ve Brooks-Gun’ın (1979) 9 ve 24 aylık bebeklerle yaptığı çalışmada, annelerden bebeklerin burnuna ruj ile bir leke bırakmaları istenmiştir. Daha sonra bebekler bir aynanın karşısına geçirilerek gözlemlenmiştir. Bebeğin ayna karşısındaiken lekeyi gördüğünde kendi burnuna dokunması, aynada kendisini tanıdık anlamına gelmektedir. 9 ve 24 aylık bebeklerle yapılan bu çalışmada, en küçük bebeklerin benlik farkındalığı göstermediği, aynadaki görüntüye başka biriyymiş gibi davrandıkları gözlemlenmiştir. 15-17 aylık bebeklerin ise bir kısmının aynada kendilerini fark ettikleri gözlemlenmiştir. Ancak 18-24 aylık bebekler gözlemlendiğinde, bebeklerin çoğunluğunun aynada kendilerini fark ettiği burunlarındaki lekeye dokunduğu bulunmuştur. Bu durumda, sonuçlar 18-24 aylık bebeklerin benliklerini fark ettiğini göstermektedir (Akt. Shaffer ve Kipp, 2007). İki yaş civarında, algılama becerisinin ve dilinin gelişmesiyle çocuğun benlik farkındalığı artmaktadır. ocuk kendisini çevresindeki bireyler ve nesnelere birlikte, “benim kardeşim”, “benim topum” şeklinde ifade etmeye başladığı çevresindekiler tarafından onaylandığını ya da onaylanmadığını görmektedir. Bu sayede benlik kavramı gelişmeye başlamaktadır. Çocuğun çevresindeki kişilerin çocuğa yönelik tutumları çocuğun benlik kavramının ne yönde gelişeceğinin belirleyicisidir. Benlik kavramı erken yaşlarda iki şekilde oluşmaktadır, bunlardan biri çocuğun kendi yaşantısından edindiği tecrübeleri diğeri ise çevresindeki kişilerin çocuğa yönelik tepkileridir. Benlik kavramının şekillenmesi, çocuğun fikirlerine ve davranışlarına önem verdiği kişilerle etkileşimi sonucunda başlamaktadır (Malpass, Hocutt, Martin ve Givens, 1965). Erken yaşlarda çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimi ile başlayan benlik kavramı gelişimi üzerinde yaşın önemli etkisi bulunmaktadır (Mishra, Punetha



ve Dwivedi, 2017). Yaş büyüdükçe gelişiminin ilerlemesi sonucunda çocuğun yapabildiklerini ve yapamadıklarını görmesi, çocukta benlik kavramının daha kararlı bir şekil almasını sağlamaktadır (Piaget, 1969). Benlik kavramının kararlı bir şekil alması, kültür (Kağıtçıbaşı, 2012), sosyal çevre (Berk, 2002), yaş, cinsiyet, akademik başarı (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2013) ve aile (Bakırcıoğlu, 2013; Kılıççı, 2006) gibi faktörlerin etkisiyle olmaktadır. Benlik kavramının çeşitli faktörlerin etkisiyle aldığı şekil, zamanla kendi içerisinde belirli alanlara ayrılmaktadır.

Shavelson, Hubner ve Stanton'a (1976) göre, benlik kavramı genel düzeyde, akademik benlik kavramı ve akademik olmayan benlik kavramı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aynı zamanda becerilere yönelik benlik kavramı olarak da adlandırılabilen akademik benlik kavramı, dil, tarih, matematik ve fen bilgisini; akademik olmayan benlik kavramı ise sosyal, duygusal ve bedensel benlik kavramını kapsamaktadır. Sosyal benlik kavramı çocuğun akranları ve çevresinde önem verdiği kişilerle olan etkileşimi ile oluşmaktadır. Duygusal benlik kavramı, yaşanan özel duygusal durumlar çerçevesinde oluşmaktadır. Bedensel benlik kavramı ise fiziksel yeterlilik ve dış görünüş ile oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar, akademik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramlarının ayrımını yaparak yorumlayabilmekte, ancak duygusal benlik kavramının ayrımını yapamamaktadır (Engel, 2015).

Purkey'e (1970) göre, çocuğun kendisi hakkındaki düşüncelerinin şekillenmesinde en önemli zaman okul öncesi dönemidir. Benlik kavramı bu yıllarda, çocuğun günlük yaşantısında edindiği deneyimlerle, dile getirilmeyen duygularla ve etkileşimlerle şekillenmektedir. Çocuk benlik kavramını çevresindekilerin ona karşı tutumlarından etkilenecek şekilde oluşturmakta (Erikson, 1968; Lawler, 2003; Purkey, 1970), bu oluşumda çocuğun çevresi önemli etkenlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun çevresinde önem verdiği kişiler tarafından beğenildiğini ya da beğenilmediğini, kendisiyle gururlanıldığını ya da kendisinden utanıldığını görmesi, onun nasıl bir benlik kavramı geliştireceğini belirlemektedir (Balkış Baymur, 2014). Çocuk kendisine çevresinden sürekli olarak gelen iletileri benlik kavramına eklemektedir (Erikson, 1968). Örneğin sürekli olarak çirkin, beceriksiz, tembel olarak nitelendirilen çocuk zamanla kendini bu tanımlara uygun görürken, çevresinden sürekli olarak güzel, becerikli, başarılı gibi tanımlamalar alan çocuk ise benlik kavramını bu tanımları benimseyerek oluşturmaktadır (Balkış Baymur, 2014).

Çocuk 2-3 yaş civarında davranışlarını içten gelen dürtülerine göre değil, ebeveynlerinin ya da çevresinde çok önem verdiği bireylerin onaylarına uygun olarak şekillendirmesi gerektiğini öğrenmeye başlamaktadır (Lindgren, 1969). Bu süreç çocuğun benlik kavramını da çevresinden aldığı onaylara uygun olarak şekillendirmesini sağlamaktadır. Çocuk çevresinden aldığı bildirimlere ve tanımlamalara uygun olarak olumlu ya da olumsuz bir benlik kavramı geliştirmektedir.

Sosyalleşme süreci ile oluşan benlik kavramının olumlu ya da olumsuz olması çocuğun ruh sağlığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Francis, 2003). Olumsuz benlik kavramı kaygı, depresyon, olumsuz bakış açısı gibi sorunlarla ilişkilidir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Çocuğun önem verdiği kişilerin çocuğun sorduğu sorulara cevap vermemesi, yardım isteğine karşılık göstermemesi, başarısızlıkları üzerinde durarak onu cezalandırması, inandıklarını önemsememesi çocuğun olumsuz benlik kavramı oluşturmaya sebep olmaktadır. Önem verdiği bireylerden bu tür davranışlar gören çocuk, kendisini hasta, yetersiz, yeteneksiz, değersiz, istenmeyen olarak tanımlayarak olumsuz benlik kavramı geliştirmektedir (Purkey, 1970). Olumsuz benlik kavramına sahip çocuklar karşılaştıkları problemlerle başa çıkmakta zorluk çekerek, sık sık utanç ve suçluluk duygularına kapılmaktadır (Gizir ve Baran, 2003). Olumlu benlik kavramı ise, psikolojik sağlığın göstergelerinden biri (Crocker ve Park, 2004) olmakla birlikte, çocuklarda zorlukları yenme gücünü desteklemektedir (Froehlich-Gildhoff Roennau-Boese, 2011). Olumlu benlik kavramına sahip çocuklar, kendi yeteneklerinin ve sınırlılıklarının farkında olmakta, kendilerini kabul etmekte, yeni etkinlikler denemeye isteklilik göstermekte ve bir eyleme başlarken kendilerini başarıya güdüleyebilmektedir (Özçiçek, 2014; Turaşlı, 2006). Okul öncesi yıllarında edinilen kazanımların insan hayatında büyük bir öneme sahip olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi yıllarında, çocuğun olumlu benlik kavramı gelişiminin, yaşamının ileriki yıllarına katkısı olacağı açıktır. Erken yaşlarda kazanılması gereken davranışların zamanında edinilmemesi, zamanla uyum problemleri doğurabileceği için çocuğun olumsuz benlik kavramı geliştirmesine sebep olabilmektedir (Gizir ve Baran, 2003). Bu nedenle okul öncesi eğitimi içerisinde olumlu benlik kavramı gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi döneminde hazırlanan öğrenme yaşantısı ile çocuğun kendi benliğinin farkına varması, adil ve destekleyici

öğretmen tutumu ile de çocukta olumlu benlik gelişiminin desteklenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 1994).

Benlik kavramının şekillenmesinde çocuğun çevresinin etkili olması, aynı zamanda benlik kavramının farklı kültürel çevrelerde farklı şekillerde oluşabileceğini göstermektedir. Çocuğun benliği ve sosyal ilişkilerinin yapısı, içinde bulunduğu kültürel yapıdan direkt olarak etkilenebilmektedir (Smith ve Hart, 2014). Kültür, çocuğun dünyaya bakış açısını ve tecrübelerini şekillendiren, öğrenilmiş inançlar ve davranışlardır. Çocuğun sosyal davranışları, benliğine ve hayata yönelik görüşleri, üyesi olduğu kültürel çevreden öğrendikleri ile şekillenmektedir (Robins, Fantone, Hermann, Alexander ve Zweifler, 1998). Kültür, sosyal ve düşünsel/davranışsal farklılıkları kapsayan ulusal bir kimliktir. Sosyal farklılıklar ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf, dini görüş vb.; düşünsel/davranışsal farklılıklar ise karşılıklı etkileşim şekilleri, düşünceler, değerler, gelenekler, toplumsal rollere bakış, iletişim vb. şeklinde tanımlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde benlik, bu sosyal ve düşünsel/davranışsal farklılıklar bağlamındaki kültürel yapı çerçevesinde, oluşmaktadır (Vaughn, 2010).

Benlik oluşumunda, çocuğun içinde yaşadığı şehrin kültürü ile olan ilişkisi etkilidir (European Economic and Social Committee, 2016). Kültür aracılığı ile çocuk kendi benliğinin farkına varabilmekte, kendini açıklayabilmekte, güçlü ve zayıf yönlerini fark edebilmektedir (UNESCO, 1982). Çocuk benliğini, üyesi olduğu kültürde ve toplumda edindiği tecrübeleri doğrultusunda tanımlamaktadır (Shavelson ve ark., 1976). Her toplumun kendi kültürel değerleri vardır. Toplumlar benlik ve kültür bağlamında ele alındığında, bireyci ve toplulukçu olarak iki grupta değerlendirilmektedir. Benlik kavramı, çocuğun içinde yaşadığı toplumun bireyci veya toplulukçu kültürel özelliklerinden etkilenecek şekilde şekillenmektedir (Hofstede, 2001).

Bireycilik, karar verirken ve hedef belirlerken, aynı toplumda yaşanan kişiler de dahil olmak üzere, başkalarının faydası, düşüncesi, refahı hakkında endişe duymadan özgürce hareket edebilmektir. Bireyci kültürde, içinde yaşanan toplumun değil, bireyin kendisinin ilgi ve istekleri ön plandadır. Tercihlerde ve davranış şekillerinde özgür olmak önemlidir. Kişiler ortak bir çıkar ya da hedef paylaştığı pek çok küçük gruba üye olabilmekte, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bu gruplar arasında yer değiştirebilmektedir. Bireyin kendisini belli bir grubun üyesi

olarak tanımlaması önem taşımamaktadır. Bu kültürün aile yapısı ise, genellikle ebeveynler ve çocuklarından oluşmaktadır. Toplulukçuluk ise, grup ihtiyaçlarının ve grup refahının ön planda tutulması, bireylerin buna göre davranmasıdır. Toplulukçu kültürde, içinde yaşanılan toplumun kişiden istekleri temel alınmaktadır. Kişi toplumun refahını, toplumun düşüncelerini ve isteklerini göz önünde bulundurarak hareket etmekte, aldığı kararlarda ve belirlediği hedeflerde öncelikli olarak toplumun faydasını düşünmektedir. Bir gruba üye olmak, kendini bir grubun üyesi olarak tanımlayarak o grubun beklentilerine uygun davranmak önem taşımaktadır. Bu kültürün aile yapısı ise, genellikle ebeveynler, çocuklar, büyükanne ve büyükbabalar olmak üzere geniş aile şeklindedir (Erez, 2011 B).

Benlik kavramına bireyci ve toplulukçu kültürler açısından bakıldığında; ayrışık benlik ve ilişkisel benlik olmak üzere iki tür benlikle karşılaşılmaktadır. Bireylerin duygu, düşünce ve tutumlarının kültürlerarası değişkenlik göstermesinin temelinde, toplumsal kültürlerin içerisinde yaygın olan benlik yapıları arasındaki farklılıklar bulunmaktadır. Ayrışık benlik bireyci Batı kültüründe, ilişkisel benlik ise Batı dışındaki toplulukçu kültürlerde yaygın olarak görülmektedir. Ayrışık benlikte, bireyin benliğinin çevresindeki diğer kişilerin benlikleri ile örtüşmesi yerine, başkaları arasından sıyrılarak kendini göstermesi, kendi içgüdülerine güvenmesi, kendi başına karar vermesi ön plandadır. Ayrışık benlik, bireysel amaçlara, kişisel özellik ve yeteneklere, özgüven sahibi olmaya önem vermektedir. Batı dışındaki pek çok kültürde görülen ilişkisel benlik ise, bireyin benliğinin çevresindeki diğer kişilerin benlikleri ile örtüşmesi ön plandadır. İlişkisel benlik, kişisel yeteneklere, kişinin üyesi olduğu gruplara uyum göstermesini, çevresindeki diğer bireylerin duygularına karşı hassas olmasını, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesini ve çevresindekilerle güçlü bağlar kurmasını temel almaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Bireyci kültür içerisinde genel olarak ayrışık benlik olmakla birlikte, bu kültür sadece ayrışık benlikten oluşmamaktadır. Toplulukçu kültürlerin içerisinde de genel olarak ilişkisel benlik olsa da, toplulukçu kültürün sadece ilişkisel benlikten oluştuğu söylenememektedir. Her kültürü yansıtan genel değerler olmakla birlikte, toplumun alt gruplarında farklı benlik yapıları da bulunmaktadır. Bireyci ve toplulukçu kültürü yansıtan değerler bazı küçük toplumsal gruplarda bir arada bulunabilmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Toplumların, kültürlerine dayalı değer yargılarındaki farklılıklara göre, bireylerin benliklerinde öne çıkarmak istedikleri değerler değişkenlik göstermektedir. Örneğin Batı kültüründe çocukların kendilerine güvenmeleri, kendi kararlarını bağımsız şekilde vermeleri ve uygulamaları, kişisel yeteneklerini ön plana çıkarmaları desteklenmektedir. Bu bakımdan Batı kültüründe yetişen çocukların benliklerinde daha bireysel özellikleri ön plana almaları, kendi başarılarına, ilgi alanlarına, yeteneklerine yönelik düşünmeleri olağandır. Batı dışındaki kültürlerde ise çocuğun yaşadığı toplumda üyesi olduğu gruplara uyum göstermesi, başkalarıyla ilişkilerine önem vermesi, çevresindekilerin gereksinimlerine duyarlı olması desteklenmektedir. Böyle bir kültürün içerisinde yetişen çocuklar ise benliklerinde, başkalarının kendileri hakkındaki düşüncelerini ön planda tutmakta, benliklerini tanımlarken üyesi oldukları gruplarla olan ilişkilerini göz önünde bulundurmakta ve aidiyet duygusuna önem vermektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2014).

Her toplumsal kültür, kendi değerleri çerçevesinde kız ve erkek çocuklarına cinsiyetlerine göre farklı beklentilerle yaklaşarak, çocukların benlik kavramlarını bu beklentilere uyumlu olarak geliştirmelerinde rol oynamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Toplumların kız ve erkek çocuklara, benlik kavramının alt boyutlarında cinsiyete göre farklı beklentilerle yaklaşması çocukların benlik kavramı alt boyutlarında cinsiyete göre farklı olumluluk düzeyine sahip olmaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Aoyagi, Santos ve Updegraff, 2018). Yapılan araştırmalar, erkek çocukların bedensel ve akademik ya da becerilere yönelik olarak tanımlanan benlik kavramında kız çocuklardan daha yüksek olumluluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Del Rio, Strasser, Cvencek, Susperreguy ve Meltzoff, 2019; Niepel, Stadler ve Greiff, 2019). Kız çocuklar ise sosyal benlik kavramında erkek çocuklara göre daha yüksek olumlu benlik kavramı düzeyine sahiptir (Çimen, 2000). Toplumsal cinsiyet rollerinde, kız çocuklardan sosyal ilişki yürütme, ev işlerinde başarılı olma gibi konularda yüksek beklentiler olurken, erkek çocuklarda ise akademik anlamda başarı, bedensel faaliyetlerde başarı beklenmektedir. Her kültür farklı cinsiyetlerdeki çocukların benlik kavramı gelişimini kendi yapısal özelliklerine göre desteklemekte (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014), insan hayatında farklı önemlere sahip çeşitli zamanlarda oluşan benlik kavramı gelişimi kültürel değerler temelinde olmaktadır (Hofstede, 2001).

Benlik kavramının gelişiminde en önemli zaman olan okul öncesi dönemde, çocuğun kendine yönelik görüşleri, üyesi olduğu toplumun kültürel değerleri ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde, benlik kavramının desteklenme şekilleri bireyci ve toplulukçu kültürlerde farklı olabilmektedir. Bireylerin kendi benliklerine yönelik düşünceleri bireyci veya toplulukçu kültürlerden gelmelerine göre farklılık göstermektedir. Kültürel beklentiler, gelenekler, yaşam koşulları bireyin benliğinin oluşmasına etki ettiğinden, aynı kültür içerisinde yaşayan bireyler benzer benlik yapıları geliştirebilmektedir. Bireylerin kültürün etkisi ile benzer benlik yapıları geliştirmesinin beklendiği bireyci kültür kapsamındaki ülkelerden biri Almanya'dır. Toplulukçu kültür içerisinde değerlendirilen ülkelerden biri ise Türkiye'dir (Hofstede, 2001; Kağıtçıbaşı 2012 ).

Hofstede (2001), toplumların bireyci ya da toplulukçu olmalarına göre yaptığı, 50 ülkeyi kapsayan çalışmasında katılımcıların bireyciliğini ölçen maddelerle veri toplamıştır. Toplanan verilere göre bireycilik Türkiye'de %37, Almanya'da ise %67 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda iki farklı kültürel yapıya sahip bu iki ülkede çocukların benlik kavramları toplulukçu ve bireyci iki farklı kültürün değerleri ve farklı eğitim sistemleri çerçevesinde desteklenmektedir.

Toplulukçu kültür içerisinde yer alan Türkiye'de okul öncesi eğitim, gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıda hazırlanan okul öncesi programı çerçevesinde uygulanmaktadır. Ülkenin her yerinde geçerli olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilen yönergeler doğrultusunda çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretmenlerin hazırladığı eğitim/öğretim planları uygulanmaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-48, 48-60, 60-72 aylık çocukların gelişim alanları ve yaş gruplarına göre gelişim özellikleri tanımlanmaktadır. Okul öncesi eğitim programında temel alınan beş gelişim alanı şunlardır: bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor gelişim, öz bakım becerileri. Öğretmenler bu gelişim alanlarındaki kazanım ve göstergeler çerçevesinde aylık ve günlük planlar hazırlayarak uygulama yapmaktadır (MEB, 2013).

Türkiye'de uygulanan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı benlik kavramı açısından incelemek, benliğin tanımını eksiksiz şekilde temel almayı gerektirmektedir. James (1952), benliği en genel anlamıyla bireyin "benim" diyebildiklerinin tümü olarak tanımlamakta, benliği bireye ait öznel duygulardan

oluşan “ben” ve bireye ait nesnel özelliklerden oluşan “benim” olmak üzere iki bölümde ele almaktadır. Benlik bireyin hem kişiliğinin temelini oluşturan içsel duygularını hem de vücudu, ailesi, çalışmaları, giysileri gibi sahip olduğu nesnel varlıkları kapsamaktadır. Bireyin içsel ve nesnel benliğine yönelik değerlendirmeleri ve tanımlamaları benlik kavramını oluşturmaktadır. Bu tanım kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiş ve benlik kavramına yönelik olduğu düşünülen kazanım ve göstergeler aşağıda tablolştırılarak verilmiştir.

Tablo 1

*MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Benlik Kavramına Yönelik Kazanım ve Göstergeler*

Kazanım	Gösterge	Benlik Kavramı
Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Göstergeleri: Adını ve/veya soyadını söyler. Yaşını söyler. Fiziksel özelliklerini söyler. Duyuşsal özelliklerini söyler.	Nesnel benlik kavramını temsil etmektedir.
Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	Göstergeleri: Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.	İçsel duyguları kapsayan öznel benlik kavramını temsil etmektedir.
Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Göstergeleri: Haklarını söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler.	İçsel duyguları kapsayan öznel benlik kavramını temsil etmektedir.

---

Kazanım 15: Kendine güvenir. Göstergeleri: Kendine ait içsel duyguları beğendiği ve beğenmediği kapsayan öznel benlik özelliklerini söyler. Grup önünde kavramını temsil kendini ifade eder. Gerektiği etmektedir. durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir. Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. Çocuğun hem içsel hem nesnel çeşitli benlik özelliklerinin farkındalığını belirtmektedir.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir. Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. İçsel duyguları kapsayan öznel benlik kavramını temsil etmektedir.

Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar. Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar. İçsel duyguları kapsayan öznel benlik kavramını temsil etmektedir.

---

Bireyci Batı kültüründe yer alan Almanya’da ise okul öncesi eğitiminde temel alınan görüş, ülkede okul öncesi eğitimin kurucusu olan Friedrich Fröbel’in eğitim, öğretim ve bakım üçlüsünün birbirinden ayrılmadan uygulanmasıdır (Henry-Huthmacher, 2005). Almanya’da okul öncesi eğitim, eyaletlere göre farklı programlar çerçevesinde uygulanmaktadır. Erken çocukluk eğitimi belli yaşlara göre sınıflara ayrılmamakta, karma yaş gruplarından oluşmaktadır. Her sınıfta en az bir



öğretmen ve bir yardımcı bulunmaktadır. Almanya'nın erken çocukluk eğitim programını oluşturan temel alanlar şunlardır: dil, yazma, iletişim; kişisel ve sosyal gelişim; din ve değerler gelişimi eğitimi; matematik, doğal bilimler, teknoloji (bilişim); güzel sanatlar, farklı araçlarla çalışma; vücut, hareket sağlık; doğa ve kültürel çevre (EURYDICE, 2009/2010).

Avrupa'da yaşayan bireylerin kültüre yönelik düşüncelerinin belirlendiği, Avrupa Kültürel Değerleri Raporuna göre, Almanya'da yaşayan bireylerin %65'i kültürün hayatlarında önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Almanya'da yaşayan bireylerin çoğu, diğer kıtalarla karşılaştırıldığında Avrupa ülkelerinin ortak bir kültüre sahip olduğunu belirtmektedir. Avrupalıların birbirlerini tanımaları ve Avrupa kültürünü güçlendirmeleri için en etkili yöntem ise eğitim olarak görülmektedir. (European Commission, 2007). Bu bağlamda Almanya'da okul öncesi eğitim, bireyci Batı kültürü içerisinde yer alan Avrupa kültürünü güçlendirmenin eğitimsel basamaklarından birini oluşturmaktadır.

Türkiye'nin toplulukçu, Almanya'nın ise bireyci kültür yapıları içerisinde yer almaları sonucunda (Hofstede, 2001), Türkiye'de ilişkisel, Almanya'da ise ayrışık benlik yapısı gözlemlenmektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Ancak her bireyin kendine özgü bir benlik yapısı olduğu göz önüne alındığında, ülkeler için sadece ayrışık ya da sadece ilişkisel olmak üzere tek tip benlik yapısından bahsedilememektedir. Bununla birlikte ülkelerin kültürel yapıları içerisinde toplumda çoğunluğu oluşturan kısma ait belli bir benlik yapısı ile genelleme yapılabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bu bağlamda yapılan araştırmayla, ilişkisel benlik yapısına sahip olan Türkiye'de ve ayrışık benlik yapısına sahip olan Almanya'da okul öncesi eğitim alan çocukların benliklerinin sosyal, bedensel ve becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutlarında ne düzeyde oldukları ortaya konulacaktır.

## **Problem Durumu**

Benlik kavramı, çocuğun "ben kimim" sorusuna verdiği cevaplardır. "Ben kimim" sorusu çocuğun anlık ve plansız olarak kendine yönelik tanımlamalar ortaya koymasını sağlamaktadır. Çocuk kendini "ben güçlüyüm, ben makarna severim, ben alfabeyi bilirim" vb. gibi tanımlarla açıklayarak benlik kavramını ortaya koymaktadır (Harter, 1999). Benlik kavramı ilk olarak bebeğin kendisine bakım veren kişi ile

etkileşimi sonucunda olumlu ya da olumsuz şekilde oluşmaya başlamaktadır. Bu oluşum, çocuğun yakın çevresindeki kişilerle olan etkileşimleriyle devam etmektedir (Shaffer ve Kipp, 2007). Çocukların benlik kavramlarının olumlu ya da olumsuz yönde gelişmesi davranışları, ilişkileri kısaca hayatları üzerinde önemli etkiye sahiptir. Benlik kavramı gelişimine gereken önem verilmezse çocukta olumsuz benlik kavramı gelişebilmektedir. Emler (2002), olumsuz benlik kavramına sahip olmanın, depresyon, ergenlik döneminde hamile kalma, işsizlik, intihar düşüncesi, beslenme bozukluğu ve sosyal ilişkilerde bozukluk gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Olumsuz benlik kavramına sahip çocuk hem kendisine karşı kötü tutum sergilemekte hem de çevresindekilerin ona karşı kötü tutum sergilemelerine sebep olmaktadır. Olumsuz benlik kavramı geliştiren çocuklar, değersizlik hissiyle kendilerini hayattan soyutlarken, olumlu benlik kavramı geliştiren çocuklar ise hayatın içinde daha aktif ve psikolojik olarak daha sağlam bireyler olmaktadır. Olumlu benlik kavramına sahip çocuklarda çevreye uyum sağlama, yeteneklerini kullanabilme, korkulardan arınma, özgür seçimler yapabilme becerileri gelişmiştir (Maslow, 1968). Ayrıca olumlu benlik kavramına sahip çocuklar akademik başarı düzeyleri açısından, olumsuz benlik kavramına sahip çocuklardan daha yüksek seviyelerde bulunmaktadır (Tang, 2011). Çocukların çevresindeki bireylerle rahat iletişim kurabilmeleri, karar verirken kendi iradelerini kullanabilmeleri, hem sosyal hem de akademik hayatlarında başarılı ve mutlu bireyler olabilmeleri için benlik kavramlarının tüm boyutlarıyla desteklenmesi önemlidir.

Engel (2015) benlik kavramını okul öncesi dönemdeki çocuklar için; becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Akademik benlik kavramı, okul öncesi dönemde becerilere yönelik benlik kavramı olarak kullanılmaktadır. Becerilere yönelik benlik kavramı çocuğun yalnızca matematik ya da tarih gibi akademik alanlarda kendine yönelik düşüncelerini içermemektedir. Aynı zamanda çocuğun kendini ne kadar fazla konuda bilgili gördüğü, daha fazla bilgi edinmek isteyip istemediği, kendini ne kadar beğendiği, oyunlarda ne kadar iyi olduğu gibi özelliklerine yönelik görüşlerini de kapsamaktadır. Sosyal benlik kavramı, çocuğun bir başarısı karşısında ne kadar sevinebildiği, diğer çocuklarla nasıl anlaştığı, onlarla olmayı ne kadar sevdiği, diğer çocukların onu dinleyip dinlemediği gibi konulardaki görüşlerini yansıtmaktadır. Bedensel benlik kavramı ise çocuğun bedenine yönelik,

ne sıklıkla karın ağrısı, baş ağrısı, yorgunluk hissi yaşadığı, koşarken ne sıklıkla bir yerlere çarptığı ya da düştüğüyle ilgili görüşlerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar becerilere yönelik, sosyal ve bedensel benlik kavramlarının farkına varabilmekte, benlik kavramının bu alt boyutları hakkında değerlendirme yapabilmektedir. Ancak bu dönemde çocukların henüz duygulara yönelik benlik kavramlarının farkına varmaları ve değerlendirmesini yapmaları beklenmemektedir (Engel, 2015). Shaffer ve Kipp'e (2007) göre 36-72 ay aralığındaki çocuklar benlik kavramlarını tanımlarken genel olarak bedensel özellikler, becerebildikleri etkinlikler ve sahip oldukları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada Engel'in (2015), okul öncesi dönem çocuklar için belirlediği benlik kavramı alt boyutları ele alınmıştır. Okul öncesi dönemde, çocukların becerilere yönelik, sosyal ve bedensel benlik kavramlarının düzeylerini ortaya koymak, çocukların benlik kavramı düzeylerinin ilgili alt boyutlarında düşük, risk grubu ya da normal olarak saptanmasına yardım edecektir. İki farklı kültürde okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında, her iki ülkedeki çocukların benlik kavramı durumlarının saptanarak birbirleri ile karşılaştırılıp yorumlanması, mevcut durumlara yönelik öneriler getirilmesine katkı sağlayacaktır. Ülkelerin milli kültürleri, sahip oldukları eski tarihi kökenlere dayalı olarak benzerlik ya da farklılık gösterebilmektedir (Hofstede, 2001). Kağıtçıbaşı'na (2012) göre, Türkiye ilişkisel bağların güçlü olmasına önem veren toplulukçu kültür içerisinde yer alırken, Almanya ise, bireyci Batı kültürü içerisinde yer alan bir ülkedir. Farklı kültürel çevrelere ve farklı eğitim sistemlerine sahip olan Türkiye ve Almanya'da okul öncesi eğitim alan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması, okul öncesi dönemde benlik kavramı gelişimine kültürler arası bir bakış açısı getirmesi yönünden önemli görülmektedir. Araştırmada, Türkiye'de örneklem olarak seçilen bir şehirde 36-72 aylık çocukların benlik kavramı alt boyutlarında aldıkları puanlara göre ne düzeyde olduklarının ortaya konması, okul öncesi dönemi çocukları için geliştirilecek eğitim programlarına yol gösterici bir nitelik taşıyacaktır. Çocukların akademik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutları açısından, hangi düzeyde (düşük, risk grubu, normal) olduğunu bilmek okullarda uygulanacak etkinliklere yön vermeye yardım edecektir. Benlik kavramı alt boyutlarından herhangi birinin düşük ya da risk grubu olarak tanımlanan alanlarda olup olmadığını bilmek o alanlara yönelik daha destekleyici eğitim planları uygulanmasını sağlayacaktır. Bu sayede, benlik kavramının önemli ölçüde şekillenmeye başladığı okul öncesi dönemde, çocuğun

benlik kavramının olumsuz gelişmesine neden olabilecek risklerin en aza indirilmesi desteklenmiş olacaktır. Olumlu benlik kavramı geliştiren çocuklar, hayatlarının ileriki dönemlerinde kendilerine güvenen, sosyal ve akademik alanlarda başarılı olan, çevresiyle rahatlıkla iletişim kuran ve hayatından keyif alan bireyler olacaktır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan, 36-72 aylık çocukların benlik kavramı düzeylerinin belirlenmesi ve çocukların benlik kavramları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının saptanması amaçlanmaktadır. Farklı kültürel çevrelere ve farklı eğitim sistemlerine sahip olan Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan çocukların benlik kavramlarının karşılaştırılması, çocuklarda benlik kavramına kültürler arası bir bakış açısı getirerek, farklı kültürlere sahip çocukların benlik kavramı düzeylerindeki farklılık ve benzerlikleri tartışması yönünden önemli görülmektedir. Çocukların benlik kavramlarının düşük düzeyde olup olmadığı, desteğe ihtiyaç duyup duymadığı ve normal düzeyde olup olmadığı saptandığı zaman gerekli önlemlerin erken şekilde alınması ve benlik kavramının olumlu gelişiminin desteklenmesi kolaylaşacaktır. İki farklı kültür ve eğitim sisteminde yer alan çocukların benlik kavramları karşılaştırılarak çıkan sonuçlar üzerinde tartışılması benlik kavramına yönelik literatüre kültürlerarası bir çalışma olarak katkı sağlayacaktır. Benlik kavramının kültürlerarası karşılaştırma yapan bir yaklaşımla ele alınması, tek bir kültür içerisinde incelenerek ele alınmasından, daha çeşitli sonuçlara ve yorumlara dayanak olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2012).

Çocuğun benlik kavramı anne, baba, öğretmen, arkadaşlar gibi yakın çevresindeki bireylerle geçirdiği yaşantılardan (Çelik, Tuğrul, ve Yalçın, 2002; Cevher ve Buluş, 2006; Dünder, 2010), içinde bulunduğu eğitimsel ortamdan (Bakırcıoğlu, 2013) ve üyesi olduğu kültürden (Church ve Katıgbak, 2012; Erez, 2011 A; Smith ve Hart, 2014; Vaughn, 2010) etkilenmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocukların benlik kavramlarının olumlu yönde geliştirilebilmesi için, çocuğun çevresindeki yetişkinlere, içerisinde bulunduğu eğitim sistemine ve kültürel ortama görevler düşmektedir. Bu araştırma ile Türkiye’de 36-72 aylık çocukların benlik kavramlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi, mevcut düzeyi görmek ve çocukların benlik kavramına ilişkin ileride yapılacak çalışmalara bir kaynak

oluşturması açısından önemlidir. Araştırmada kullanılan ölçme aracının Alman kültüründen Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılması Türkiye'deki alan yazına katkı sağlaması ve benlik kavramı üzerinde yapılacak bilimsel çalışmaların veri toplama sürecinde kullanılacak ölçme aracı çeşidinin artırılması açısından önemlidir. Ayrıca ölçme aracının hem Alman hem Türk kültüründe geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunun bulunması, benlik kavramı açısından Türkiye - Almanya olmak üzere yeni kültürler arası çalışmalara olanak sağlayacaktır. Çalışma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan ve okul öncesi dönem çocuklara uygulanan ölçme aracının özelliği olarak, çocukların benlik kavramlarını somut cevaplarla kendilerinin ortaya koymasını sağlamak çalışmanın bir başka önemli yönüdür. Benlik kavramı, psikolojide bireyin kendisine yönelik algıları olarak tanımlanması açısından, çocuklarda da benlik kavramı ölçülmesinin esas olarak onların kendilerini değerlendirmesi şeklinde olması gerekmektedir (Flahive, Chuang ve Li, 2015). Benlik kavramı kendini tanımlama ve kendini değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Epstein, 1973; Harter, 1999). Çocuklar çok erken yaşlardan itibaren kendilerini tanımlama ve değerlendirme yeteneğine sahiptir (Marsh, Ellis ve Craven, 2002). Gelişimsel açıdan bakıldığında benlik kavramının yaşın artması ile birlikte daha soyut bir hal aldığı görülmektedir (Flahive, Chuang ve Li, 2015). Çocuklarda benlik kavramını ölçen ölçme araçları genellikle sözel tekniklere ve sözel cevaplara dayanmaktadır (Butler ve Gasson, 2005). Piaget'e göre okul öncesi dönemde çocuklar somut düşünme becerisine sahiptir. Bu nedenle bilişsel işlemlerini yapabilmek için somut nesnelere yardım almaya ihtiyaç duymaktadırlar (Phillips, 1969). Sadece sözel ya da yazılı tanımlamalar çocuğun kendini tanımlamasını zorlaştırabilir. Bu, benlik kavramını ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarının neden çoğunlukla sekiz yaş ve üzerindeki çocuklar için hazırlandığının sebebi olarak açıklanabilir (Butler ve Gasson, 2005). Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı çocukların "çok az, biraz, oldukça, çok" kavramlarının hem sözel olarak söylemesini hem de bloklar üzerinden göstererek kendilerini somut materyaller yardımıyla ifade etmesini sağlamaktadır. Ayrıca çocukların ölçme aracındaki maddelere hem sözel hem simgesel şekilde cevap vermesi, çocuğun verdiği cevabın geçerliliğinin sağlamasını yapabilmek açısından çok önemlidir. Ölçeğin bir başka güçlü yönü ise 15 dakika gibi kısa bir sürede uygulanması ve kullanışlı bir ölçme aracı olarak araştırmacılara okul öncesi dönemde benlik kavramının belirlenmesinde kolaylık sağlayacak olmasıdır.

## **Araştırma Problemi**

Araştırmanın konusunu, Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramı düzeylerinin ne olduğu ve benlik kavramları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma problemi, “Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel araştırma problemi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

### **Alt problemler.**

1. Okul öncesi eğitime devam eden Türkiye’deki ve Almanya’daki 36-72 aylık çocukların, becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarından elde ettikleri;

- a. Puan düzeyleri nelerdir?
- b. Puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2. Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlarda;

- a. Kız ve erkek çocukları için düzeyler nelerdir?
- b. Kız ve erkek çocukları arasında ülkelere göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

3. Okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeyleri Türkiye’deki ve Almanya’daki çocuklar için;

- a. Cinsiyete göre nedir?
- b. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

4. Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeyleri;

- a. Yaşlara göre nedir?
- b. Yaşlara göre anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

5. Okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlar arasında

- a. Türkiye'deki çocuklar için yaşlara göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
- b. Almanya'daki çocuklar için yaşlara göre anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

### **Sayıtlılar**

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların ölçme aracındaki sorulara samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

Türkiye'de ve Almanya'da araştırmaya dahil edilen katılımcıların çalışmaya katılma motivasyonlarının eşdeğer nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

Ölçme aracının katılımcılara uygulandığı ortamların, Türkiye'de ve Almanya'da eşdeğer nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Türkiye'nin toplam 54.346 okul öncesi öğrencisine sahip bir şehirde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017/2018) ve Almanya'nın 10.775 okul öncesi öğrencisine sahip bir şehirde resmi ve özel kurumlarda okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Kişilik:** Kişilik, bireyin kendine özgü düşünce şekillerini, tutumlarını, özelliklerini ve ilgilerini ifade eden karmaşık bir psikolojik bireysellik sistemidir (Allport, 1971).

**Benlik:** Benlik, bireyin kendi duygu ve davranışlarına yönelik, düşüncelerinden oluşan sistemdir (James, 1952).

**Ayrışık benlik:** Bireyin sahip olduğu benlik yapısının çevresindeki diğer insanların benliklerinden kesin olarak ayrıldığı, bağımsız benlik yapısıdır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

**İlişkili benlik:** Bireyin sahip olduğu benlik yapısının çevresindeki diğer insanlardan kesin çizgilerle ayrılmadığı, aksine çevresindekilerin benlikleriyle uyum

göstererek örtüştüğü, diğerlerinin benlikleriyle bağ içinde olduğu benlik yapısıdır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

**Benlik kavramı:** Benlik kavramı, bireyin kendi ben ya da benim özelliklerine ilişkin algılarından ya da içindeki bu benliklerinin başkalarıyla olan ilişkilerine yönelik algılarından oluşan organize ve tutarlı bir yapıdır. Burada bireyin kendine yönelik farkındalığa sahip olması söz konusudur. Bireyin kendisine yönelik görüşleri onun benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1959).

**Becerilere Yönelik Benlik Kavramı:** Benlik kavramının, bireyin kendi akademik yeteneklerine yönelik düşüncelerini, değerlendirmelerini içeren alt boyutudur (Engel, 2015).

**Sosyal Benlik Kavramı:** Sosyal benlik kavramı, bireyin sosyal çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiye, onlarla nasıl anlaştığına yönelik düşünceleridir (James, 1952).

**Duygusal Benlik Kavramı:** Benlik kavramının, bireyin içinde yaşadığı belirli duygusal durumları ifade eden, duygulara yönelik tanımlamaları ve değerlendirmeleri içeren alt boyutudur (Shavelson ve ark., 1976).

**Bedensel Benlik Kavramı:** Benlik kavramının, fiziksel yeterlilik ve yetersizlikleri, fiziksel becerileri, fiziksel görünüşü kapsayan alt boyutudur (Shavelson ve ark., 1976).

**Kültür:** Bireyin toplumun bir üyesi olarak edindiği tüm alışkanlıklardan, bilgilerden, inançlardan, davranışlardan, örf ve adetlerden, sanatsal ürünlerden, yasa haline gelen kurallardan oluşan karmaşık bir bütündür (Tylor, 1871).

**Toplulukçu Kültür:** Bireylerin, üyesi oldukları toplumun beklentilerini, refahını, faydasını gözeterek hareket etmesi, toplumsal gruplara uyum sağlaması ön planda tutularak yaşanan kültürel yapıdır (Erez, 2011 A).

**Bireyci Kültür:** Bireylerin, toplumsal faydadan önce kendi bireysel beklentilerini göz önünde bulundurarak, tercihlerinde ve davranışlarında özgürce hareket ettiği kültürel yapıdır (Erez, 2011 A).



## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

#### Benlik Kavramı ve Kuramsal Açıklamalar

Bireyin hayata bakış açısını, davranışlarını belirleyen, hayatına şekil veren yapı sahip olduğu kişilik yapısıdır. Birbirleriyle tutarlı olan değerlerin organizasyonu olan kişilik yapısının özünü ise benlik oluşturmaktadır. Benlik, kişiliğin çekirdeği olarak tanımlanmaktadır ve önce aile daha sonra yakın çevre olmak üzere bireyin içinde bulunduğu ortamlarla etkileşim içerisindedir (Lecky, 1961). Birey çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda sahip olduğu benliği algılamakta, benliğine dair çeşitli tanımlamalar yapmaktadır. Bu tanımlamalar bireyin benlik kavramını oluşturmaktadır.

Epstein (1973), benlik kavramını en genel anlamıyla bireyin, kendisi için önemli olan tüm deneyimlerinden farkında olmadan yaptığı çıkarımlarla, kendi benliğini tanımlaması olarak açıklamaktadır. Ona göre, benlik kavramı karmaşık bir yapıdır. Benlik kavramının karmaşık yapısı, insanların kendileri hakkındaki bilgilerini kategorilere ayırması ile ortaya çıkmaktadır. Bu kategori ayrımı bireysel olarak benimsenmiş ya da bir grup paylaşımı ile oluşmuştur. Benlik kavramı kategorilere ayrılmasının yanında aynı zamanda hiyerarşik bir özellik göstermektedir. Benlik kavramı sahip olduğu hiyerarşide, benliğin alt boyutlarından ve genel benlikten çıkan davranışların sonuçlarına yönelik algılardan oluşan aşamalı bir düzene sahiptir. Düzen içerisindeki benlik kavramı bebeklikten yetişkinliğe doğru giderek çok yönlü yapıya sahip olmaktadır. Genel benlik kavramı çok yönlü ve kararlı bir yapıdadır ancak benliğin aşamalı yapısında, hiyerarşik basamaklardan aşağı indikçe duruma özgü bir hal almakta ve daha az kararlı bir yapıda olmaktadır. Benlik kavramı hem tanımlayıcı hem değerlendirici boyutlara sahiptir. Bireyin “ben mutluyum” vb. gibi yapabileceği tanımlayıcı ve “ben fen bilgisinde iyiyim” vb. gibi yapabileceği değerlendirici boyutları vardır (Epstein, 1973). Benlik kavramının bu sistemli, kararlı, hiyerarşik yapısını anlayabilmek için benlik gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir.

Benlik kavramı gelişiminin ilk adımları erken çocukluk döneminde olmaktadır. Benliğin tanımlanması ve değerlendirilmesi bebeklik döneminde söz konusu olmamaktadır. Bebekler kendilerini birey olarak algılayamamaktadır. Bebek yeni

doğduğunda henüz bir benliğe sahip değildir, çünkü içerisinde yaşayacağı dünyayla henüz karşılaşmamış, benliğini oluşturacak farklı uyum ve hakimiyet özelliklerini geliştirmemiştir. Bebekler benlik özelliğini dördüncü aydan sonra yavaş yavaş oluşturmaya başlamaktadır (Allport, 1960). Bebeğin benliğini fark etmesi ise, John Bowlby'nin Bağlanma Kuramına göre, bebek ve bebeğe bakım veren kişi arasındaki etkileşimler ve bakım verenin bebeğe yönelik desteği çerçevesinde gelişmeye başlamaktadır. Örneğin, bebeğe bakım veren kişi, bebeğe güvenli bağlanma sağlarsa bebek değerli olduğu yönünde bir benlik kavramı; bakım veren bebeği göz ardı eden bir tutum içinde olursa, bebek değersiz olduğu yönünde bir benlik kavramı geliştirecektir (Vasta, Miller ve Ellis, 2004). Bebeğin kendi benliğinin diğerlerinden farklı olduğunu daha iyi anlaması iki yaşın başlarında gerçekleşmektedir. Benlik kavramına yönelik tanımlamalar ise üç yaştan itibaren benliğin basit betimlemeleri yapılarak başlamaktadır. Üç yaşındaki çocuk: "Ben üç yaşındayım. Küçük bir evde annem ve babamla birlikte yaşıyorum. Yeşil gözlüyüm. Çok güzel şarkı söyleyebiliyorum, dinle... Hiç korkmam. Hep mutluyum. Çok güçlüyüm, bak şu sandalyeyi taşıyabilirim." Şeklinde benliğin gözlemlenebilir somut zihinsel tanımlamalarını yapabilmekte bu şekilde benliğinin bir portresini oluşturabilmektedir (Harter, 1999). Benlik kavramı gelişiminin ilk adımlarının atıldığı erken çocukluk döneminde, çocuğun benliğine yönelik tanımlamalarının çevresindekilerle etkileşimi sonucunda şekillenmesi açısından çocuğun yakın çevresine önemli görevler düştüğü görülmektedir. Çocuğun değer verdiği kişilerin çocuğa karşı tutumlarında bilinçli olması çocuğun benliğine yönelik olumlu değerlendirmeler yapmasını destekleyecektir.

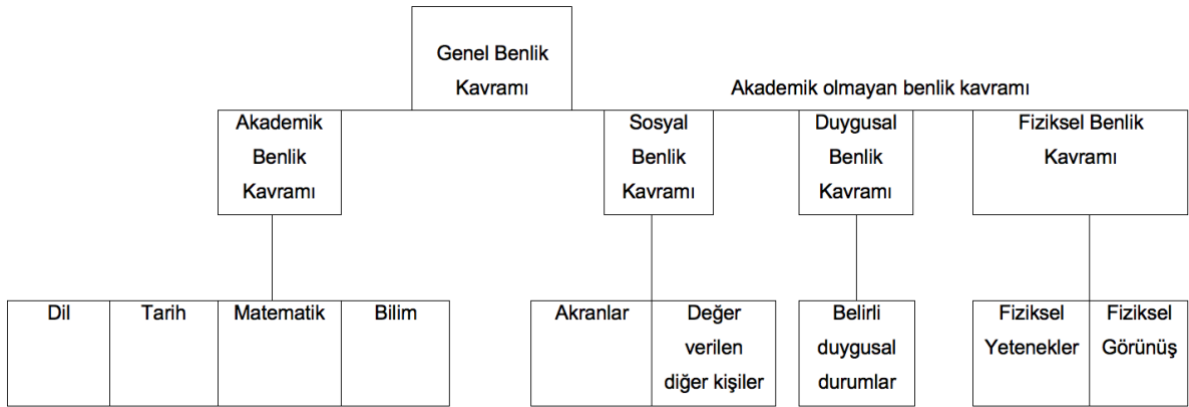
Shavelson ve arkadaşları (1976), benlik kavramını bireyin, çevresinde önemli gördüğü kişilerin yorumları, pekiştirmeleri ve kendisine yönelik tutumlarından etkilenecek benliğini algılaması ve benliğine yönelik değerlendirmeleri olarak tanımlamaktadır. Bireyin benliğini algılaması davranış şekillerini etkilerken aynı zamanda davranış şekilleri de benliğini algılamasını etkilemektedir. Sonuç olarak benlik kavramı bireyin davranışları ile karşılıklı etkileşim içerisinde. Benlik kavramının yedi tanımlayıcı özelliği bulunmaktadır, bunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Benlik kavramı düzenli bir yapıdır. Örneğin bir çocuğun deneyimleri ailesi, okulu ve arkadaşları etrafında dönmektedir. Çocuk deneyimlerini bu kategorilere

göre düzenlemekte ve onlara anlamlar yükleyerek düzenli bir yapıda benlik kavramı oluşturmaktadır.

2. Benlik kavramı çok yönlüdür. Bu çok yönlü yapı birey ya da belirli bir grup tarafından belirlenen okul, sosyal kabul, fiziksel çekicilik ve yetenek gibi kategorilerden oluşmaktadır.

3. Benlik kavramı hiyerarşik bir yapıdadır ve hiyerarşinin tepesinde genel benlik kavramı bulunmaktadır. Bu hiyerarşik yapı Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Benlik kavramının hiyerarşik organizasyon şeması (Shavelson ve ark., 1976).

4. Genel benlik kavramı sabittir. Ancak bazı benliği tehdit edici durumlarda sabit durumu değişebilmektedir.

5. Benlik kavramı gelişimseldir, bebeklikten yetişkinliğe doğru gidildikçe benlik kavramının alt boyutları çeşitlenmektedir.

6. Benlik kavramı değerlendirici bir özelliğe sahiptir. Birey, belirli durumlarda kendisine yönelik tanımlamalarda bulunur ve bu durumlar içerisinde kendini değerlendirir.

7. Benlik kavramı teorik olarak ilişkili olduğu diğer yapılardan farklıdır. Örneğin bireyin akademik başarısının ne olduğundan ziyade, kendi akademik başarısını nasıl algıladığı ile ilgilenmektedir (Shavelson ve ark., 1976).

Benlik kavramına yönelik tanımlamalardan, benliğin erken çocukluk döneminde oluşmaya başladığı, bu dönemde çocuğun benlik gelişiminin yakın çevresinden önemli ölçüde etkilendiği çıkarımı yapılabilir. Çocuğun çevresiyle karşılıklı etkileşimi sonucunda şekillenen benlik kavramı çocuğun yaşı ilerledikçe

akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel benlik kavramı gibi çeşitli alt boyutlara ayrılmaktadır. Tüm alt boyutlar çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini kendi alanında etkilemektedir. Kişiler arası ilişkileri anlamak için çok büyük öneme sahip bir dinamizm olan benlik kavramı (Sullivan, 1953), çeşitli kuramlarda özgün tanımlamalarla ele alınmaktadır. Benlik kavramının açıklanmasında tek bir kurama bağlı kalmak yerine çeşitli kuramların farklı bakış açılarını ele alarak kuramcıların benlik kavramı tanımlarını sentezlemek faydalı olacaktır. Kuramlarda verilen tanımların temeli belli noktalarda aynı noktada buluşsa da, her kuramsal yaklaşım benliğin önemli yönlerine kendi özgün bakış açısıyla vurgu yapmaktadır. Benlik kavramına yönelik çeşitli kuramlar aşağıda açıklanmaktadır.

**William James ve benlik kavramı.** Benlik kavramının psikoloji biliminde ilk kullanımı, William James'in Psikolojinin İlkeleri (The Principles of Psychology) kitabı ile başlamaktadır (Butler ve Gasson, 2005; Epstein, 1973). Benlik kavramına dair ilk bilimsel kuramı geliştiren James'e göre benlik, en kapsamlı anlamıyla, bireyin "benim" diyebildiklerinin tümüdür. Benlik, "ben" (the "I" self) ve "benim" (the "me" self) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. "Ben" olarak ele alınan benlik kavramı, içsel duyguları kapsamaktadır ve kişiseldir. "Benim" olarak ele alınan benlik kavramı kişinin kendi özelliklerini bilmesidir ve nesneldir. James'e göre, psikoloji biliminin konusu "benim" olarak tanımlanan "bilinen benlik" olmalıdır. Bireyin benim diyebildikleri, sadece onun vücudu ve fiziksel gücü değildir; aynı zamanda onun giysileri, evi, eşi, çocukları, akrabaları, arkadaşları, çalışmaları ve sahip olduğu her şeydir. Sahip olduğu her şey bireye aynı duyguları verir, yalnızca bu duyguların yoğunluk dereceleri değişmektedir. Eğer bireyin sahip oldukları sabit kalır ve birey bunlarla ilgili konularda başarılı olursa kendini iyi; bireyin sahip oldukları yok olur ya da birey onlar konusunda başarısız olursa kendini kötü hissedecektir (James, 1952).

Benliğin en geniş kapsamıyla anlaşılabilmesi için onun öğelerine, ortaya çıkardığı duygu ve hislere, sebep olduğu davranışlara bakmak gerekmektedir. "Benim" olarak tanımlanan benlik şu üç öğeden oluşmaktadır:

**1. Maddesel benlik.** Maddesel benliğin en önemli parçası bireyin vücududur. Bireyin kıyafetleri, annesi, babası, eşi, çocukları gibi yakın aile bireyleri, kısaca sahip olduğu maddi şeyler maddesel benliğin içindedir. Birey bunlardan birini kaybettiğinde benliğinden bir parça eksilir, bunlardan biri hata yaptığında birey utanır.

**2. Sosyal benlik.** Sosyal benlik bireyin tanıdıkları tarafından fark edilmesidir. İnsanlar çevresindekiler tarafından fark edilmek ve takdir edilmek ister. Eğer bireyin varlığı çevresindekiler tarafından fark edilmezse, birey kendini değersiz hisseder. Bireyin hayatında onu fark eden kaç insan varsa o kadar sosyal benliği vardır. Birey her değişik gruba genellikle farklı bir benliğini gösterir.

**3. Manevi benlik.** Manevi benlik, kişinin içsel ya da objektif varlığı, ruhsal yetileri ya da eğilimleridir. Bu ruhsal eğilimler benliğin en içten ve devamlı olan yönüdür. Birey içsel benliğini bölümlere ayırarak, her birini kendini tanımlamada kullanabilir (James, 1952).

**Harry S. Sullivan ve benlik kavramı.** Benlik kavramı, Sullivan (1953) tarafından farklı bir bakış açısı ile iyi-ben, kötü-ben ve ben değil olarak üç parçaya ele alınmaktadır. Benliğin bu parçaları, erken çocukluk döneminde çocuğun bebeklikten itibaren geçirdiği kaygı dönemlerindeki deneyimlerine göre oluşmaktadır.

Bebeğin eğitilebilir, öğrenebilir yönü oluştuğunda, ona bakım verenle olan etkileşimi onun benliğini şekillendirmeye başlamaktadır. Bebeğe bakım veren, bebek doğru bir şey yaptığında onu ödüllendirir ya da doğru yaptığını belirtecek davranışta bulunursa bu o davranışın devamlılığını sağlayacaktır. Bu sebeple bakım veren kişiler, çocuğun davranışlarına tepkisiz kalma, onaylama ya da ödüllendirme yaparak çocuğun sosyalleşmesindeki ve toplumsal kültüre uyum sağlamasındaki davranışlarının şekillenmesinden sorumludurlar. Bakım verenlerin çocuğu ödüllendirme şekillerinin altında genellikle aslında ödüllendirme amacı bulunmamaktadır. Çocuğun ödüllendirmeyi anlamlandırması belirli gelişim dönemlerine göre olmaktadır. Çocuk bir şeyleri doğru yaptığında bakım verenin ona arkadaşça yaklaşımı ve onu onaylaması bebekliğin son dönemlerine doğru daha büyük bir önem taşımaya başlamaktadır. Bu tür öğrenmelere ödül etkisinde öğrenme denmektedir. Çocuk bakım verenin endişelendiğini, rahatsız olduğunu gösteren, onaylamayan ifadeler kullandığını gördükçe davranışlarını yönlendirmeye çalışmaktadır. Bu durum, küçükken oynanan “sıcak-soğuk” oyununa benzetilerek örneklendirilebilir. Oyunda hedefe yaklaşıldığında sıcak, hedeften uzaklaşıldığında soğuk ifadeleri kullanılarak ebeğin hedefi bulması sağlanmaktadır. Benzer şekilde, çocuğun benlik gelişimi sürecinde, doğru davranışa yaklaştıkça onaylayan ifadeler, doğru davranıştan uzaklaştıkça onaylamayan ifadeler söz konusu olmakta ve çocuk

bu göstergeler neticesinde kendisinin doğruya ve yanlışa yakınlığını çözümlenmektedir (Sullivan, 1953). Çocuğun benlik kavramı, yakın çevresinden aldığı onaylayan ve onaylamayan ifadeler sonucunda şekillenmeye başlamaktadır. Çocuğun değer verdiği bireyler tarafından onaylanan davranışları ve özellikleri benlik kavramında kalıcı hale gelirken, onaylanmayan ve istenmeyen davranışlar ise benlik kavramında daha az kalıcı hale gelmektedir.

Erken çocukluk döneminde çocukta ya hep ya hiç düşüncesi olmakla birlikte çocuğun gelişiminde belirli kaygı dönemleri bulunmaktadır. Çocuk bu kaygı dönemlerinde neler yapabildiğini ve neler yapamadığını, aynı zamanda yaptıklarından hangilerinin onaylandığını ve hangilerinin onaylanmadığını görmektedir. Benlik sistemi, huzursuzluktan kaçınmak ya da huzursuzluğu en aza indirmek için gerekli olan, eğitilebilir tecrübelerden oluşan bir organizasyondur. Onaylanan davranışlar huzuru sağlarken, onaylanmayan davranışlar huzursuzluğa yol açmaktadır. Onaylayan ve onaylamayan ifadeler ışığında benlik kavramının şekillenmesi sağlanmaktadır ve bu çocuğun benliğinde “iyi-ben”, “kötü-ben” ve “ben-değil” olmak üzere üç boyutu ortaya çıkarmaktadır. Çocukta “ben” kavramı ilk olarak “benim vücudum” demekle eşdeğerdir. “İyi ben” kavramı ise bakım verenin memnuniyeti ve çocuğu onaylaması, ödüllendirmesi ile oluşmaktadır. Bu bağlamda iyi ben kavramı aslında ben ve benim kavramları açısından ele alındığında benim “vücudum” kavramına değil, “benliğim” kavramına işaret etmektedir. Kötü-ben kavramı çocuğun çevresindekilerin onaylamadığı, gerginlikle karşılık verdiği ya da yasakladığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. “Ben-değil” kavramı ise çocuğun vücuduna ait olmayandan ziyade, kişiliğini oluşturan benliğinde olmayanı tanımlamaktadır. “Ben-değil” kavramı sıklıkla, kötü durumlarla karşılaşıldığında, endişeli olduğunda ortaya çıkmakta ve bu durumda kişi tam olarak bildiği değil bilmediği şeyleri yansıtmaktadır. Burada çocuğun sahip olmadığı özellikler söz konusudur, bu özellikler bakım veren ve içerisinde yaşanan kültür tarafından reddedilerek oluşabilmektedir. Benlik sisteminin kökeni, toplum kültürünün karakter yapısına dayanmaktadır (Sullivan, 1953). Çocuk benliğini, toplum kültürünün karakter yapısına uyumlu olarak gördüğünde “iyi-ben” uyumsuz olarak gördüğünde “kötü ben” huzursuzluk ortamında kendini yansıtmadığında ise “ben değil” olarak nitelendirebilmektedir.

**Freud - Psikoanalitik Kuram ve benlik kavramı.** Sigmund Freud, psikanalizin babası olarak görülmesi nedeniyle psikolojide önemli yere sahip bir bilim insanı olarak görülmektedir. Freud'a göre benlik oluşumu zihinsel işlemlerin tutarlı olarak örgütlenmesi ile gerçekleşmektedir. (Freud, çev. 2013). Benlik oluşumunda, özne olan "Ben" nesne haline gelebilmektedir. Bu nedenle, Ben nesne olarak alındığında başka nesnelere karşı karşıya gelebildiği gibi kendisiyle de karşı karşıya gelerek kendisini gözlemleyip, eleştirebilmektedir. Burada Ben'in bölümlere ayrılması söz konusudur. Ben'in bir bölümü bir başka bölümüyle karşı karşıya gelebilmektedir. Ben'in içten gelen isteklerini tatmin etme arzusunun engelleyen vicdan boyutu vardır. Vicdan boyutu, Ben'in isteklerini bir kenara bırakıp, toplumun beklentilerine uygun davranması için ona dayatmalarda bulunmaktadır. Freud, Ben'in bu vicdan boyutunu "üst benlik" yani "süper ego" olarak tanımlamaktadır. Süper-ego insanda doğuştan olan bir boyut değildir. Hayatın ilk zamanlarında çocuklarda arzularına karşı bir iç yasaklama bulunmaktadır. Ancak daha sonra ebeveynlerin otoritesinden gelen dış güç ile süper-ego oluşmaya başlar. Ebeveynlerin onaylamadıkları davranışlarda çocuktan sevgilerini çekmeleri çocuğun o davranışlardan kaçınmasına neden olmaktadır. Ebeveynlerin dayatmaları sonucunda çocukta hata yapma korkusunun etkisiyle süper ego oluşumu başlamaktadır. İnsan hayatını içten gelen dürtülerinin istekleri ile bu isteklere karşı direnme duygusu arasında içsel bir çatışma yaşayarak geçirmektedir (Freud, çev. 2011).

Bireyin davranışların şekillenmesinde etkili olan kişilik yapısı, id, ego ve süper-ego üçlüsünün etkileşiminden oluşmaktadır. İd, kişiliğin doğumdan itibaren var olan en temel bileşenidir. Ruhsal enerjinin birikim yeri olan id, bireyin iç dünyasını temsil etmektedir ve dış dünyadaki nesnel gerçeklik hakkında bilgisi yoktur. İd, bireyi rahatsız eden gerginlik durumlarındaki enerji artışı ile baş edememekte, gerilimden kaçınmaktadır. İçten gelen dürtülerin ve isteklerin tatmin edilmesiyle, haz almaya yönelik çalışmaktadır. Sadece öznel gerçekliği bilen idin ihtiyaçlarının, dış dünyadaki gerçeklikle uyumlu işlemler yapmasını ego sağlar. Ego kişinin benliğidir. İd haz ilkesine dayanırken, ego ise gerçeklik ilkesine dayanmaktadır. Haz ilkesi, deneyimlenecek olayın rahatsız edici mi yoksa keyif verici mi olacağıyla ilgilenirken gerçeklik ilkesi ise onun doğru veya yanlış olmasının sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Gerçekçi düşünceleri kullanan ego, ihtiyaçları

karşılatabilmek için bir plan yapmakta ve bu planın yürüyüp yürümeyeceğini test etmektedir. Ego kişiliğin yöneticisidir, çünkü id'in, süper egonun ve dış dünyanın çelişen taleplerine uyum sağlayarak, içgüdülerin hangi ortamda ve ne şekilde tatmin olacağına karar vermektedir. Süper ego, kişiliğin gerçek yerine ideali temsil eden, toplumun geleneksel değerlerine uyum göstermek için mükemmeli arayan, ahlaki boyutudur. Süper ego, çocuğun ebeveynlerinden gelen ödüllere ve cezalara yanıt olarak gelişmektedir, çocuk ebeveynlerinden aldığı dönütlere göre davranışlarına şekil vermeyi öğrenmektedir. Süper ego, id'in haz ilkesini ve egonun gerçeklik ilkesini bastırarak, davranışların, toplumun ve ebeveynlerin ideal standartlarına göre düzenlemesini sağlamaktadır (Hall,1970).

Benliğin bilinçli olan kısmı "ego" bilinç dışı olan kısmı ise "id" ve "süper ego"dur. İçten gelen uyarılmaların dış dünyaya yansıtılmasını ego denetlemektedir. Bilinç egoya bağlıdır, ego bu bilinçle benliğin bilinçdışı olan id ve süper ego bölümlerini kontrol etmektedir. İd, içgüdülerden gelen haz alma ilkesiyle içten gelen uyarılmaları doyurma eğilimiyle hareket etmektedir. Ego ise onun isteklerini sağduyu ile gerçek dünyaya uyarlamak için çabalamaktadır. Ego ve id ilişkisi, at sırtındaki bir biniciye benzetilebilir. Bu örnekte, İd üstün güce sahip olan atı, Ego ise atın gücünü denetlemeye çalışan biniciyi temsil eder. Benliğin bilinç dışı olan bölümlerinden bir diğeri de vicdani bir boyut olan süper egodur. Süper ego, hayatın başlarında çocuğun ebeveynlerinin değerlerinden etkilenmesi ile oluşmaktadır. Çocuk büyüdükçe, ebeveynlerin etkisine öğretmenler ve diğer yakın çevrenin emir ve yasakları eklenerek süper egonun kalıplaşması sağlanır. Süper ego, benliğin vicdan boyutudur. Ego bu vicdan boyutundan gelen isteklerle id'in içsel dürtüleri arasında arabuluculuk yapmaya çalışmaktadır (Freud, çev. 2013).

**Erikson ve benlik kavramı.** Erikson (1968) benlik kavramı gelişiminde, Freud gibi, çocuğun içsel çatışmalar yaşadığı görüşünü benimsemektedir. Bu içsel çatışmaları ise biyolojik temellerle birlikte sosyal çevrenin ve özellikle çocuğa bakım veren yetişkinlerin önemine vurgu yaparak ele almaktadır. İçsel benlik çatışmaları yaşam boyu devam eden gelişim dönemlerinden oluşmaktadır. Benlik kavramı gelişiminde yaşamın ilk altı yılını kapsayan bu dönemlerin sıralaması şöyledir: temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı suçluluk (Erden ve Akman, 2011).



Benlik gelişimi dönemlerinde kültürel değerlere bağlı olarak değişen çocuk yetiştirme şekillerine rağmen her çocuk belirli dönemlerde yaşının gerektirdiği benlik çatışması süreçlerinden geçmektedir. Sıfır - bir yaş arasını kapsayan temel güvene karşı güvensizlik döneminde ebeveynlerin çocuğa sevgi ve anlayışla yaklaşarak bakım vermesi çocuğun olumlu benlik gelişiminin ilk adımıdır. Eğer bakım verenler bu dönemde çocuğun ihtiyaçlarını karşılamazsa, bu durum çocukta güvensizliğin gelişmesini ve benliğin olumsuz etkilemesini sağlamaktadır. İki – üç buçuk yaş arasını kapsayan özerkliğe karşı kuşku ve utanç çatışmasında, bakım verenlerin çocuğun bağımsızlık girişimini desteklemesi ve ona uygun şekilde rehberlik etmesi çocuğun olumlu benlik gelişimini desteklemektedir. Bu dönemde çocuğun bağımsızlığının engellenmesi ise olumsuz benlik gelişimine neden olmaktadır. Dört – altı yaş arasını kapsayan girişimciliğe karşı suçluluk döneminde ise çocuğun çevresindekileri anlamak için gösterdiği girişimciliği ve bakım verenlere sorduğu soruları uygun cevaplarla desteklemek çocukta girişimcilik duygusunu besleyerek olumlu benlik geliştirmektedir. Bu dönemde çocuğun girişimlerine eleştirel yaklaşmak ise benlik gelişimine olumsuz etkide bulunmaktadır (Berk, 2013; Erikson, 1968).

**Piaget ve benlik kavramı.** Piaget (1969), benlik gelişimini çocuğun bilişsel yeterliliği ile ilişkilendirmektedir. Bilişsel gelişim kapsamında benlik gelişimi, çocuğun çevresi ile etkileşim kurmasıyla kafasında benliğine yönelik kavramlar oluşturması şeklinde gerçekleşmektedir. Çocuğun algıları dört temel gelişimsel döneme göre oluşmaktadır. Bu dört gelişim dönemi, 0-2 yaş kapsayan duyuşal-motor, 2-7 yaş kapsayan işlem öncesi, 7-11 yaş kapsayan somut işlemler ve 11 yaş üstünü kapsayan soyut işlemler dönemi olarak tanımlanmaktadır. Benlik gelişiminin ilk adımı duyuşal motor döneminde bebeğin kendi benliğini ve benliğinin sınırlarını keşfetmesi ile başlamaktadır. Duyusal motor döneminde benliğini fark eden çocuk 2 yaş civarında ise işlem öncesi döneme geçmektedir. İşlem öncesi dönemde çocuk tamamen benmerkezci bir düşünce sistemine sahiptir. Benmerkezci düşünceye sahip olan çocuk, olayların merkezine kendi benliğini koymakta ve dünyayı tamamen kendi bakış açısı ile algılamaktadır. Okul öncesi yılları benmerkezci düşüncenin egemen olduğu işlem öncesi dönemi kapsamaktadır. Somut işlem döneminde ise çocuk kafasında oluşturduğu kendisine yönelik kavramları çevresinden aldığı dönütlerle değiştirmektedir. Çocuk içsel

deneyimleri ile çevreden gelen tepkileri birleştirerek benlik kavramına yönelik tanımlamalarını değiştirmekte ve bu tanımlamalara şekil vermektedir. Soyut işlem döneminde ise artık en üst bilişsel gelişim dönemine girilmektedir. Bu dönemde soyut düşüncenin başlaması ile deneyimler yorumlanmakta, çeşitli hipotezler kurulmakta benlik yine çevrenin etkisi ile ancak mantık çerçevesinde tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 2011; Piaget, 1969).

**Carl Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı.** Rogers benlik kavramını pozitif bir yaklaşımla ele almaktadır. Rogers'ın fenomenolojik benlik kuramının merkezinde insan doğasının pozitif olduğu yer almaktadır. Ona göre her birey dünyayı benzersiz bir bakış açısı ile algılamaktadır. Bireyin farkında olduğu ya da olmadığı, bilinçli ya da bilinçsiz bu algıları fenomenal alanını oluşturmaktadır. Fenomenal alanda, benlikle ilgili organize ve tutarlı algıların örgütlenmesinin temsili, benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bireyin kendi ben ya da benim özelliklerine ilişkin algılarından ya da benliğinin başkalarıyla olan ilişkilerine yönelik algılarından oluşan organize ve tutarlı bir yapıdır. Burada bireyin kendine yönelik farkındalığa sahip olması söz konusudur. Bireyin kendisine yönelik görüşleri onun benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır. Benlik kavramının özünü bireyin kendi deneyimleri oluşturmaktadır. Bireyin kendisine yönelik algıları ile deneyimleri zaman zaman birbirleriyle çelişebilmektedir. Birey deneyimleri ile duyguları arasında tutarsızlık yaşayabilmektedir. Bu durum, benlik ve deneyimler arasında uyumsuzluk meydana getiren gerginlik ve iç karışıklıklardan biridir. Bireyin bazı davranışları iç karışıklığının yönlendirmesi ile bazı davranışları ise kendi kendini gerçekleştirme eğiliminin yönlendirmesi ile meydana gelerek onun uyumsuz davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir. Bu davranış şekilleri bireyin bilinçli olarak istediği ile çeliştiği için deneyimleriyle uyumlu olmayan bir benliği gerçekleştirmektedir. Bireyin içinde bulunduğu anda sahip olduğuna inandığı benlik ve gelecekte sahip olmak istediği benlik olmak üzere iki benlik boyutu söz konusudur. Bireyin deneyimleri sonucunda kendi içerisinde gerçekleştirmek istediği, kendisini gelecekte görmek istediği benlik, ideal benliktir. Çocuk açısından bakıldığında, ebeveynleri onun belirli bir davranışına olumlu tepki vererek saygı gösteriyorsa çocuk o davranışı güçlendirecek, negatif tepki gösteriyorsa çocuk o davranışı zayıflatacaktır. Onay gören davranışlar çocuğun zihninde ideal benliğe entegre edilecektir. Çocuğun sosyal çevresinde ve kendi içinde yaşadığı olumlu

deneyimler sonucunda kendi benliğine karşı olumlu tutumlar sergilemesi ile benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Sahip olunan benlik ile ideal benlik arasındaki uyum arttıkça benlik saygısı artmaktadır. Birey, ideal benliğine giden yolda, çocukluktan başlayarak yaşamı boyunca kendini gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Rogers, 1959).

**Allport ve benlik kavramı.** Allport (1960), yapılan benlik tanımlamalarının benliği tam anlamıyla yansıtamadığını düşünerek yeni bir benlik tanımı geliştirmiştir. Bu tanımda benlik, ego ile benliğin birleşimini yansıtan “proprium” kavramı ile ele alınmaktadır. Propriumu anlayabilmek için benlik ve ego terimlerinin ortaya çıkmasına göz atmak gerekmektedir.

Benlik terimi, James (1952) öncülüğünde psikoloji kuramcılarının, zihinsel yaşamda galip geldiğini düşündükleri tutarlılık, bütünlük ve maksatlı oluşu tanımadığı ve açıklayamadığı için “ruh” (soul) yerine “benlik” (self) terimini kullanılmayı yaygınlaştırmasıyla ortaya çıkmıştır. Ego ise psikolojide “benlik” terimiyle tam olarak aynı olmasa da onunla benzer anlamda kullanılmaktadır. Egoyu anlayabilmek için, onun şu temel kavramlara sahip olduğunu bilmek gerekmektedir: Bilen olarak ego, bilginin nesnesi olarak ego, ilkel bencillik olarak ego, hakimiyet dürtüsünde ego, zihinsel süreçlerin pasif organizasyonu olarak ego, bitirme güdüsünde olan ego, davranış sistemi olarak ego, öznel bir kültür organizasyonu olarak ego (Allport, 1960).

Ego ile benliğin birleşiminden “proprium” kavramı oluşmaktadır. Proprium, kişiliği tüm yönleriyle kapsayan, kişiye özgü olan, benlik kavramına karşılık gelen duygudur. Proprium duygusu, benliğin; bedensel benlik, kendini tanıma, benliği geliştirme, benlik imgesi, uygun çaba (kendini bulma), ego sınırlarının genişletilmesi ve akılcı olma yönlerinin gelişip, birbirleriyle iç içe geçerek bütünleşmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Birey, proprium duygusu sayesinde yaşamını anlamlı şekilde sürdürmektedir (Allport, 1971).

**Tulving ve benlik kavramı.** Tulving diğerlerinden farklı olarak, benlik kavramını bellekteki süreçler açısından ele almaktadır. Ona göre, çocuk deneyimlediği olayların süreçlerini ve sonuçlarını belleğine yerleştirerek bunlardan yaptığı çıkarımlarla benlik kavramını şekillendirmektedir. Çok küçük yaştaki çocuklar deneyimlediği genel durumlara ve özel olaylara dayalı hikayeleme ve

belleğine yerleştirme işlemi yapabilmektedir. Hikayeleme ve belleğine yerleştirme işlemi, anlamsal, olaya dayalı ve otobiyografik bellek olmak üzere üç şekilde gerçekleşmektedir. Anlamsal bellek, benlik kavramı açısından bakıldığında, durumdan bağımsız olarak bireyin kendi hakkındaki genel bilgilerini içermektedir. Çocuk, anlamsal bellek ile “ben iyi bir çocuğum”, “ben zekiyim” gibi kendine yönelik anlamlandırmalar yapabilmektedir. Olaya dayalı bellek, “dün arkadaşımın evine gittim ve orada çikolatalı pasta yedim” vb. gibi belirli bir yer ve zamanda önceden yaşanmış deneyimlere yönelik bilgileri içermektedir. Aynı olaylar sıklıkla tekrarlandığında, birey belleğinde genel bir senaryo oluşturmaktadır. Oluşturulan senaryo ile tekrarlanan olayları şemalandırmakta ve daha sonra herhangi özel bir zaman, mekan ya da detaya gerek duymadan kafasında bir taslak kurmaktadır. Örneğin arkadaşının evine gittiğinde sıklıkla çikolatalı pasta yiyen çocuk zamanla o eve gidince çikolatalı pasta yiyeceği senaryosunu oluşturabilmektedir. Otobiyografik bellek ise, olaya dayalı belleğin, benliğe yönelik kodlamalarından oluşmaktadır. Otobiyografik bellekteki olaylar çok bireyseldir ve bireyin hayatında uzun süre etki bırakmaktadır. Otobiyografik bellek, bireyin olaylara karşı kendi benliğine yorum getirmesini sağlamaktadır (Tulving, 1972). Çocuk yaşadığı olayların sonucunda çevresindekilerden nasıl dönütler aldığı, kendini nasıl hissettiği ile ilgili deneyimlerini belleğine yerleştirmektedir. Çocuğun belleğine yerleşen olaylarda olumlu dönütler alarak memnun olması ya da olumsuz dönütler alarak mutsuz olması benliğine aldığı dönütler sonucunda hissettikleri ışığında yorum getirebilmesini sağlamaktadır.

**Susan Harter ve benlik kavramı.** Harter benlik kavramını, gelişimsel dönemlere göre ele alan farklı bir model içerisinde incelemektedir. Benlik kavramı dört gelişimsel dönem içerisinde ele alınabilmektedir ve birey bu gelişim dönemlerinden birinde belli bir düzeyde iken diğerinde farklı bir düzeyde olabilmektedir. Birinci dönem içerisinde çocuk, bir alana yönelik olumlu benlik kavramına sahipse diğer alanlara yönelik de olumlu benlik kavramına sahip olmaktadır. İkinci dönemde çocuk, bazı alanlarda iyi bazı alanlarda kötü olduğunu fark etmeye başlamaktadır. Benlik kavramı ya hep ya hiç düşüncesi çerçevesinde şekillenmekte çocuk benliğini tanımlarken bir veya iki becerisini göz önüne alarak olumlu ya da olumsuz tanımlama yapmaktadır. Üçüncü dönemde ergen, daha gelişmiş soyut düşünme yeteneği ile benliğine yönelik tanımlamaları birbirinden

ayrıştırarak benliğini daha detaylı tanımlayabilmektedir. Dördüncü dönemde ise birey benliğini en üst düzey soyut düşünme becerisi ile tanımlamakta ve benlik kavramı daha sabit bir hal almaktadır (Harter, 1999). Benliğin erken yaşlarda basit sözel ifadelerle anlatılmasından, ilerleyen dönemlerde detaylı tanımlarla anlatıldığı zamana kadarki ilerlemesini bilmek benlik kavramı gelişimini temel özellikleri ile anlamayı sağlamaktadır.

Benliğin sözel olarak ilk olarak ifade edilişi iki yaşın sonlarına doğru, çocuğun dili kullanarak kendini tanımlaması ile başlamaktadır (Vygotsky, 1978). Çocuğun kendine yönelik olayları dil gelişimi sayesinde hikayeleme yeteneği geliştikçe, daha kalıcı bir benlik tanımı da gelişmektedir. Erken çocukluk döneminin ilk zamanlarında belirgin olan durum, çocuğun somut, gözlemlenebilir özelliklere sahip olması ve yetenekleri, davranışları, tercihleri basit sınıflara ayırmasıdır. Bu dönemde çocukta ya hep ya hiç düşüncesi mevcuttur. Çocuğun benlik tasarımı gerçek olamayacak şekilde pozitiftir, ideal benlik ile gerçek benlik arasında ayırım yapma kabiliyeti yoktur. Erken çocukluk döneminin son zamanlarında ise çocuk daha ayrıntılı sınıflandırılabilen özelliklere ve özel yeteneklerine odaklanma kapasitesine sahiptir. Çocuk bu dönemde betimlemeler yaparken tam gelişmemiş bağlantılar kurmaktadır. Ya hep ya hiç düşüncesi, erken çocukluk döneminin son zamanlarında da devam etmektedir. Çocuğun benlik tasarımı genel olarak pozitif yöndedir, bu benlik tasarımının doğru olmama ihtimalindeki yükseklik erken çocukluk döneminin sonlarında da devam etmektedir. Çocuk benlik tasarımını daha erken yaşlardaki zamanda nasıl olduğu ile karşılaştırabilmekte, doğruluğu ve uygunluğu belirlemek için yaşlılarıyla karşılaştırma yapabilmektedir. Çevresindekilerin de kendi benliklerini değerlendirdiğini fark etmektedir. Başkalarının görüşlerini içe yansıtmanın başlangıcı bu dönemde olmakta, çevresindekilerin normları kendi hareketlerini düzenlemesinde çocuğa rehberlik etmektedir (Harter, 1999).

### **Kültür ve Kuramsal Açıklamalar**

Çocuk hayata gözlerini açtığı anda, konuşacağı dili, giyeceği kıyafetleri, tercih edeceği yiyecekleri, uyum sağlaması gereken davranış şekillerini bilmemektedir. İçerisine doğduğu kültürün bir parçası olarak zamanla ailesinden ve yakın çevresinden gözlemlendiği değer ve davranışları öğrenerek, uygulamaya başlamaktadır.

Vaughn'a (2010) göre, bireysel davranışlar, duygular ve düşünceler, üyesi olunan toplumsal kültürün kuralları ve uygulamalarıyla karşılıklı etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Kültür, günlük yaşamı ve aile geçmişi, din, cinsiyet, meslek, sosyoekonomik durum vb. gibi sosyal etkenleri kapsayan pek çok faktörü içine almaktadır. Kültürün içinde barındırdığı bu çeşitli faktörler göz önüne alındığında, her bireyin farklı kültür kümelerine sahip olduğu görülmektedir. Her birey kültürün çeşitli kaynaklarından etkilenen, çok kültürlü bir varlıktır. Kültürün bazı kaynakları iki ana başlık altında sıralanmaktadır. Bu sıralama şu şekildedir:

**Sosyal farklılıklar.** Irk, etnik yapı, toplumsal cinsiyet, sosyal sınıf, cinsel yönelim, din, engellilik vb.

**İnançlar / davranış şekilleri.** İletişim şekilleri, düşünceler, etkileşim şekilleri, ilişkilere/rollere bakış açısı, değerler, alışkanlıklar, gelenekler vb.

Kültürel kaynaklar aracılığı ile bireyin benliği, bütün düşünce ve davranış sistemi şekillenmektedir. Kültürün kaynakları, yaşam tarzı, inançları, sosyal gerçeklikleri ve beklentileri o kültür içerisinde yaşayan bireylerin benzer benlik özellikleri göstermesini sağlamaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Birey çok erken yaşlardan itibaren içinde bulunduğu kültürün etkisi ile benliğini oluşturmaya başlamaktadır (Vaughn, 2010). Kültürün benlik kavramı oluşumu üzerine etkisi ise küçük yaşlarda net görülemezken, yaş ilerledikçe daha belirgin hale gelmektedir (Miller, 1984). Benlik kavramı oluşurken birey kendi benliğine ait çeşitli özelliklerin tanımlamasını yapmaktadır. Benliğe ait özellikler kültürün de içerisinde yer aldığı çeşitli etkenlerle belirlenmektedir.

Çocuğun üyesi olduğu kültür, ailesi, sosyal yaşamı, okul ortamı ve arkadaş çevresi onun benliğinde hangi özellikler bulunduracağını belirlemektedir (Vygotsky, 1978). Çocuk içerisinde bulunduğu toplumsal yapıdan etkilenerek benlik kavramını şekillendirmektedir. Toplumsal yapılar ise çeşitli kültürel boyutlarda farklılık göstermektedir. Kültürel boyutlar içerisinde insan davranışını en iyi şekilde anlamayı sağlayan bireycilik ve toplulukçuluk boyutlarıdır. Bireylerin bağımsızlığının ön planda olduğu bireycilik ve bireylerin ilişkisel bağlarının ön planda olduğu toplulukçuluk, insanların gruplarla olan ilişkileri çerçevesinde açıklanmaktadır. Benlik bu temel kültürel boyutlar ile şekillenerek toplumsal yapı ile uyumlu hale gelmektedir (Erez, 2011 A).

Benliği tanımlayan kuramlar incelenirken sadece bireysel özelliklere yönelik açıklamalar getirilmesi, bireyin içerisinde bulunduğu ortamın özellikleriyle olan etkileşimini göz ardı etmektedir. Hiçbir kuramın, içinde olduğu kültürel ve kişisel ortam hakkında bilgi edinilmeden yeterince anlaşılabilmesi mümkün olmamaktadır (Rogers, 1959). Bu bağlamda benlikle ilgili özelliklerin net olarak anlaşılabilmesi için benliğin çeşitli kültürlere göre ele alınması gerekmektedir. Kültürel kuramlar Edward Burnett Tylor (1832-1917) ile başlamakta ve daha sonra kültürün psikolojiye dahil olması ile kültür-benlik ilişkisi açıklanmaktadır. Kültürle ilgili bazı önemli kuramlar aşağıda verilmektedir.

**Edward Burnett Tylor ve kültür.** Kültür tanımının insanlık tarihinde ilk kez kullanılması antropolog Edward Burnett Tylor'ın tanımı ile başlamaktadır. Tylor'a göre kültür, bilgiden, inançlardan, davranışlardan, örf ve adetlerden, sanattan, yasalardan, toplumun bir üyesi olan bireyin edindiği diğer tüm beceriler ve alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütündür. Kültür günlük yaşamla iç içe geçmiş toplumsal bir ögedir. Kültür öğrenilerek edinilen, aklın ilerleyişi sayesinde ise zamanla evrimleşebilen bir olgudur. Zamanla ilkel olanı bırakıp uygar olanın benimsemesi ile kültürel evrimleşme gerçekleşmektedir. Bu sayede günümüz toplumları kendi kültürel evrimleriyle gerçekleşen kimliklerini ortaya koymaktadır. İnsan direkt olarak toplumsal kültürün ortasında yaşamaya başlayıp, hayatını o kültürün normlarıyla devam ettirdiği için zaman zaman kolektif toplumsal bir eylemin içerisinde yer aldığı farkında olmamaktadır. Aslında bu kolektif toplumsal eylem de ayrı ayrı her bireyin öznel eylemlerinin sonucudur. Bu bağlamda bir toplumsal kültürü ve o kültürün içerisindeki bireyin özelliklerini incelerken sonuçların tutarlı olması beklenmektedir. Dünyanın çeşitli yerlerinde karşılaşılan kültürlerin her biri kendine özgü olmasına rağmen benzer fenomenleri paylaşabilmektedir. Örneğin uzak bölgelerde yetişen ancak aynı olmasa da birbiriyle benzer özellikler gösteren bitki ve sebzeler olduğu gibi, dünyanın uzak bölgelerinde birbirleriyle benzer özellikler gösteren kültürler de bulunabilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, toplumun üyesi olan bireyleri birer ağaç, toplumun tamamını ise bir orman olarak ele alıp örneklendirme yapılabilmektedir. Eğer kültür çalışmalarında yalnızca birey ele alınırsa tek bir ağaca bakılarak orman gözden kaçırılmaktadır. Aynı şekilde, eğer yalnızca kültürel toplumun yapısı ele alınarak bireysel özellikler yok sayılırsa da

ormana bakarak ağaç gözden kaçırılmaktadır (Tylor, 1871). Kültür çalışmalarında birey ve toplum beraber ele alındığında daha güvenilir sonuçlar ortaya koyulacaktır.

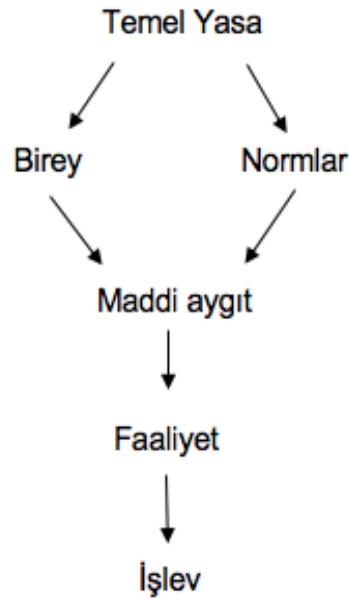
**Ruth F. Benedict ve kültür-kişilik kuramı.** Ruth F. Benedict, kültür ile psikoloji bilimini birleştirerek ele alan ilk bilim insanı olması açısından önemlidir. Benedict'e (1959) göre, tıpkı bireylerin kendine has özellikleri olduğu gibi, kültürlerin de kendilerine has özellikleri bulunmaktadır. Kültür, onu oluşturan bireylerin psikolojisinin bir yansımasıdır. Her birey kendine özgü psikolojik durumunun yanında, bir de çevresindekilerle ortak tema bulmak ve zorluklarla başa çıkmak için kümelenme güdüsü taşımaktadır. Bireyler, içlerindeki bu güdü sonucunda kümelenerek duygusal ve estetik bir bütünleşme oluşturmaktadır. Kültür, bu duygusal ve estetik bütünleşmenin sonucudur. İnsanların bir arada yaşamasını sağlayan temel bağ kültürdür. İnsanlar birincil dürtüler olarak adlandırılan fiziksel zorunlulukları ve çevresel koşulları tarafından sunulan ortamda kültürel bir grup oluşturmaktadır. Çoğu insan bütünleşmeleri bölgesel şekilde gerçekleşmektedir, insanlar içinde doğup büyüdüğü kültür biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Kültürel oluşumlar yalnızca birincil dürtüler sonucunda ortaya çıkmamakta bunların ötesine dayanabilmektedir. Birincil dürtüler dışında, çeşitli deneyim alanları sayesinde de kültürel kümelenme sağlanmaktadır. Bu deneyim alanları, yaygın alışkanlıklar, dini inançlar, ekonomi, sanat vb. gibi sayısız pek çok ögeden oluşabilmektedir.

Bireylerin basit davranışlarındaki karmaşıklıkların çözülmesi aynı zamanda onların kültürel kümelenme yaşadıkları toplumsal düzenle ilgili tartışmalar hakkında bilgi vermektedir. Kültür kendi amaçları doğrultusunda, parça parça olan insan gruplarını birleştirerek bütünleşme oluşturmaktadır. Bütün, yalnızca parçaların toplamı değil, bir bütünsellik yaratmak için bir araya getirilen parçaların karşılıklı etkileşiminin ve düzenlenmesinin sonucudur. Kültür çalışmalarında, insanların incelenecek davranışlarının ayrıntılarındaki anlamını, kültürel faktörlerle ilgilenerek çözümlenmek mümkündür. Davranışların ardında, kültüründen kaynaklı heyecanlar, değerler, güdüler bulunabilmektedir. Bir kültürün incelenebilmesi için ilk adım o kültüre ait alışkanlıklar hakkında bilgi edinmektir (Benedict, 1959).

**Bronislaw K. Malinowski ve kültür.** Malinowski insanı, hayatta kalma, ırkını koruma gibi bazı temel şartlara bağlı bir tür olarak ele almaktadır. Her kültürde insanların, öncelikli olarak beslenme, çoğalma ve temiz yaşama ihtiyaçlarının



karşılanması gerekmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması insanların oluşturduğu yapay bir çevre sayesinde mümkün olmaktadır. İnsan temel ihtiyaçlarını karşılamak, dışarıdan gelen tehlikelere karşı kendisini korumak için bir örgütlenme gerçekleştirerek iş birliği yapmak zorundadır. Kültür, insanların bir amacı gerçekleştirmek için örgütlenmesinden oluşmaktadır. Bireyler temel ihtiyaçlarını karşılamak için örgütlenerek kültürel bir grup oluşturmakta ve bu ihtiyaçlar giderildikçe yeni kültürel ihtiyaçlarla ikinci derecen amaçlar edinmektedir. Birey oluşturduğu yapay çevre içerisinde, ikinci dereceden ihtiyaçlarını karşılamak için kendi örgütlenmesi içerisindeki bireylerle işbirliği yapmaktadır. Örgütlenen grupların birlikte hareket etmelerini sağlayan, onları birleştiren maddi bir öge bulunmaktadır. Bu maddi öge, korunması gereken bir toprak parçası, çeşitli aletler, el ürünleri, kısaca yasal olarak onlara ait olan servetlerdir. Hiçbir örgütlenme rastgele gerçekleşmemektedir. Her örgütlenmenin temelinde maddi bir değer bulunmaktadır. Gruplar kendi temel yasalarını merkeze alarak örgütlenmekte ve kendi toplumsal sözleşmelerine uygun faaliyetler sürdürmektedir. Bireyin faaliyetlerinin sonucunda ise işlev ortaya çıkmaktadır. İşlev, geleneksel hedeflere ulaşmayı değil, grup içerisindeki bireyler tarafından ortaya koyulan faaliyetlerin ne türde olursa olsun bir sonuca ulaşmasını ifade etmektedir. Kültürel örgütlenmenin yapısı şekil 2'de gösterilmektedir (Malinowski, 1960).



Şekil 2. Kültürel örgütlenmenin yapısı (Malinowski, 1960).

Her kültürün, yukarıda belirtilen diyagramdaki temelde, kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Kültürlerarası yapılan tüm araştırmalarda, kültürün, esas inceleme nesnelereinden biri olması gerekmektedir. İki farklı kültür arasında yapılan hiçbir araştırma gelenekler, görenekler, düşünceler, alışkanlıklar vb. arasındaki farklılıkların etkisi göz ardı edilerek sonuca ulaşmamaktadır (Malinowski, 1960).

**Hofstede ve kültür.** Kültürel değerler arasındaki farklılığı özel tanımlarla açıklayarak kültürlerarası çalışmaların yapılmasına büyük katkı sağlaması bakımından Hofstede'nin kültüre yaklaşımı önemli görülmektedir. Hofstede'ye (2001) göre kültür, dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bu dört boyut, güç mesafesi, erkeklik ve kadınlık (maskülen ve feminen), belirsizlikten kaçınma ve bireyciliğe karşı toplulukçuluk olarak tanımlanmaktadır. Güç mesafesi, bir toplumun çeşitli gruplarda eşit olmayan güç dağılımlarını ne ölçüde kabul ettiğini yansıtmaktadır. Erkeklik ve kadınlık, toplumdaki baskın değerlerin erkeksi ya da kadınsı olması ile ilgili boyuttur. Burada toplumların kadınlık ve erkekliği yorumlama ve bunlarla bağlantılı görülen değerleri uygulama şekli ön plana çıkmaktadır. Belirsizlikten kaçınma toplumların belirsiz durumların getireceği karmaşadan kaçınmasını ifade etmektedir. Toplumlar resmi kurallar koyarak, mutlak bir gerçekliğe inanmakta bu sayede belirsizlikten kaçınmaktadır. Son olarak bireyciliğe karşı toplulukçuluk boyutu ise, kültürlerin iki temel özellikten oluştuğunu vurgulamaktadır. Bireycilik ve toplulukçuluk, Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitim alan çocukların benlik kavramlarının incelendiği bu kültürler arası çalışmada temel alınan kültürel boyutu oluşturmaktadır. Buna göre, kültürler bireyci ve toplulukçu olmak üzere iki temel özellik üzerine kurulmaktadır. Bu iki temel özellik hem bireysel farklılıklar sayesinde ortaya çıkmakta hem de bireysel farklılıkların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bireyci kültür daha çok Batı ülkelerinde gözlemlenirken, toplulukçu kültür ise daha çok Doğu ülkelerinde gözlemlenmektedir. Bireyci kültürün üyesi olan bireylerde bağımsızlık ön planda tutulmakta, herkes yalnızca kendine ya da ailesine karşı sorumlu olmaktadır. Bu kültür boyutunda bireyin refahı ve mutluluğu önemlidir. İnsanlar kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmekte, öncelikli olarak kendi faydalarını düşünmektedir. Bireyin bağlılığı çevresindeki diğer insanlara değil kendi benliğine, kendi istek ve zevklerine yöneliktir (Kagan, 1984; akt. Kağıtçıbaşı, 2012). Toplulukçu kültürün üyesi olan bireylerde ise bir gruba güçlü bağlarla bağlı olmak, üyesi olunan gruplara sadakat göstermek, topluma karşı sorumluluklarını yerine

getirmek ön planda tutulmaktadır. Toplumun refahı ve mutluluğu bireyin refahından daha önemlidir. Birey üyesi olduğu toplumsal grup için çalışmak, toplumun çıkar ve faydasını gözetmek zorundadır. Toplulukçu kültür içerisinde birey, grupların beklentilerine uyum sağlamak ve üyesi olduğu grupta sosyal bağlar kurmakla yükümlüdür. Bu kültür yapısı içerisinde bireysel hedefler, toplumsal hedeflere boyun eğmektedir (Hofstede, 2001).

### **İlgili Araştırmalar**

Benlik kavramı farklı kültürel çevreler içerisindeki bireyler için farklı özellikler gösterebilmektedir. Örneğin, Amerika ve Asya karşılaştırmalı bazı çalışmalarda, çalışmaya katılan bireylerin kendi benlikleri hakkında akıllarına gelen özellikleri yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda Amerikalı bireylerin benliklerini tanımlarken çevrelerinden bağımsız olarak, direk kendi içsel özellik ve yeteneklerine göre, Asyalı bireylerin ise çevrelerine bağımlı olarak, sosyal ilişkilerine göre tanımlayarak yazdıkları bulunmuştur (Shweder ve Boume, 1984). Ancak benlik kavramının kültüre göre farklılaşması çocukluk döneminde yeterince belirgin değilken, yaş büyüdükçe belirginleşmektedir. Bu durumu Miller (1984), 8, 11 ve 15 yaş aralığındaki Hint ve Amerikan bireyler arasında bazı olumlu ve olumsuz olayların nedenlerini tahmin etmelerini istediği kültürler arası bir çalışmanın sonuçları ile açıklamıştır. Çalışma sonucunda 8-11 yaş aralığındaki Hint ve Amerikan çocukların olayları yorumlamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak yaş büyüdükçe olayları yorumlama şekillerinin iki grup arasında farklılaştığı bulunmuştur. Çalışmada, olaylara Amerikanların daha fazla kişisel özelliklere yönelik yorumlar getirdiği ancak Hintlerin daha fazla dış etkenlere yönelik yorumlar getirdiği ortaya çıkmıştır.

Kültür, insan ilişkilerini etkilemesi sebebiyle, benlik kavramının sosyal benlik alt boyutu üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Toplulukçu kültür içerisinde yer alan Hong Kong, Japonya ve bireyci kültür içerisinde yer alan Amerika, Avustralya insan ilişkileri açısından kültür karşılaştırmalı olarak araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bireyci kültüre sahip Amerika ve Avustralya'da bireylerin grup içi ya da grup dışı iletişimlerinde herhangi bir farklılık göstermediği, bir başka deyişle iletişimin gruplara bağımlı olmadığı bulunmuştur. Ancak Hong Kong ve Japonya'da bireylerin grup içi ve grup dışı kişilerle kurdukları iletişimlerin farklı olduğu bulunmuştur

(Gudykunst, Gao, Schmidt, Nishida, Bond, Leung, Wang, Barraclough, 1992). Benlik kavramının özellikleri incelenirken sosyal benlik alt boyutunda ilişkiler, toplulukçu kültür içerisinde gruplara bağlı, bireyci kültür içerisinde ise gruplardan bağımsız olarak yorumlanmaktadır. Benlik kavramının bu alt boyutundaki yorumlamaların değişmesi, kültürlerarası yapılan çalışmalarda farklı kültürden bireylere uygulanan ölçeklerin uygulandıkları kültüre uyarlanmasının çok iyi yapılması gerektiğini göstermektedir (Harter, 1999). Benlik kavramı kültürlerarası çalışmalarda ele alınırken, çocuğun benlik kavramının ilk olarak ebeveynlerinin etkisi ile şekillendirmeye başladığı göz önünde bulundurulmalıdır (Lindgren, 1969). Üç farklı ülke üzerinde yapılan kültürlerarası bir çalışmada bu ülkelerdeki aile modellerinin özellikleri yorumlanmıştır. Çalışmada örneklem olarak Türkiye, Almanya ve Hindistan'dan 919 anne ve onların çocukları alınarak bu ülkelerdeki aile modelleri incelenmiştir. İncelenen ülkelerin aile yapıları bağımsız, birbirlerine bağlı ve duygusal bağımlı olarak ele alınmış ve aile yapılarının hangi özellikleri yansıttıklarına göre tanımlanmıştır. Çalışma sonucunda, Türkiye ve Hindistan'daki aile modelinin genel olarak duygusal bağımlı aile modeli, Almanya'daki aile modelinin ise genel olarak bağımsız aile modeli olduğu bulunmuştur (Mayer, Trommsdorff, Kağıtçıbaşı ve Mishra 2012). Bu durum toplulukçu kültür içerisinde yer alan ülkelerdeki ilişkisel benlik ve bireyci kültür içerisinde yer alan ayrışık benlik yapılarının, o ülkelerde yer alan aile modelleri ile uyum gösterdiğini ortaya koymuştur (Kağıtçıbaşı, 2012).

Benlik kavramı üzerinde kültürel farklılıkların etkisinden bahsedilse de ülkeler kendi kültür boyutunun getirdiği tek tip benlik kavramı ile sınırlandırılmamaktadır. Örneğin Türkiye, toplulukçu kültür içerisinde tanımlanmasına rağmen, ülkenin yüksek eğitim düzeyine sahip, genç ve kentsel kesimlerinde bireyci özellikleri yaygın şekilde barındıran bir ülkedir. Bu bağlamda Türk kültüründe tam olarak toplulukçu ya da bireyci yönelimler doğrultusunda benliklerin olduğu söylenememektedir (Göregenli, 1995). Aynı ülke içerisinde dahi çeşitli benlik kavramı özellikleri görülmektedir. Bu duruma sosyal benlik kavramı alt boyutunda bakıldığında Tanrıoğen'in (2014), okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları sosyokültürel ortamların onların sosyal becerileri ile olan ilişkisini incelediği çalışma ele alınabilir. Araştırmacı, Denizli'nin il merkezinden 117, kenar mahallesinden 141, ilçe merkezinden 93 ve köylerinden 131 olmak üzere 482 çocuğa Sosyal Beceri Ölçeği

uygulamıştır. Araştırmada il ve ilçe merkezinde yaşayan çocukların sosyal becerilerinin, köy ve kenar mahallede yaşayan çocuklara göre daha yüksek olduğu, sonuç olarak çocukların yaşadıkları sosyokültürel ortamların onların sosyal becerilerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca çocukların ailelerinin, eğitim aldıkları okulların, öğretmenlerin özelliklerinin ve cinsiyet, yaş ve okul öncesi kurumlarına devam yılı gibi bireysel özelliklerinin de sosyal becerilerini etkilediği bulunmuştur. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda köy ve kenar mahallede yaşayan çocukların sosyal beceri gelişiminin okul öncesi kurumlarında desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Uysal ve Kaya Balkan (2015), sosyal beceri eğitimi alanın, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların benlik kavramı ve sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, sosyal beceri eğitimi alan, kendileri sosyal beceri eğitimi alırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceri konularında eğitim alan ve hiç eğitim almayan üç grup okul öncesi çocuğu sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından karşılaştırılmıştır. Örneklem olarak toplam 131 olmak üzere, 59 kız, 72 erkek çocuk ile bu çocukların annesi olan 39 anne seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Purdue Okul Öncesi Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından “kişiler arası beceriler” ve “sonuçları kabul etme becerileri” puanlarında eğitim sonunda artış olduğu görülmüştür. Sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda ayrıca eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavramı puanlarında da artış olduğu görülmüştür. Hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmadığı bulunmuştur.

Hangi kültür içerisinde yer alırsa alsın çocukların benlik kavramlarının olumlu gelişimi desteklenmeli, olumsuz benlik kavramı geliştirecek durumlardan kaçınılmalıdır. Yüksel ve Kurtuluş (2016), 4-5 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocukların annelerinin davranışlarının, çocukların benlik kavramı üzerinde etkili olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklardan akademik başarıya yönelik beklenti içerisinde olmamalarının, sadece çocukların gelişimini desteklemeye çalışmalarının çocuklarının benlik kavramlarının genel olarak olumlu gelişmesini sağladığı belirtilmiştir. Özçiçek (2014), ise annenin mükemmeliyetçi olmasının çocuğunun benlik kavramına olan etkisinde anne kabul

ret algısının biçimlendirici etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında annelere “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği” çocuklarına ise “Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği” ve “Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği Anne Kısa Formu” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, annenin kendine yönelik mükemmeliyetçiliğinin çocuğunun benlik kavramının olumluluğunu negatif yönde etkilediği, annenin mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça çocuğun benlik kavramının olumluluğunun azaldığı bulunmuştur. Annenin toplumsal beklentiye yönelik mükemmeliyetçiliğinin ise çocuğun benlik kavramı üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Aynı zamanda, annenin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçiliğinin çocuğun benlik kavramının olumluluğunu negatif yönde etkilediği, annenin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi arttıkça çocuğun benlik kavramının olumluluğunun azaldığı bulunmuştur.

Çocuğun olumlu benlik kavramı geliştirmesi için, çocuk benliğini fark ettiği andan itibaren olumlu benlik kavramı gelişimine destek vermek önem taşımaktadır. Çocuklar kendi benliklerini fark etmeye ve tanımlamaya erken yaşlarda başlamaktadır. Marsh, Ellis ve Craven (2002), benlik kavramının; beden, görünüş, akranlar, ebeveynler, sözel ve matematik olmak üzere 6 alt boyutunu ölçen, 38 maddelik bir Öz Tanımlama Ölçeği geliştirmiştir. Ölçek çocuklara, bireysel görüşme yöntemi ile uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 48-66 ay arasındaki küçük çocukların ölçeği başarılı şekilde anladıkları ve uygulanan anket ile benlik kavramlarını tanımlayabildikleri bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmış, sonuçlar, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik öz değerlendirme raporlarının geçerliliğine ilişkin eleştirel tartışmaya katkıda bulunmuş ve daha önceki benlik kavramı araştırmalarının önerdiğinden daha küçük yaş gruplarında da benlik kavramının çoklu boyutları arasında ayırım yapılabileceğini göstermiştir. Measelle, Ablow, Cowan ve Cowan (1989), orijinal adı Berkeley Puppet Interview olan Berkeley Kukla Görüşmesi içerisinde yer alan benlik algısı ölçeğinin psikometrik özelliklerini belirlediği boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Berkeley Kukla Görüşmesi, çocukların okul adaptasyonlarına yönelik; akademik yeterlilik, başarı motivasyonu, sosyal yeterlilik, akran kabulü, depresyon-kaygı ve saldırganlık-öfke olmak üzere altı alanda benlik algılarını ölçmektedir. Çalışmanın örneklemi olan 97 çocuğa kreş, anaokulu ve birinci sınıf zamanlarında ölçek uygulanarak çocuklar değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda dört buçuk ve yedi buçuk yaş arasındaki çocukların benlik kavramlarını çok boyutlu olarak güvenilir şekilde

değerlendirebileceği ve kız - erkek çocukların kendilerine yönelik görüşleri arasında bireysel farklılıklar olduğunu bulunmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için çocukların kendilerini değerlendirmelerinin yanı sıra, çocukların çevrelerindeki anne, baba, öğretmen gibi yetişkinlerin de standart testlerle çocukları değerlendirmesi sağlanmıştır. Çocukların kendilerini değerlendirmesi ile yetişkinlerin çocukları değerlendirmesi arasındaki sonuçlar benzer çıkmıştır.

Çocuk benliğini fark ettikten ve değerlendirmeye başladıktan sonra, çocuğun benlik kavramının desteklenmesi çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. Resimli çocuk kitapları benlik kavramının olumlu gelişimini desteklemeyi sağlayan yollardan bir tanesidir. Işıtan ve Gönen (2006), 250 adet resimli çocuk kitabını, benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelemiştir. Çalışma kapsamında resimli çocuk kitaplarının çocuklarda benlik kavramını desteklemesini incelemek amacıyla benlik kavramı konuları kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesinde benlik kavramı 6 genel konuya ayrılarak ele alınmıştır. Çocuk kitaplarında benlik kavramının 6 genel konusu içerisinde en fazla işlenen konuların sırasıyla; akran ve çevre ilişkileri, mutluluk ve doyum, korku ve kaygı durumu, aile ilişkileri, fiziksel görünüm, akademik durum olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, benlik kavramının tüm alt konularına yönelik yeterli sayıda resimli çocuk kitabı bulunmadığı, özellikle akademik durum ve fiziksel görünüm hakkındaki kitapların çok az sayıda olduğu bulunmuştur. Araştırmada, çocuk kitaplarının, çocukların olumlu benlik kavramı geliştirmelerini destekleyici nitelikte olmasının, çocukların sosyal gelişimlerinde, iletişim becerileri ve insan ilişkilerinde ilerlemesi açısından katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Benlik kavramını etkili şekilde destekleyebilmek için onunla ilgili çeşitli değişkenler hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Yıldız (2006), çalışmasında benlik kavramının öğelerini, ölçümünü ve gelişimini açıklamış, benlik kavramı gelişiminde din - dindarlık değişkeninin etkili olup olmadığını incelemiştir. Bireyin benlik kavramının gelişmesinde ve farklılaşmasında kültürün etkili olduğu açıktır. Kültür faktörünün en önemli boyutlarından biri de dindir. Birey kendine yönelttiği "ben kimim, hayattan ne bekliyorum, nelere değer veriyorum?" sorularına dinsel içerikli cevaplar verebilmektedir. Aynı zamanda bireyin bazı kriz durumlarına ve trajik olaylara bakış açısının dinsel içerikli olabilmesi ve bu durumlara kendi inancı çerçevesinde çözüm getirmesi de söz konusu olabilmektedir. Araştırma içerisinde,

literatürdeki bilgiler ışığında kültüre ait bir boyut olan dinin benlik kavramı gelişiminde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ehm, Duzy ve Hasselhorn (2011) ise, sözel ve matematiksel benlik kavramının, ilkokul birinci sınıfa giden çocuklar arasında göç geçmişi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Çalışmada örneklem olarak 1275 ilkokul birinci sınıf öğrencisi alınmıştır. Veri toplama süreci çocukların öz değerlendirmelerinin yanı sıra öğretmenlerin okuma ve matematikte çocuklara yönelik performans değerlendirmeleriyle desteklenmiştir. Sonuçta, göç geçmişi olan çocukların okuma ve matematikte daha kötü akademik performansla sahip olmalarına rağmen, bu alanlarda göç geçmişi olmayan çocuklardan daha yüksek bir benlik kavramına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca birinci sınıfta, erkekler arasında daha iyimser bir matematiksel benlik kavramı ve kızlar arasında daha iyimser bir sözel benlik kavramı olduğu sonucuna varılmıştır. Niepel, Stadler ve Greiff (2019) de yaptıkları çalışmayla, erkek çocukların matematiksel benlik kavramı boyutunda kız çocuklardan daha yüksek olumluluk düzeyine sahip olduğunu desteklemiştir. Bu çalışmada, kız öğrencilerin matematiksel becerilerinin erkek öğrencilerle eşit seviyede olmasına rağmen, kızların erkeklerden daha düşük matematiksel benlik kavramına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Del Rio, Strasser, Cvencek, Susperreguy ve Meltzoff (2019) da anaokuluna giden kız ve erkek çocukların ve onların ebeveynlerinin matematiksel benlik kavramlarını incelemiştir. Bu çalışmada da hem çocuklar hem ebeveynler arasında erkeklerin daha olumlu matematiksel benlik kavramına sahip olduğu bulunmuştur. Matematiksel benlik kavramının cinsiyete göre farklılık göstermesi ise kültürün çocuklara, erkek çocukların matematikte daha başarılı olduğu görüşünün benimsetmesi ile ilişkilendirilmiştir. Martschinke, Kopp ve Ratz (2012) ise benlik kavramını sosyal benlik kavramı alt boyutunda ele alarak çalışmıştır. Yaptıkları çalışmanın örneklemini, ilkokula devam eden olan 31 normal gelişim gösteren ve özel eğitim okuluna devam eden 14 zihinsel yetersizliğe sahip birinci sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Çalışmada bir yıllık eğitim öğretim süreci içerisinde her iki grubun sosyal benlik kavramı düzeylerini incelemiştir. Bu bağlamda, eğitim öğretim yılının başlangıcında zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek düzeyde sosyal benlik kavramına sahip olduğu bulunmuştur. Eğitim öğretim yılının sonunda elde edilen verilerde de sonucun değişmediği, bir yıllık eğitim öğretim süreci sonunda verilerin stabil kaldığı görülmüştür. Araştırmada beklenenin aksine,



zihinsel yetersizliği olan çocukların arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurduğu belirtilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği bulunan çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük sosyal benlik kavramı göstermediği ortaya çıkmıştır. Oğuz-Duran ve Tezer (2009) de, benliğin sosyal, fiziksel, ahlaki ve ailevi boyutları ile sanatsal benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 172 niversite öğrencisine Tennessee Benlik Kavramı Envanteri (TBKE) ve Sanat Benlik Kavramı leği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda sanatsal benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin kişisel ve sosyal benlik kavramı puan ortalamalarının, sanatsal benlik kavramı düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenciler fiziksel, ahlaki ve aile benlik kavramı bakımından incelendiğinde ise, sanatsal benlik kavramı yüksek olan öğrencilerle düşük olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ıkan sonuçların, erken çocukluk döneminde fiziksel benliğin, ergenlikte ise sosyal benliğin ön plana çıkmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, kendilerini sanatsal olarak iyi algılayan öğrencilerin, sosyal ilişkilerinden doyum sağladıkları ve olumlu sosyal benlik kavramı geliştirdikleri vurgulanmıştır.

Araştırmalarda benlik kavramının yaş, cinsiyet, kültür, aile yapısı, g geçmişi, sosyokültürel durum gibi çeşitli değişkenlerle ele alındığı görülmektedir (Ehm, Duzy ve Hasselhorn, 2011; Mayer, Trommsdorff, Kağıtbaşi ve Mishra 2012; Measelle, Ablow, Cowan ve Cowan, 1989; Tanrıgen, 2014; Yüksel ve Kurtuluş, 2016). Ancak benlik kavramı ve kültürü beraber ele alan çalışmaların okul öncesinden büyük yaş gruplarında daha yoğun şekilde yapılması dikkat çekicidir (Miller 1984; Shweder ve Boume, 1984). Okul ncesi dönem için Almanya ve Türkiye'deki çocukların benlik kavramlarını kendilerinden toplanan verilerin analiziyle incelemenin ilgili literatüre katkı bulunacağı düşünülmektedir.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama araştırmasının ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir grubun özelliklerini belirlemeye yönelik veri toplanmasını amaçlayan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2014), toplumda ne olduğu hakkında bazı durumları ortaya çıkaran, betimleyici amaç ile bir durumun resmini ortaya koyan kesin ve tarafsız değerlendirmelerdir (Robson, çev. 2015). İlişkisel çözümleme yapmayı sağlayan ilişkisel tarama modeli bu araştırmada, Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramının kültüre, cinsiyete, yaşa göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacı ile kullanılmıştır.

#### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Türkiye’nin toplam 54.346 okul öncesi öğrencisine sahip bir büyük şehirde (Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, 2017/2018) ve Almanya’nın 10.775 okul öncesi öğrencisine sahip bir orta büyüklükteki şehirde resmi ve özel kurumlarda okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada evren olarak alınan şehirlerin benlik kavramı düzeylerinin belirlenmesi için örneklem olarak Türkiye’den 433 çocuk, Almanya’dan 206 çocuk amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın detaylı şekilde yapılabilmesi için araştırma hedefine yönelik zengin bilgi içeren durumların seçilmesiyle oluşan örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme ise araştırma problemine yönelik belirlenen özelliklere sahip kişiler, durumlar, olaylar ya da nesnelere oluşan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014). Araştırmada, Türkiye ve Almanya’dan örneklem olarak seçilen şehirlerin sosyoekonomik düzeylerinin benzerlik göstermesine, her iki şehirde de çalışmaya dahil edilen çocukların seçilen şehri yansıtabilecek şekilde homojen özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, örnekleme dahil edilen okul öncesi kurumları her iki şehirde de şehrin her sosyoekonomik düzeydeki bölümlerinden, bağımlı ve bağımsız, resmi ve özel olmak üzere tüm okul öncesi kurum türleri içerisinde seçilmiştir. Türkiye’de çalışmaya dahil edilen büyük şehrin tamamını örnekleme yansıtabilmek adına, şehrin her merkez ilçesinden en az ikişer okul

öncesi kurumu homojen şekilde ele alınmıştır. Almanya'da çalışmaya dahil edilen orta büyüklükteki şehrin tamamını örnekleme yansıtabilmek için ise şehirde yer alan resmi ve özel kurumlara bağlı anaokullarının homojen olarak seçilmesine özen gösterilmiştir.

Örneklem büyüklükleri saptanırken örnekleme hatalarının hesaplanmasına dikkat edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün saptanması için evren birim sayısının 10000'in üzerinde olduğu durumlarda şekil 3'teki formül kullanılmaktadır (Özdamar, 2003, s.116-118):

$$n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2}$$

Şekil 3. Örneklem büyüklüğü saptama.

$n$  = Örneklem büyüklüğü

$P$  = Evrendeki  $X$ 'in gözlenme oranı,  $Q$  ( $1-P$ ):  $X$ 'in gözlenmeme oranı

$Z_{\alpha} = \alpha = 0,05; 0,01; 0,001$  için 1,96, 2,58 ve 3,28 değerleri

$d$  = Örneklem hatası

Yukarıdaki formüle göre örneklem büyüklüğü seçerken, Türkiye'deki 54.346 okul öncesi öğrencisine sahip şehir için  $\alpha = 0,05$  için  $p = 0,5$   $q = 0,5$   $\pm 0,05$  örnekleme hatası ( $d$ ) baz alınmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğü 384 ve üzerinde olan seçimlerin evreni yansıttığı kabul edilmektedir. Almanya'daki 10.775 okul öncesi öğrencisine sahip şehir için ise  $\alpha = 0,05$  için  $p = 0,9$   $q = 0,1$   $\pm 0,05$  örnekleme hatası ( $d$ ) baz alınmıştır. Buna göre örneklem büyüklüğü 138 ve üzerinde olan seçimlerin evreni yansıttığı kabul edilmektedir. Örnekleme hatalarının hesaplanması ile seçilen Türkiye'den 433 çocuğun ve Almanya'dan 206 çocuğun araştırmanın evrenini yansıttığı kabul edilmiştir.

Tablo 2

*Türkiye ve Almanya Örnekleme*

	Türkiye	Almanya
Toplam	433	206
Kız Çocuk	234	102

---

Erkek Çocuk	199	104
36-48 Aylık Çocuk	33	49
49-60 Aylık Çocuk	128	73
61-72 Aylık Çocuk	272	84

---

### **Veri Toplama Süreci**

Bu araştırmanın veri toplama süreci Almanya’da ve Türkiye’de olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Almanya’daki çocuklardan veri toplanması, ana dili Almanca olan bir bilim uzmanı tarafından orijinal ölçme aracının, araştırmacı gözleminde, çocuklara uygulanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Türkiye’deki veri toplama sürecine başlamadan önce, ölçeceği Almanya’da uygulayan okul öncesi eğitim alanından bir bilim uzmanından ölçüğün uygulanmasına ilişkin birebir eğitim almıştır. Araştırmacı, ölçme aracının Türkiye’de kullanılabilmesi için Almanya’daki ölçme aracında kullanılan blokların boy ve şekil olarak birebir aynısından yaptırmıştır. Blokların renklerinin birbiri ile aynı olmasına, odaklanmayı kolaylaştırmak için düz ve sade bir renkte olmasına (beyaz), blok boylarının orantılı şekilde azalmasına ve çocukların rahat kavrayabilecekleri boyutlarda olmasına dikkat edilmiştir. Ölçme aracının Almanya’daki ölçme aracı ile birebir uyum içerisinde uygulanmasını destekleyen koşullar oluşturulduktan sonra Türkiye’de, örnekleme dahil edilen okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek, velilere çalışma hakkında bilgileri içeren “Gönüllü Katılım Formu” (EK-A) ulaştırılması sağlanmıştır. Gönüllü Katılım Formu’nda çocuğunun çalışmaya katılmasına onay verdiğine dair imzası alınan velilerin çocukları ile ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışmada çocuğa: “Şeker yemeyi sever misin? Hayvanları Sever misin? Ne kadar?” şeklinde sorular sorulmuş ve çocuğun bloklar aracılığıyla cevap vermesine yardım edilerek küçük bir oyun oynanmıştır. Oynanan oyunda çocuğun, araştırmaya katılma istekliliği belirlenmiş ve sadece çalışmaya isteklilik gösteren çocuklardan veri toplanmıştır. Ön çalışma sırasında ve veri toplama sürecinde çocuğun dikkatinin dağılmaması için araştırmacı ve çocuğun baş başa olduğu sessiz bir ortamda bulunulmasına dikkat edilmiştir. Ön çalışmanın uygulanmasında, ilk olarak araştırmacı çocuğa yanında getirdiği farklı boylardaki blokları tanıtmıştır. Çocuktan blokları boyutlarına göre sıralaması istenmiş, çocukların blokların boyları arasındaki

farklılığı doğru şekilde yorumlama durumlarına bakılmıştır. Blokların bir merdiven olarak düşünölebileceği ve bu merdivenden parmaklarla aşağıdan yukarı doğru çıkılabileceği çöcuğa gösterilmiş ve bloklar üzerinde parmaklarla kısa bir merdiven tırmanma oyunu oynanmıştır. Çöcuğun blokların boylarını doğru yorumladığı teyit edildikten sonra, çöcuğa bu bloklarla farklı soruları olan bir oyun oynayacakları anlatılmıştır. Çöcuğa soruların çok basit olduğu ve bu oyunda hiç yanlış cevap olmadığı vurgulanarak söylenmiştir. Basit sorularla oynanan bu oyunun ilginç bir yönünün ise soruları cevaplamak için blokların kullanılması olduğu belirtilmiştir. Bloklar arasında çok küçük-kok kısa olan blok gösterilerek bunun “çok az”, küçük-kısa olan blok gösterilerek bunun “biraz”, orta boy olan blok gösterilerek bunun “oldukça” ve en büyük-uzun olan blok gösterilerek bunun “çok” demek olduğu çöcuğa anlayabileceği şekilde anlatılmıştır. Çöcuğa, sorulara cevap verirken blokları bir merdiven gibi ya da bir cevap verme butonu gibi hayal edebileceği ve cevabını önce sözel şekilde ardından elini ya da parmaklarını bloğun üzerine koyarak vereceği açıklanmıştır. Ölçme aracı sorularına geçmeden önce çöcuğun motivasyonunu belirlemek için “Şeker yemeyi sever misin?” gibi birkaç basit alıştıırma sorusu sorularak, çöcukların bloklar aracılığıyla cevaplarını vermeleri sağlanmışır. Alıştıırma soruları yardımı ile çöcuğun çalışmayı anlayıp anlamadığı, çalışmaya motivasyon sağlayıp sağlamadığı tespit edilmiştir. Ön çalışma sonrasında araştırmacı, çalışmaya isteklilik gösteren çöcuklara ölçme aracını sessiz bir ortamda birebir uygulamıştır. Ölçme aracının uygulanması sırasında çöcuklardan alınan cevaplarda sözel cevaplar ve bloklar aracılığıyla verilen cevaplar arasında tutarsızlık olması durumunda soru ya tekrar sorulmuş ya da boş bırakılmışır. Boş bırakılan soruya, birkaç soru geçtikten sonra “ben sana bir soru sormuştum ama cevabını unutmuşum, haydi o soruya tekrar bakalım” şeklinde açıklamalarda bulunarak tekrar dönölmüştür. Cevabın ilk cevapla tutarlı olması durumunda belirtilen sonuç işaretlenmiş, tutarsız olması durumunda ise soruya “?” işareti konularak cevapsız bırakılmışır. Çöcuğun motivasyonunun düştüğu fark edildiğinde ise samimi ve içten cevaplar alınmaması ihtimaline karşı çalışma yarıda bırakılmışır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, orijinal adı Selbst Konzept Fragebogen Für Kinder (Version Kita) (Engel, 2015) olan ölçeğin, Çocuklar için Benlik Kavramı Anketi (Okul Öncesi Versiyon) Türkçe uyarlaması (EK-B) gerçekleştirilmiştir.

**Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi (Okul Öncesi Versiyon) (Engel, 2015).** Çocuklar için benlik kavramı anketi, genel benlik kavramının becerilere yönelik, sosyal ve bedensel benlik kavramı olmak üzere üç alt boyutunda toplam 26 maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçme aracında bulunan her madde için; çok az = 1 / biraz = 2 / oldukça = 3 / çok = 4 olmak üzere derecelendirme yapılmaktadır. Alt boyutlardan alınan puanlara göre değerlendirme grupları düşük, destek ihtiyacı ve normal olarak tanımlanmaktadır. Düşük olarak tanımlanan grup, benlik kavramı düzeyinin normalin altında olduğunu, desteklenmeye ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Benlik kavramı düzeyi düşük olan çocuklar, diğer çocuklardan daha fazla destek ihtiyacına sahip olmakta ve olumsuz bir durum karşısında, kendisini fazla yargılayarak, daha ciddi sıkıntılar yaşayabilmektedir (Gizir ve Baran, 2003). Risk grubu ise benlik kavramı düzeyinin normalle düşük arasında olduğunu, desteklenmezse düşük olarak tanımlanan gruba geçme riski bulunduğunu tanımlamaktadır. Risk grubunda yer alan çocuklar, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında normal olarak tanımlanan çocuklardan daha kolay olumsuz etki altına girebilmektedir. Normal olarak tanımlanan grup ise benlik kavramının olması beklenen düzeyde bulunduğunu belirtmektedir. Benlik kavramı normal olan çocuk karşılaştığı sorunlarla diğer çocuklardan daha iyi baş etmekte, hayata daha olumlu yaklaşabilmektedir (Froehlich-Gildhoff Roennau-Boese, 2011). Becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu, 11 maddeden oluşmaktadır ve çocuğun iyi sayabilmek, çoğu oyunda iyi olmak, çoğu konuda bilgili olmak gibi akademik becerilerine yönelik düşüncelerini içermektedir. Çocuk, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutunda, en az 11 puan ve en fazla 44 puana ulaşabilir. Becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutunda toplanan, 11-28 puan = düşük, 29-33 puan = risk grubu ve 34-44 puan = normal olarak değerlendirilmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutu çocuğun, diğer çocuklarla nasıl anlaştığı, diğer çocuklarla oynamayı sevip sevmediği gibi sosyal yönünü içeren 7 maddeden oluşmaktadır, burada en az 7 puan ve en fazla 28 puana ulaşılabilir. Sosyal benlik kavramı alt

boyutunda toplanan, 07-15 puan = düşük, 16-19 puan = risk grubu ve 20-28 puan = normal olarak değerlendirilmektedir. Bedensel benlik kavramı alt boyutu, çocuğun sık sık karnının ağrıyıp ağrılamaması ya da sık sık düşüp düşmemesi gibi bedensel durumlarına yönelik algılarını içeren 8 maddeden oluşmaktadır. Bedensel benlik kavramı alt boyutunda en az 8 puan ve en fazla 32 puana ulaşılabilir. Bu alt boyutta toplanan, 08-12 puan = düşük, 13-18 puan = risk grubu ve 19-32 puan = normal olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda alt boyutların Cronbach Alfa katsayıları Becerilere Yönelik Benlik Kavramı (0,79), Sosyal Benlik Kavramı (0,74), Bedensel Benlik kavramı (0,72) olarak bulunmuştur (Engel, 2015, s. 143).

**Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi (Okul Öncesi Versiyon) (Engel, 2015) Türkçe Uyarlaması.** Ölçme aracını Türkiye’de kullanabilmek için, onu geliştiren ve geçerlilik güvenirliğini Almanya’da kanıtlayan Eva-Maria Engel’den ölçeğin kullanılmasına izin veren imzalı belge alınmıştır (EK-C). Gerekli izinler alındıktan sonra ilk olarak ölçme aracı okul öncesi eğitimi alanından Almanca/Türkçe iki dilli üç katılımcı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmacı, çeviriyi yapan üç katılımcı ile birlikte çevirileri karşılaştırıp çeviriye son halini verdikten sonra, okul öncesi eğitiminde uzmanlığını yapmış ana dili Türkçe, ikinci dili Almanca olan bir başka katılımcının çevirileri kontrol etmesi ve gerekli gördüğü düzeltmeleri yapması için ölçeği uzmana göndermiştir. Son düzeltmeleri yapılan ölçeğin çevirisi, Almanca/Türkçe iki dilli bir başka katılımcı tarafından Almancaya çevrilmiş ve orijinal ölçme aracıyla dil bakımından uyumlu olduğu bulunmuştur. Türkçeye çevrilen ölçeğin dil kuralları bakımından orijinaline uygunluğu sağlandıktan sonra, Türkçe çevirisinin Türk kültürüne uygunluğu, çocukların dil ve anlama seviyelerine uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere okul öncesi eğitimi alanında, benlik kavramı konusunda uzman olan iki akademisyenin kontrolüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisi uzman görüşü ile okul öncesi dönem çocukların dil seviyelerine, anlama seviyelerine ve Türk kültürüne uygun bulunarak son halini almıştır. Geçerliliği Almanya’da kanıtlanmış olan ölçeğin Türkiye’de uygulanabilmesi için ilk aşamada 200 çocuktan veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi ve cronbach alfa hesaplanmış, Türk kültüründe geçerliliğine bakılmıştır. Ölçeğe ilişkin yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının bilgisi aşağıda, verilerin analizi bölümünde yer almaktadır.

## Verilerin Analizi

Bu bölümde varsayımların test edilmesine, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ait bilgiler yer almaktadır.

**Varsayımların kontrol edilmesi.** analize başlanmadan önce kayıp veri, uç değer ve normalliğe ilişkin gerekli varsayımlar test edilmiş ve bu kısımda raporlanmıştır. Öncelikle kayıp verinin miktarı ve örüntüye sahip olup olmadığına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında verinin uç değer içerip içermediği kontrol edilmiş ve son olarak normallik kontrolleri için gerekli istatistikler incelenmiştir.

**Kayıp veri.** Veri setinde yer alan kayıp veriler için öncelikle kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Kayıp veri için öncelikle kayıp verinin miktarı belirlenmiş sonrasında Little's MCAR testi ile kayıp veride örüntü olup olmadığı değerlendirilmiştir. Almanya verisine ilişkin kayıp veri miktarları EK-Ç'de yer almaktadır. Ölçme aracında yer alan tüm maddeler için kayıp veri miktarı toplam verinin %5'ini geçmediği görülmektedir. Kayıp verilerde örüntü bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla Little's MCAR testi yapılmıştır. Testin sonucunda yokluk hipotezi kabul edilmiş ve kayıp verilerin rastgele dağıldığı diğer bir ifade ile bir örüntüye sahip olmadığı belirlenmiştir ( $p>0,05$ ). Kayıp verinin rastlantısal olması durumunda kayıp veri atama için önerilen yöntem "Çoklu Atama" yöntemidir. Çoklu atama yöntemi ile kayıp verilerin yerine veriler atanarak analizlere devam edilmiştir.

Türkiye verisi için de benzer süreçler izlenmiş ve öncelikle verideki kayıp veri miktarları elde edilmiştir. Kayıp veri miktarlarına ilişkin sonuçlar EK-Ç'de sunulmuştur. Kayıp veri miktarları incelendiğinde kayıp veri miktarının %5'i geçmediği görülmektedir. Kayıp verilerde örüntü bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla Little's MCAR testi yapılmıştır. Testin sonucunda yokluk hipotezi kabul edilmiş ( $p>0,05$ ) ve kayıp verilerin rastgele dağıldığı diğer bir ifade ile bir örüntüye sahip olmadığı belirlenmiştir. Kayıp verinin rastlantısal olması durumunda kayıp veri atama için önerilen yöntem olan "Çoklu Atama" yöntemi ile kayıp verilerin yerine veriler atanmıştır. Veri atama işleminin tamamlanmasının ardından analizlere devam edilmiştir.



**Uç değer.** Uç değerlerin incelenmesinde z puanlarından yararlanılmıştır. Her bir alt boyut için hesaplanan z puanlarının  $\pm 4$  puan aralığında olduğu görülmüştür.

**Normal dağılım.** Normal dağılımın incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucu, çarpıklık katsayısı ve standart hatası değerleri ve histogramlar incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının 0,05 düzeyinde anlamsız olması verilerin evrende normal dağıldığını belirtmektedir. Ancak Kolmogorov Smirnov testi örneklem sayısından etkilenmektedir ve bu testin yanı sıra çarpıklık değerinin standart hataya oranı da incelenmiştir. Normal dağılımın kontrol edilmesinde çarpıklık ve basıklık değeri ilgili standart hatasına oranlanır ve değer  $\pm 1,96$  aralığında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği yorumu yapılır (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada kullanılan ölçme araçları için hem Almanya verisi üzerinden hem de Türkiye verisi üzerinden örneklem büyüklüğü 50'den fazla olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve Almanya'daki çocuklar için sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir. Normalite testinin yanı sıra çarpıklık katsayısı ve standart hatasına ilişkin bilgiler de Tablo 3'te sunulmuştur. Histogramlar ise EK-E'de verilmiştir.

Tablo 3

*Almanya Verisi İçin Normal Dağılıma İlişkin Sonuçlar*

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık		
	İstatistik	sd	Anlamlılık	İstatistik	Std. hata	İst. / std. hata
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,144	206	0,000	-0,892	0,169	-5,28
Sosyal Benlik Kavramı	0,142	206	0,000	-0,780	0,169	-4,62
Bedensel Benlik Kavramı	0,079	206	0,003	0,361	0,169	2,13

Tablo 3 değerleri incelendiğinde, normalite testi sonucuna göre Almanya verisi için tüm alt boyutlardan elde edilen puanlar normal dağılım göstermemektedir. Çarpıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değerler ise  $\pm 1,96$  aralığına düşmemektedir.

Türkiye verisine ilişkin test sonuçları ise Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4

*Türkiye Verisi İçin Normal Dağılıma İlişkin Sonuçlar*

	Kolmogorov-Smirnov			Çarpıklık		
	İstatistik	sd	Anlamlılık	İstatistik	Std. Hata	İst. / std. hata
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,136	433	0,000	-1,103	0,117	9,43
Sosyal Benlik Kavramı	0,115	433	0,000	-0,652	0,117	5,57
Bedensel Benlik Kavramı	0,107	433	0,000	-0,602	0,117	5,15

Tablo 4 değerleri incelendiğinde her bir alt boyut için verilerin normal dağılmadığı görülmektedir. Sonuçlar Almanya ve Türkiye verisi için incelendiğinde sonuçların Kolmogorov Smirnov testini desteklediği görülmektedir.

Grubun tamamından elde edilen puanların yanı sıra karşılaştırma yapılacak alt gruplar için de verilerin dağılımları incelenmiştir. Kız-erkek ve “36-48 ay”- “49-60 ay” – “61-72 ay” alt gruplarına ilişkin yapılan incelemelerden elde edilen sonuçlara ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi ile çarpıklık değerlerine ilişkin bilgiler EK-D’de sunulmuştur. Alt gruplara ilişkin yapılan incelemede verilerin alt gruplar içerisinde normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle karşılaştırma yapılacak grup sayısının iki olması durumunda Mann Whitney U testi; ikiden fazla olması durumunda ise Kruskal Wallis H testi, kullanılmıştır. Mann Whitney U testinde bağımsız değişkenlerin düzeylerindeki gözlem sayısı 20’nin üzerinde olduğunda Z değerlerinin raporlanması gerektiği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015) için çalışma kapsamında Z değerleri raporlanmıştır.

**Geçerlik güvenirlik.**

**Almanya verisi için güvenirlik sonuçları.** Güvenirlik ölçme aracından elde edilen puanlar arasında iç tutarlılığın belirlenmesi ile incelenebilir. İç tutarlılığın belirlenmesinde kullanılan ölçme aracında üç veya daha fazla tepki seçeneği olması durumunda Cronbach alpha katsayısı kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Almanya verisi üzerinden her bir alt boyut için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5

### Boyutlara Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Becerilere Yönelik Kavramı	11	0,71
Sosyal Benlik Kavramı	7	0,63
Bedensel Benlik Kavramı	8	0,68

Tablo 5 değerleri incelendiğinde Cronbach alpha güvenirlik katsayısının becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için 0,71; sosyal benlik kavramı alt boyutu için ise 0,63 ve bedensel benlik kavramı için 0,68 olarak kestirildiği görülmektedir Psikolojik testlerde hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ancak madde sayısının az olduğu ölçeklerde 0,50 güvenirlik katsayısı dahi yeterli görülmektedir (Tan, 2012). Sonuç olarak ölçme aracından elde edilen verilerin güvenirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Doğrulayıcı faktör analizi.** Ölçme aracından elde edilen puanlara ilişkin geçerlik kanıtı sunulması aşamasında Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmıştır. Uyum indeksleri için alan yazınında yer alan kabul edilebilir referans değerleri ile faktör analizi sonucu elde edilen uyum indekslerine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

#### Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Uyum İndeksi Sonuçları

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçme Modelinin Sonuçları
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2,98
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,030
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,98
TLI (NNFI)	$0,95 \leq TLI (NNFI) \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI (NNFI) \leq 0,95$	0,98
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,89
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,93
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,94

Tablo 6. değerleri incelendiğinde, Benlik Kavramı Ölçeği alt boyutlarının ilgili maddelerle birlikte oluşturduğu yapının Almanya verisi için doğrulandığı

görülmektedir ( $\chi^2/sd=2,98$ ;  $RMSEA=0,030$ ;  $NFI=0,89$ ;  $NNFI=0,98$ ;  $CFI=0,98$ ;  $AGFI=0,93$ ;  $GFI=0,94$ ).

**Türkiye verisi için güvenilirlik sonuçları.** Türkiye verisi üzerinden her bir alt boyut için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7

*Boyutlara Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach alpha
Becerilere Yönelik Kavramı	11	0,68
Sosyal Benlik Kavramı	7	0,56
Bedensel Benlik Kavramı	8	0,64

Tablo 7 değerleri incelendiğinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için 0,68, sosyal benlik kavramı alt boyutu için ise 0,56 ve bedensel benlik kavramı için 0,64 olarak kestirildiği görülmektedir. Psikolojik testlerde hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ancak madde sayısının az olduğu ölçeklerde 0,50 güvenilirlik katsayısı dahi yeterli görülmektedir (Tan, 2012). Sonuç olarak ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Güvenirliğin belirlenmesinde ek olarak aynı gruba belirli zaman aralıkları ile 58 çocuğa ölçme aracı tekrar uygulanmış ve test tekrar test güvenilirliği elde edilmiştir. Test tekrar test ile elde edilen korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

*Test Tekrar Test Korelasyon Sonuçları*

Boyutlar	Madde Sayısı	Spearman Korelasyon
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	11	0,89
Sosyal Benlik Kavramı	7	0,82
Bedensel Benlik Kavramı	8	0,76

İki farklı zamanda yapılan uygulamalardan elde edilen puanlar arası korelasyon değerleri incelendiğinde her bir alt boyut için yüksek düzeyde korelasyon elde edildiği görülmüştür.

**Geçerlik sonuçları - doğrulayıcı faktör analizi.** Türkiye verisi üzerinde elde edilen verilerin geçerlik kanıtının sunulmasında Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve elde edilen uyum indeksleri Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

**Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Uyum İndeksi Sonuçları**

Uyum İndeksi	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Ölçme Modelinin Sonuçları
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	4,26
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,036
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,91
TLI (NNFI)	$0,95 \leq TLI (NNFI) \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI (NNFI) \leq 0,95$	0,96
CFI	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	0,97
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,93
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,94

Tablo 9 değerleri incelendiğinde, Benlik Kavramı Ölçeği alt boyutlarının ilgili maddelerle birlikte oluşturduğu yapının Türk kültürü için de doğrulandığı görülmektedir ( $\chi^2/sd=4,26$ ;  $RMSEA=0,036$ ;  $NFI=0,91$ ;  $NNFI=0,96$ ;  $CFI=0,97$ ;  $AGFI=0,93$ ;  $GFI=0,94$ ).

**Madde analizleri.** Ölçme aracında yer alan 26 maddeye ilişkin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla madde analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle çocukların maddelerden elde ettikleri puanlar toplam puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmış sonrasında ise her bir alt boyut için toplam puanlara göre oluşturulan alt grup üst grup ile madde analizleri gerçekleştirilmiştir.

**Madde-toplam korelasyonu ve alt-üst grup analizleri.** Çocukların her bir maddeden aldıkları cevaplar ile her bir alt boyuttan elde ettikleri toplam puanları arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Korelasyon katsayısının yanı sıra madde analizinde alt grup ve üst grubun belirlenmesi amacıyla öncelikle bireyler ölçme aracından aldıkları toplam puana göre sıralanmış ve en düşük puana sahip %27'lik grup alt grup; en yüksek puana sahip %27'lik grup ise üst grup olarak ikiye ayrılmıştır. Sonrasında her bir madde için bu gruplar üzerinden bağımsız gruplar *t* testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.



Tablo 10

*Madde Analizi Sonuçları*

	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	Gruplar	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Anlamlılık
Bedensel Benlik Kavramı	M01	0,494	Alt %27	116	2,55	1,129	0,000
			Üst %27	116	3,56	0,794	
	M02	0,43	Alt %27	116	2,19	1,164	0,000
			Üst %27	116	2,97	1,149	
	M03	0,508	Alt %27	116	2,46	1,226	0,000
			Üst %27	116	3,41	0,942	
	M09	0,517	Alt %27	116	2,28	1,234	0,000
			Üst %27	116	3,59	0,781	
	M10	0,577	Alt %27	116	2,26	1,173	0,000
			Üst %27	116	3,49	0,899	
M13	0,483	Alt %27	116	2,96	1,254	0,000	
		Üst %27	116	3,78	0,683		
M17	0,633	Alt %27	116	2,61	1,263	0,000	
		Üst %27	116	3,74	0,699		
M23	0,648	Alt %27	116	2,65	1,232	0,000	
		Üst %27	116	3,85	0,462		
Sosyal Benlik Kavramı	M04	0,279	Alt %27	116	3,47	0,927	0,000
			Üst %27	116	3,95	0,259	
	M15	0,505	Alt %27	116	3,04	1,091	0,000
			Üst %27	116	3,74	0,606	
	M16	0,611	Alt %27	116	2,88	1,151	0,000
			Üst %27	116	3,80	0,497	
	M18	0,536	Alt %27	116	2,86	1,179	0,000
			Üst %27	116	3,83	0,594	
	M19	0,615	Alt %27	116	2,06	1,129	0,000
			Üst %27	116	3,50	0,974	
M20	0,435	Alt %27	116	2,97	1,268	0,000	
		Üst %27	116	3,77	0,664		
M25	0,609	Alt %27	116	2,60	1,215	0,000	
		Üst %27	116	3,67	0,720		

Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	M05	0,472	Alt %27	116	2,91	1,100	0,000
			Üst %27	116	3,67	0,682	
	M06	0,524	Alt %27	116	3,06	1,057	0,000
			Üst %27	116	3,85	0,462	
	M07	0,528	Alt %27	116	2,91	1,154	0,000
			Üst %27	116	3,72	0,587	
	M08	0,445	Alt %27	116	2,94	1,137	0,000
			Üst %27	116	3,78	0,561	
	M11	0,48	Alt %27	116	3,10	1,066	0,000
			Üst %27	116	3,79	0,597	
	M12	0,412	Alt %27	116	3,36	0,999	0,000
			Üst %27	116	3,93	0,411	
	M14	0,501	Alt %27	116	3,33	1,011	0,000
			Üst %27	116	3,88	0,460	
	M21	0,501	Alt %27	116	3,17	1,174	0,000
			Üst %27	116	3,84	0,527	
	M22	0,541	Alt %27	116	3,25	1,012	0,000
			Üst %27	116	3,94	0,356	
	M24	0,495	Alt %27	116	3,33	1,078	0,000
			Üst %27	116	3,94	0,331	
M26	0,440	Alt %27	116	3,41	0,970	0,000	
		Üst %27	116	3,98	0,131		

Tablo 10 değerleri incelendiğinde, madde toplam korelasyon değerlerinin “bedensel benlik kavramı” alt boyutundaki maddeler için 0,43 – 0,65 aralığında olduğu; “sosyal benlik kavramı” alt boyutundaki maddeler için 0,28 – 0,62 aralığında ve “becerilere yönelik benlik kavramı” alt boyutundaki maddeler için 0,41 – 0,54 aralığındadır. Madde toplam korelasyon değerinin yorumlanmasında, korelasyon katsayısı 0,30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012). Bu durumda yalnızca bir maddenin 0,30’un altında olduğu ancak ilgili madde için de değerler çok düşük olmadığı ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Alt- üst grup analizinde ise gruplar arasındaki farklara ilişkin *t*-değerlerinin anlamlı olması maddenin ayırt ediciliği için bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012).

Sonuç olarak, madde analizinden elde edilen bulgular; madde toplam korelasyonuna ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları ilişkin ölçütler doğrultusunda değerlendirildiğinde, benlik kavramı ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu belirlenmiştir.



## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

1. “Okul öncesi eğitime devam eden Türkiye’deki ve Almanya’daki 36-72 aylık çocukların, becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarından elde ettikleri;

a. Puan düzeyleri nelerdir?” araştırma sorusuna ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiş ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Almanya ve Türkiye Alt Boyut Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Ülke	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	17	%8,3	24	%11,6	165	%80,1
	Türkiye	12	%2,8	44	%10,2	377	%87,1
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	12	%5,8	29	%14,1	165	%80,1
	Türkiye	14	%3,2	52	%12,0	367	%84,8
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	48	%23,3	74	%35,9	84	%40,8
	Türkiye	10	%2,3	51	%11,8	372	%85,9

Tablo 11 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutunda Almanya’daki çocukların %8,3’ünün (17 çocuk) düşük olan grupta; %11,6’sının (24 çocuk) risk grubunda ve %80,1’inin (165 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer aldığı görülmektedir. Türkiye’deki çocukların ise %2,8’i (12 çocuk) düşük olan grupta; %10,2’si (44 çocuk) risk grubunda ve %87,1’i (377 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutunda Almanya’daki çocukların %5,8’inin (12 çocuk) düşük olan grupta; %14,1’inin (29 çocuk) risk grubunda ve %80,1’inin (165 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer aldığı görülmektedir. Türkiye’deki çocukların ise %3,2’si (14 çocuk) düşük olan grupta; %12’si (52 çocuk) risk grubunda ve %84,8’i (367 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutunda Almanya’daki çocukların %23,3’ünün (48 çocuk) düşük olan grupta; %35,9’unun (74 çocuk) risk grubunda ve

%40,8'inin (84 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer aldığı görülmektedir. Türkiye'deki çocukların ise %2,3'ü (10 çocuk) düşük olan grupta; %11,8'si (51 çocuk) risk grubunda ve %85,9'u (372 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

b. Puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?" araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

*Çocukların Ülkelere Göre "Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Ülke	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	206	296,85	61151,00	2,196	0,028
	Türkiye	433	331,01	143329,00		
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	206	318,93	65699,00	0,102	0,919
	Türkiye	433	320,51	138781,00		
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	206	183,83	37869,50	12,878	0,000
	Türkiye	433	384,78	166610,50		

Not: <0,05

Tablo 12 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BecBK} = 2,196$ ;  $p = 0,028$ ). Bu anlamlı farklılık ilgili alt boyut için "Türkiye'de" okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=331,01) lehinedir. Benzer şekilde çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BedBK} = 12,878$ ;  $p = 0,00$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için "Türkiye'de" okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=348,78) lehinedir.

Sosyal benlik alt boyutunda ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{SosBK} = 0,102$   $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle çocukların ilgili alt

boyuttan elde ettikleri puanlar Almanya ve Türkiye’de öğrenim görmelerine göre farklılaşmamaktadır.

2. ‘Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlarda;

a.1. Kız çocukları için nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te gösterilmektedir.

Tablo 13

*Kız Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Ülke	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	13	%12,7	14	%13,7	75	%73,5
	Türkiye	6	%2,6	31	%13,2	197	%84,2
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	7	%6,9	17	%16,7	78	%76,5
	Türkiye	6	%2,6	28	%12,0	200	%85,5
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	20	%19,6	39	%38,2	43	%42,2
	Türkiye	3	%1,3	30	%12,8	201	%85,9

Tablo 13 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya’daki kız çocukların % 12,7’si (13 çocuk) düşük grubunda; % 13,7’si (14 çocuk) risk grubunda ve % 73,5’i (75 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye’de ise kız çocukların % 2,6’sı (6 çocuk) düşük grubunda; % 13,2’si (31 çocuk) risk grubunda ve % 84,2’si (197 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya’daki kız çocukların % 6,9’u (7 çocuk) düşük grubunda; % 16,7’si (17 çocuk) risk grubunda ve % 76,5’i (78 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye’de ise kız çocukların % 2,6’sı (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,0’ı (28 çocuk) risk grubunda ve % 85,5’i (200 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocukların % 19,6'sı (20 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 38,2'si (39 çocuk) risk grubunda ve % 42,2'si (43 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise kız çocukların % 1,3'ü (3 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,8'i (30 çocuk) risk grubunda ve % 85,9'u (201 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

a.2. Erkek çocukları için nedir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

*Erkek Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Ülke	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	4	%3,8	10	%9,6	90	%86,5
	Türkiye	6	%3,0	13	%6,5	197	%84,2
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	5	%4,8	12	%11,5	87	%83,7
	Türkiye	8	%4,0	24	%12,1	167	%83,9
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	28	%26,9	35	%33,7	41	%39,4
	Türkiye	7	%3,5	21	%10,6	171	%85,9

Tablo 14 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki erkek çocukların % 3,8'i (4 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 9,6'sı (10 çocuk) risk grubunda ve % 86,5'i (90 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise erkek çocukların % 3,0'ı (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 6,5'i (13 çocuk) risk grubunda ve % 84,2'si (197 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki erkek çocukların % 4,8'i (5 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 11,5'i (12 çocuk) risk grubunda ve % 83,7'si (87 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise erkek çocukların % 4,0'ı (8 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 33,7'si (35

çocuk) risk grubunda ve % 83,9'u (167 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki erkek çocukların %26,9'u (28 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 33,7'si (35 çocuk) risk grubunda ve % 39,4'ü (41 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise erkek çocukların % 3,5'i (7 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 10,6'sı (21 çocuk) risk grubunda ve % 85,9'u (171 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

b.1. Kız çocukları arasında ülkelere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

*Kız Çocukların Ükelere Göre "Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Ülke	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	102	155,02	15812,00	1,685	0,092
	Türkiye	234	174,38	40804,00		
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	102	158,46	16162,50	1,256	0,209
	Türkiye	234	172,88	40453,50		
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	102	94,65	9654,50	9,213	0,000
	Türkiye	234	200,69	46961,50		

Tablo 15 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık kız çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BedBK} = 9,213, p = 0,00$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için "Türkiye'de" okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=200,69) lehinedir.

Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik alt boyutunda ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{BecBK} = 1,685; p > 0,05; Z_{SosBK} = 1,256; p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle kız çocuklarının ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar Almanya ve Türkiye'de öğrenim görmelerine göre farklılaşmamaktadır.

b.2. Erkek çocukları arasında ülkelere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Erkek Çocukların Ünelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Ülke	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	104	139,66	14524,50	1,782	0,075
	Türkiye	199	158,45	31531,50		
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	104	159,33	16570,50	1,059	0,290
	Türkiye	199	148,17	29485,50		
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	104	89,69	9328,00	8,963	0,000
	Türkiye	199	184,56	36728,00		

Tablo 16 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık erkek çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BedBK} = 8,963$ ;  $p = 0,00$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için “Türkiye’de” okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=184,56) lehinedir.

Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik alt boyutunda ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{BecBK} = 1,782$ ;  $p > 0,05$ ;  $Z_{SosBK} = 1,059$ ;  $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle erkek çocuklarının ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar Almanya ve Türkiye’de öğrenim görmelerine göre farklılaşmamaktadır.

**3.** “Okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeyleri

a.1. Türkiye’deki çocuklar için cinsiyetlere göre nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17

*Türkiye'deki Çocukların Ölçeğin Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Kız	6	%2,6	31	%13,2	197	%84,2
	Erkek	6	%3,0	13	%6,5	180	%90,5
Sosyal Benlik Kavramı	Kız	6	%2,6	28	%12,0	200	%85,4
	Erkek	8	%4,0	24	%12,1	167	%83,9
Bedensel Benlik Kavramı	Kız	3	%1,3	30	%12,8	201	%85,9
	Erkek	7	%3,5	21	%10,6	171	%85,9

Tablo 17 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki kız çocuklarının % 2,6'sı (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 13,2'si (31 çocuk) risk grubunda ve % 84,2'si (197 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Erkek çocukların ise % 3'ü (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 6,5'i (13 çocuk) risk grubunda ve % 90,5'i (180 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki kız çocuklarının % 2,6'sı (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 12'si (28 çocuk) risk grubunda ve % 85,4'ü (200 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Erkek çocuklarının ise % 4'ü (8 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,1'i (24 çocuk) risk grubunda ve % 83,9'u (167 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki kız çocuklarının %1,3'ü (3 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,8'i (30 çocuk) risk grubunda ve % 85,9'u (201 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Erkek çocuklarının ise % 3,5'i (7 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 10,6'sı (21 çocuk) risk grubunda ve % 85,9'u (171 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

a.2. Almanya'daki çocuklar için cinsiyetlere göre nedir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18

*Almanya'daki Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Kız	13	%12,7	14	%13,7	75	%73,5
	Erkek	4	%3,8	10	%9,6	90	%86,5
Sosyal Benlik Kavramı	Kız	7	%6,9	17	%16,7	78	%76,5
	Erkek	5	%4,8	12	%11,5	87	%83,7
Bedensel Benlik Kavramı	Kız	20	%19,6	39	%38,2	43	%42,2
	Erkek	28	%26,9	35	%33,7	41	%39,4

Tablo 18 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocuklarının % 12,7'si (13 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 13,7'si (14 çocuk) risk grubunda ve % 73,5'i (75 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Erkek çocukların ise % 3,8'i (4 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 9,6'sı (10 çocuk) risk grubunda ve % 86,5'i (90 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocuklarının % 6,9'u (7 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 16,7'si (17 çocuk) risk grubunda ve % 76,5'i (78 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Erkek çocuklarının ise % 4,8'i (5 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 11,5'i (12 çocuk) risk grubunda ve % 83,7'si (87 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocuklarının %19,6'sı (20 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 38,2'si (39 çocuk) risk grubunda ve % 42,2'si (43 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Erkek çocuklarının ise % 26,9'u (28 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 33,7'si (35 çocuk) risk grubunda ve % 39,4'ü (41 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.



b.1. Türkiye’deki çocuklar için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

*Türkiye’deki Çocukların Cinsiyete Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.	<i>Z</i>	<i>p</i>
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Kız	234	200,16	46838,00	3,050	0,002
	Erkek	199	236,80	47123,00		
Sosyal Benlik Kavramı	Kız	234	219,19	51290,50	0,397	0,692
	Erkek	199	214,42	42670,50		
Bedensel Benlik Kavramı	Kız	234	218,90	51222,00	0,343	0,732
	Erkek	199	214,77	42739,00		

Tablo 19 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık erkek çocukların becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BecBK} = 3,050$ ;  $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için okul öncesine devam eden “erkek çocuklar” (sıra ort.=236,80) lehinedir.

Sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{SosBK} = 0,397$ ;  $p > 0,05$ ;  $Z_{BedBK} = 0,343$ ;  $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

b.2. Almanya’daki çocuklar için cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*Almanya'daki Çocukların Cinsiyete göre "Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi"nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.	<i>Z</i>	<i>p</i>
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Kız	102	95,62	9753,50	1,885	0,059
	Erkek	104	111,23	11567,50		
Sosyal Benlik Kavramı	Kız	102	96,35	9827,50	1,713	0,087
	Erkek	104	110,51	11493,50		
Bedensel Benlik Kavramı	Kız	102	104,95	10704,50	0,346	0,730
	Erkek	104	102,08	10616,50		

Tablo 20 değerleri incelendiğinde, Almanya'da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların Becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $Z_{BecBK} = 1,885$ ;  $p > 0,05$ ;  $Z_{SosBK} = 1,713$ ;  $p > 0,05$ ;  $Z_{BedBK} = ,346$ ;  $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle Almanya'daki çocuklar için Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar kız ve erkek çocuklarına göre farklılaşmamaktadır.

4. Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitime devam eden çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeyleri;

a.1. 36-48 aylık çocuklarda nedir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 21'de gösterilmektedir.

Tablo 21

*36-48 Aylık Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Ülke	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	6	%12,2	8	%16,3	35	%71,4
	Türkiye	2	%6,1	6	%18,2	25	%75,8

Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	8	%16,3	4	%8,2	37	%75,5
	Türkiye	1	%3,0	7	%21,2	25	%75,8
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	10	%20,4	12	%24,5	27	%55,1
	Türkiye	1	%3,0	6	%18,2	26	%78,8

Tablo 21 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 36-48 aylık çocukların %12,2'si (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; %16,3'ü (8 çocuk) risk grubunda ve %71,4'ü (35 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 36-48 aylık çocukların % 6,1'i (2 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 18,2'si (6 çocuk) risk grubunda ve % 75,8'i (25 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 36-48 aylık çocukların % 16,3'ü (8 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 8,2'si (4 çocuk) risk grubunda ve % 75,5'i (37 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 36-48 aylık çocukların % 3,0'ı (1 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 21,2'si (7 çocuk) risk grubunda ve % 55,1'i (27 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 36-48 aylık çocukların % 20,4'ü (10 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 24,5'i (12 çocuk) risk grubunda ve % 55,1'i (27 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 36-48 aylık çocukların % 3,0 (1 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 18,2'si (6 çocuk) risk grubunda ve % 78,8 (26 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

a.2. 49-60 aylık çocuklarda nedir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 22'de gösterilmektedir.

Tablo 22

*49-60 Aylık Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlarından Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Ülke	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	6	%8,2	8	%11,0	59	%80,8

	Türkiye	4	%3,1	16	%12,5	25	%75,8
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	3	%4,1	12	%16,4	108	%84,4
	Türkiye	4	%3,1	15	%11,7	109	%85,2
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	15	%20,5	28	%38,4	30	%41,1
	Türkiye	6	%4,7	21	%16,4	101	%78,9

Tablo 22 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 49-60 aylık çocukların % 8,2'si (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; %11,0'ı (8 çocuk) risk grubunda ve %80,8'i (59 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 49-60 aylık çocukların %3,1'i (4 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; %12,5'i (6 çocuk) risk grubunda %75,8'i (25 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 49-60 aylık çocukların % 4,1'i (3 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 16,4'ü (12 çocuk) risk grubunda ve % 84,4'ü (108 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 49-60 aylık çocukların % 3,1'i (4 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 11,7'si (15 çocuk) risk grubunda ve % 85,2'si (109 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 49-60 aylık çocukların % 20,5'i (15 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 38,4'ü (28 çocuk) risk grubunda ve % 41,1'i (30 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 49-60 aylık çocukların % 4,7'si (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 16,4'ü (21 çocuk) risk grubunda ve % 78,9'u (101 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

a.3. 61-72 aylık çocuklarda nedir?" araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23

*61-72 Aylık Çocukların Ölçme Aracının Alt Boyutlardan Elde Edilen Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Alt Boyutlar	Ülke	Düşük		Risk Grubu		Normal	
		f	%	f	%	f	%

Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	5	%6,0	8	%9,5	71	%84,5
	Türkiye	6	%2,2	22	%8,1	244	%89,7
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	1	%1,2	13	%15,5	70	%83,3
	Türkiye	9	%3,3	30	%11,0	233	%85,7
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	23	%27,4	34	%40,5	27	%32,1
	Türkiye	3	%1,1	24	%8,8	245	%90,1

Tablo 23 değerleri incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 61-72 aylık çocukların % 6,0'ı (5 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 9,5'i (8 çocuk) risk grubunda ve % 84,5'i (71 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 61-72 aylık çocukların % 2,2'si (6 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 8,1'i (22 çocuk) risk grubunda ve % 89,7'si (244 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 61-72 aylık çocukların % 1,2'si (1 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 15,5'i (13 çocuk) risk grubunda ve % 83,3'ü (70 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 61-72 aylık çocukların % 3,3'ü (9 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 11,0'ı (30 çocuk) risk grubunda ve % 85,7'si (233 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki 61-72 aylık çocukların % 27,4'ü (23 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; % 40,5'i (34 çocuk) risk grubunda ve % 32,1'i (27 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır. Türkiye'de ise 61-72 aylık çocukların % 1,1'i (3 çocuk) düşük olarak ifade edilen grupta; %8,8'i (24 çocuk) risk grubunda ve % 90,1'i (245 çocuk) normal olarak ifade edilen grupta yer almaktadır.

b.1. 36-48 aylık çocuklarda ülkelere göre anlamlı farklılık var mıdır?" araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

*36-48 Aylık Çocukların Ükelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Ülke	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.	<i>Z</i>	<i>p</i>
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	49	39,09	1915,50	1,119	0,263
	Türkiye	33	45,08	1487,50		
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	49	42,77	2095,50	0,589	0,556
	Türkiye	33	39,62	1307,50		
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	49	35,13	1721,50	2,956	0,003
	Türkiye	33	50,95	1681,50		

Tablo 24 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-48 aylık çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BedBK} = 2,956$ ;  $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için “Türkiye’deki” okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=45,08) lehinedir.

Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı ve alt boyutunda ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{BecBK} = 1,119$ ;  $p > 0,05$ ;  $Z_{SosBK} = ,589$ ;  $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların eğitim gördüğü ülkeye göre farklılaşmamaktadır.

b.2. 49-60 aylık çocuklarda ülkelere göre anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

*49-60 Aylık Çocukların Ükelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Ülke	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Top.	<i>Z</i>	<i>p</i>
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	73	92,18	6729,00	1,634	0,102
	Türkiye	128	106,03	13572,00		

Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	73	103,60	7563,00	0,481	0,630
	Türkiye	128	99,52	12738,00		
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	73	70,64	5157,00	5,596	0,000
	Türkiye	128	118,31	15144,00		

Tablo 25 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 49-60 aylık çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $Z_{BedBK} = 5,596$  ;  $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için “Türkiye’deki” okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=118,31) lehinedir.

Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı ve alt boyutunda ise 49-60 aylık çocuklar için ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{BecBK} = 1,634$  ;  $p > 0,05$ ;  $U_{SosBK} = ,481$ ;  $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle 49-60 aylık çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların eğitim gördüğü ülkeye göre farklılaşmamaktadır.

b.3. 61-72 aylık çocuklarda ülkelere göre anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

*61-72 Aylık Çocukların Ünelere Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları*

	Ülke	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	Almanya	84	179,31	15062,00	0,083	0,934
	Türkiye	272	178,25	48484,00		
Sosyal Benlik Kavramı	Almanya	84	181,27	15227,00	0,284	0,776
	Türkiye	272	177,64	48319,00		
Bedensel Benlik Kavramı	Almanya	84	71,76	6028,00	10,893	0,000
	Türkiye	272	211,46	57518,00		

Tablo 26 değerleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 61-72 aylık çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı

farklılık göstermektedir ( $Z_{BedBK} = 10,893$ ;  $p < 0,05$ ). Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için “Türkiye’deki” okul öncesine devam eden çocuklar (sıra ort.=211,46) lehinedir.

Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı ve alt boyutunda ise 61-72 aylık çocuklar için ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $Z_{BecBK} = 0,083$ ;  $p > 0,05$ ;  $Z_{SosBK} = 0,284$ ;  $p > 0,05$ ). Diğer bir ifadeyle 61-72 aylık çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların eğitim gördüğü ülkeye göre farklılaşmamaktadır.

5. “Okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında;

a. Türkiye’deki çocuklar için aylara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

*Türkiye’deki Çocukların Yaşlarına Göre “Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	Aylar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Becerilere	36-48 ay	33	192,09	2	1,77	0,413	
Yönelik Benlik Kavramı	49-60 ay	128	224,36				
	61-72 ay	272	216,56				
Sosyal Benlik Kavramı	36-48 ay	33	172,97	2	6,46	0,040*	1 < 3
	49-60 ay	128	207,82				
	61-72 ay	272	226,66				
Bedensel Benlik Kavramı	36-48 ay	33	186,30	2	17,29	0,000*	1 < 3
	49-60 ay	128	184,13				2 < 3
	61-72 ay	272	236,19				

\*  $p < 0,05$

Tablo 27 değerleri incelendiğinde, çocukların yaşlarındaki farklılaşma sosyal benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlarda anlamlı farklılığa neden olmaktadır ( $\chi^2_{SosBK}(2,206) = 6,46$ ;  $p < 0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla post-hoc testi olarak Mann Whitney U testi yapılmış ve puanlar arası farklılaşmanın “61-72 aylık” çocuklar (sıra ort. = 226,66)



ile “36-48 aylık” çocuklar (sıra ort. = 172,97) arasında ve “61-72 aylık” çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde bedensel benlik kavramı alt boyutunda da çocukların ilgili alt boyuttan aldıkları puanlar çocukların yaşlarına göre farklılaşmaktadır ( $\chi^2_{BedBK}(2,206) = 17,29 p < 0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla post-hoc testi olarak Mann Whitney U testi yapılmış ve puanlar arası farklılaşmanın “61-72 aylık” çocuklar (sıra ort. = 236,19) ile “36-48 aylık” çocuklar (sıra ort. = 186,30) arasında ve “61-72 aylık” çocuklar lehine olduğu; ayrıca “61-72 aylık” çocuklar ile “49-60 aylık” çocuklar (sıra ort. = 184,13) arasında olduğu ve sonuçların “61-72 aylık” çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir.

Becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu elde edilen puanlar ise çocukların yaşlarına göre farklılaşmamaktadır ( $\chi^2_{BecBK}(2,206) = 1,77 p < 0,05$ ).

b. Almanya’daki çocuklar için aylara göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

*Almanya’daki Çocukların Yaşlarına Göre “Benlik Kavramı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

	Aylar	n	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Becerilere	36-48 ay	49	86,24	2	6,85	0,033*	1 < 3
Yönelik Benlik Kavramı	49-60 ay	73	102,82				
	61-72 ay	84	114,16				
Sosyal Benlik Kavramı	36-48 ay	49	91,19	2	3,44	0,179	
	49-60 ay	73	103,15				
	61-72 ay	84	110,98				
Bedensel Benlik Kavramı	36-48 ay	49	119,69	2	7,77	0,021*	3 < 1
	49-60 ay	73	107,27				
	61-72 ay	84	90,78				

\*  $p < 0,05$

Tablo 28 değerleri incelendiğinde, çocukların yaşlarındaki farklılaşma, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlarda anlamlı farklılığa neden olmaktadır ( $\chi^2_{BecBK}(2,206) = 6,85 p < 0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla post-hoc testi olarak Mann Whitney U

testi yapılmış ve puanlar arası farklılaşmanın “61-72 aylık” çocuklar (sıra ort. = 114,16) ile “36-48 aylık” çocuklar (sıra ort. = 86,24) arasında ve “61-72 aylık” çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir.

Benzer şekilde bedensel benlik kavramı alt boyutunda da çocukların ilgili alt boyuttan aldıkları puanlar çocukların yaşlarına göre farklılaşmaktadır ( $\chi^2_{BedBK}(2,206) = 7,77 p < 0,05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Mann Whitney U testi yapılmış ve puanlar arası farklılaşmanın “36-48 aylık” çocuklar (sıra ort. = 119,69) ile “61-72 aylık” çocuklar (sıra ort. = 90,78) arasında ve “36-48 aylık” çocuklar lehine olduğu belirlenmiştir.

Sosyal benlik kavramı alt boyutundan elde edilen puanlar ise çocukların yaşlarına göre farklılaşmamaktadır ( $\chi^2_{SosBK}(2,206) = 3,44 p > 0,05$ ).

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu konu kapsamında alt problemlere yönelik sonuçlar ve tartışmalar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminde okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların, becerilere yönelik, sosyal ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarından elde edilen puanlara göre Türkiye’deki ve Almanya’daki öğrenciler için düzeylerinin neler olduğu ve elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu alt problem kapsamında, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutunda Türkiye’deki çocukların %2,8’inin düşük olarak ifade edilen grupta; %10,2’sinin risk grubu ve %87,1’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki çocukların ise %8,3’ünün düşük olarak ifade edilen grupta; %11,6’sinin risk grubu ve %80,1’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutunda Türkiye’deki çocukların %3,2’sinin düşük olarak ifade edilen grupta; %12’sinin risk grubu ve %84,8’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki çocukların ise %5,8’inin düşük olarak ifade edilen grupta; %14,1’inin risk grubu ve %80,1’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutunda Türkiye’deki çocukların %2,3’ü düşük olarak ifade edilen grupta; %11,8’sinin risk grubu ve %85,9’unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki çocukların ise %23,3’ünün düşük olarak ifade edilen grupta; %35,9’unun risk grubu ve %40,8’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, sosyal benlik kavramı alt boyutunda ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmadığı, diğer bir ifadeyle çocukların ilgili alt boyuttan elde ettikleri puanların Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak becerilere yönelik ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarının her ikisinde de çocukların elde ettikleri puanlar ülkelere göre Türkiye lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu

sonuç Schmitt ve Allik'in (2005), toplam 53 ülkede üniversite öğrencilerine Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (The Rosenberg Self-Esteem Scale) uygulanarak, katılımcıların kendi benliklerini değerlendirmeleri ile benlik saygılarının ölçüldüğü çalışmasının sonuçları ile çelişmektedir. 53 ülkede kültürlerarası olarak yapılan bu çalışmada, benlik kavramını olumlu şekilde kabullenmenin ve sevmenin yani benlik saygısına sahip olmanın kültüre bağlı olarak bireyler arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Sonuçlar, bireyci kültüre sahip ülkelerde benlik kavramını olumlu şekilde kabullenme ve sevmenin daha çok görüldüğünü, toplulukçu kültürlerde ise benliğe yönelik bu kabul ve saygının daha az görüldüğünü ortaya koymuştur. Schmitt ve Allik'in (2005) çalışmasının sonuçlarını destekleyen bir sonuca, Toplulukçu kültüre sahip olan Türkiye'deki ve bireyci kültüre sahip olan Almanya'daki 36-72 aylık çocukların benlik kavramı düzeylerinin belirlendiği bu çalışmada ulaşılmamasının en önemli nedenleri ölçme araçlarının uygulandığı yaş gruplarındaki ve uygulama yapılan kişi sayısındaki farklılık olabilir. Toplulukçu Türk kültürü içerisinde ilişkisel bağların güçlü olması, bireylerin aynı ortamda yaşadıkları diğer bireylerin refahlarını önde tutması (Kağıtçıbaşı, 2010) ebeveynlerin ve yakın çevresinin çocuğun becerilere yönelik ve bedensel olarak zorlandığı alanlarda hemen müdahale ederek çocuğa yardımcı olmasını sağlayabilir. Ancak bireyci kültür içerisinde yer alan Almanya'da ebeveynlerin, her bireyin kendi başına hareket ederek başarı ve başarısızlıklarını bağımsız şekilde yaşamasının önemine inanması (Hofstede, 2001) çocukların becerilere yönelik ve bedensel alanlarda yaşadıkları zorluklara daha az müdahalede bulunmasına sebep olabilir. Bireyci kültür açısından ele alındığında, Almanya'da çocukların işlerini bağımsız bir şekilde, kendi başlarına yapması ebeveynler tarafından önemli görülmektedir. Ancak bazen çocuklar gelişimsel özellikleri nedeniyle her işi yardım almaksızın, kendi başlarına yapmakta başarılı olamayabilir. Çocuklar çeşitli zorluklarla baş başa kaldıkları her anda dışarıdan müdahale edilmesi çocuğun yardıma bağımlı kalmasına ya da gerçeği yansıtmayan bir benlik kavramı geliştirmesine neden olabilir. Ancak gelişimsel süreci nedeniyle bazı bedensel aktivitelerde zorluk yaşadığında içerisinde bulunulan duruma özgü çözüm yollarıyla çocuğa destek sağlamak ondaki başarısızlık hissini azalmasını sağlayacaktır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik, sosyal ve bedensel

benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeylerinin kız çocukları için ne olduğu ve erkek çocukları için ne olduğu ve puanlar arasında ülkelere göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına ve erkek çocukları arasında ülkelere göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığına bakılmaktadır. Bu alt problem kapsamında, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Türkiye’de kız çocukların % 2,6’sının düşük olarak ifade edilen grupta; % 13,2’sinin risk grubu ve % 84,2’sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki kız çocukların ise % 12,7’sinin düşük olarak ifade edilen grupta; % 13,7’sinin risk grubu ve % 73,5’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Türkiye’deki kız çocukların % 2,6’sının düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,0’inin risk grubu ve % 85,5’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki kız çocukların ise % 6,9’unun düşük olarak ifade edilen grupta; % 16,7’sinin risk grubu ve % 76,5’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Bedensel benlik kavramı alt boyutu için Türkiye’deki kız çocukların % 1,3’ünün düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,8’inin risk grubu ve % 85,9’unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki kız çocukların ise % 19,6’sının düşük olarak ifade edilen grupta; % 38,2’sinin risk grubu ve % 42,2’sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sonuçlar Türkiye’deki ve Almanya’daki erkek çocukların benlik kavramı düzeyleri açısından incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Türkiye’deki erkek çocukların % 3,0’ının düşük olarak ifade edilen grupta; % 6,5’inin risk grubu ve % 84,2’sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki erkek çocukların ise % 3,8’inin düşük olarak ifade edilen grupta; % 9,6’sının risk grubu ve % 86,5’inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Türkiye’de erkek çocukların % 4,0’ının düşük olarak ifade edilen grupta; % 33,7’sinin risk grubu ve % 83,9’unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki erkek çocukların ise % 4,8’inin düşük olarak ifade edilen grupta; % 11,5’inin risk grubu ve % 83,7’sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Türkiye’deki erkek çocukların % 3,5’inin düşük olarak ifade edilen grupta; % 10,6’sının risk grubu ve % 85,9’unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya’daki erkek çocukların %26,9’unun düşük olarak ifade edilen grupta; % 33,7’sinin risk grubu ve

% 39,4'ünün normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sonuçlar kız çocuklar için incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık kız çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için "Türkiye'de" okul öncesine devam eden kız çocuklar lehinedir. Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik alt boyutlarında ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle kız çocuklarının ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar Almanya ve Türkiye'de öğrenim görmelerine göre farklılaşmamaktadır. Sonuçlar erkek çocuklar için incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık erkek çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için "Türkiye'de" okul öncesine devam eden erkek çocuklar lehinedir. Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik alt boyutunda ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle erkek çocuklarının ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar Almanya ve Türkiye'de öğrenim görmelerine göre farklılaşmamaktadır. Hem kız hem erkek çocuklarda bedensel benlik kavramı alt boyutundaki anlamlı farklılığın Türkiye'deki çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Bu durum çeşitli ebeveyn tutumları nedeniyle çocukların fiziksel yeterliliklerinin farklı hızlarda gelişme ihtimali açısından ele alınabilir. Ebeveyn tutumlarına bakıldığında, bağımsızlığı vurgulayan, ayrışık benlik yapısına sahip Almanya'daki çocukların ebeveynleri mesafeli ebeveynliği temsil etmektedir. Mesafeli ebeveynliğin görüldüğü bireyci Batı kültüründe yetişen çocukların kendilerini tanıması toplulukçu kültürde yetişen çocuklardan daha erken olmaktadır. Toplulukçu kültürdeki ebeveyn tutumunu ise yakın ebeveynlik temsil etmektedir. Bu kültürdeki ebeveynlerin ise çocuklarına karşı daha talepkar olmaları toplulukçu kültür içerisindeki çocukların fiziki yeterliliklerin bireyci kültür içerisindeki çocuklardan daha hızlı olmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak bireyci Batı kültüründe çocukların benliklerini daha erken keşfettikleri ancak toplulukçu kültürdeki çocukların ise fiziki yeterliliklerde bireyci kültürdeki çocuklardan daha önde olduğu görülmektedir (Keller, Borke, Kartner, Jensen ve Papaligoura, 2004). Çocuklarda fiziki yeterliliklerin artması bedensel benlik kavramlarına daha olumlu bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlamış olabilir. Morrongiello, Ondejko ve Littlejohn, (2001) ebeveynlerin büyük çoğunluğunun, çocuklar iki üç yaşlarındayken evde kaza oranları yüksek olmasına rağmen, çocuklarının güvenlik konusunda bilgileri olduğunu varsayarak onları kontrol etmemeyi tercih etmediğini belirtmektedir. Ancak

okul öncesi dönemde çocuklar güvenlikle ilgili kuralları hatırlamakta zorluk yaşamaktadır. Çocukların hem güvenliğini sağlamak hem de bu dönemde kuralları hatırlasalar bile bu kurallara uymaları için gözetlemek gerekmektedir (Morrongiello, Midgett ve Shields, 2001). Bununla birlikte çocukların aktif şekilde oynamalarının kısıtlanmaması da önemlidir. Ulusal Spor ve Beden Eğitimi Derneği (2009), çocukların her gün birkaç saat yapılandırılmamış oyuna katılmasını tavsiye etmektedir (Akt. Berk, 2013). Çocukların motor becerilerini geliştirebilmeleri için uygun fiziki ortamlarda bağımsız oyun oynayabilmeleri çok önemlidir. Çocuğun çevresindeki yetişkinlerin çocuğa sunduğu sosyal ortam çocuğun bedensel benlik kavramını etkilemektedir. Yetişkinler, çocuğun yaptığı bedensel aktivitelerde çocuğun performansını eleştirirse veya çocuğun yarışmacı, rekabetçi ruhunu tetiklerse çocukta olumsuz bedensel benlik kavramı gelişmesi riskini artırmaktadır (Berk, 2002). Almanya'nın da içinde yer aldığı bireyci kültürlerde gözlenen ayrışık benlik yapısının temel özelliklerinden birini de bireylerin rekabetçi ruhları ile kendilerini ortaya koymasındır. Bu durum toplulukçu kültürlerde ise rekabetten ziyade işbirliği ve dayanışma şeklinde ön plana çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu durum bireyci Batı kültürü içerisinde yer alan Almanya'daki çocukların rekabetçi bir düşünce çerçevesinde kendi yeterliliklerini diğerleriyle yarıştırmak kendilerini yetersiz görmelerini sağlamış olabilir. Toplulukçu kültür içerisinde yer alan Türkiye'deki çocukların ise rekabetçi ruhlarının daha geri planda kalmasıyla çevresindekilerle yarış içerisine girmeden kendilerini kabullenmeleri bedensel benlik kavramlarının daha olumlu gelişmesini sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitime devam eden 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeyleri cinsiyetlere göre düzeylerinin ne olduğu ve puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ele alınmaktadır. Türkiye'deki çocuklar için sonuçlar incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki kız çocuklarının % 2,6'sının düşük olarak ifade edilen grupta; % 13,2'sinin risk grubu ve % 84,2'sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Erkek çocukların ise % 3'ünün düşük olarak ifade edilen grupta; % 6,5'inin risk grubu ve % 90,5'inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki kız çocuklarının % 2,6'sının düşük olarak

ifade edilen grupta; % 12'sinin risk grubu ve % 85,4'ünün normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Erkek çocuklarının ise % 4'ünün düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,1'inin risk grubu ve % 83,9'unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki kız çocuklarının %1,3'ünün düşük olarak ifade edilen grupta; % 12,8'inin risk grubu ve % 85,9'unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Erkek çocuklarının ise % 3,5'inin düşük olarak ifade edilen grupta; % 10,6'sının risk grubu ve % 85,9'unun normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya'daki çocuklar için sonuçlar incelendiğinde, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocuklarının % 12,7'sinin düşük olarak ifade edilen grupta; % 13,7'sinin risk grubu ve % 73,5'inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Erkek çocukların ise % 3,8'inin düşük olarak ifade edilen grupta; % 9,6'sının risk grubu ve % 86,5'nin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocuklarının % 6,9'unun düşük olarak ifade edilen grupta; % 16,7'sinin risk grubu ve % 76,5'inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Erkek çocuklarının ise % 4,8'inin düşük olarak ifade edilen grupta; % 11,5'inin risk grubu ve % 83,7'sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Almanya'daki kız çocuklarının %19,6'sının düşük olarak ifade edilen grupta; % 38,2'sinin risk grubu ve % 42,2'sinin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Erkek çocuklarının ise % 26,9'unun düşük; % 33,7'sinin risk grubu ve % 39,4'ünün normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sonuçlar Türkiye açısından incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık erkek çocukların becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anlamlı farklılık ilgili alt boyut için okul öncesine devam eden "erkek çocuklar" lehinedir. Türk kültüründe, kız ve erkek çocuklar sahip oldukları cinsiyet rollerine uygun şekilde yetiştirilmektedir. Kız çocuklar daha çok sosyal yeterliliklerde desteklenirken erkek çocuklar ise daha çok becerilere yönelik yeterliliklerde desteklenmektedir (Çimen, 2000). Erkek çocukların becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanların kız çocuklardan daha yüksek olması bu durum çerçevesinde yorumlanabilir. Bazı çalışmalar erkek çocukların becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutunda kız çocuklardan daha iyimser olduğunu ortaya koymaktadır (Ehm,



Duzy ve Hasselhorn 2011). Sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle Türkiye'deki çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Sonuçlar Almanya açısından incelendiğinde, Almanya'da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı ve bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle Almanya'daki çocuklar için, Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanlar kız ve erkek çocuklarına göre farklılaşmamaktadır. Okul öncesi çocuklarda benlik kavramına yönelik yapılan diğer çalışmalar da benlik kavramının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu desteklemektedir (Lawler ve Grymes, 1990; Önder, 1997; Turaşlı, 2006).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitime devam eden çocukların becerilere yönelik benlik kavramı, sosyal benlik kavramı, bedensel benlik kavramı alt boyutlarında elde ettikleri puanlara göre düzeylerinin 36-48, 49-60, 61-72 aylık çocukların yaşlarına göre ne olduğu ve puanlar arasında 36-48, 49-60, 61-72 aylık çocuklar için ülkelere göre anlamlı farklılık olup olmadığı ele alınmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde Türkiye'deki 36-48 aylık çocukların % 6,1'inin düşük; % 18,2'sinin risk grubu ve % 75,8'inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya'daki 36-48 aylık çocukların ise %12,2'sinin düşük; %16,3'ünün risk grubu grubunda ve %71,4'ünün normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Sosyal benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki 36-48 aylık çocukların % 3,0'ının düşük; % 21,2'sinin risk grubu ve % 55,1'inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya'daki 36-48 aylık çocukların ise % 16,3'ünün düşük; % 8,2'sinin risk grubu ve % 75,5'inin (normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Son olarak, bedensel benlik kavramı alt boyutu için Türkiye'deki 36-48 aylık çocukların % 3,0'ının düşük; % 18,2'sinin risk grubu grubunda ve % 78,8 normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Almanya'daki 36-48 aylık çocukların ise % 20,4'ünün düşük; % 24,5'inin risk grubu ve % 55,1'inin normal olarak ifade edilen gruplarda yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan 36-48 aylık çocuklar için sonuçlar incelendiğinde, çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre Türkiye'deki okul öncesine devam eden çocuklar

lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı ve alt boyutunda ise ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim alan 49-60 aylık çocuklar için sonuçlar incelendiğinde, çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre “Türkiye’de” okul öncesine devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı ve alt boyutunda ise 49-60 aylık çocuklar için ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle 49-60 aylık çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların eğitim gördüğü ülkeye göre farklılaşmamaktadır. Okul öncesi eğitim alan 61-72 aylık çocuklar için sonuçlar incelendiğinde, çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlar ülkelere göre Türkiye’deki okul öncesine devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Becerilere yönelik benlik kavramı ve sosyal benlik kavramı alt boyutunda ise 61-72 aylık çocuklar için ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer bir ifadeyle 61-72 aylık çocukların ilgili alt boyutlardan elde ettikleri puanlar çocukların eğitim gördüğü ülkeye göre farklılaşmamaktadır. Sonuçlar göstermektedir ki Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitime devam eden 36-48, 49-60, 61-72 aylık çocuklar arasında üç yaş grubu için de becerilere yönelik ve sosyal benlik kavramı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bulgular, Miller’in (1984), Hint ve Amerikan çocuklar arasında yaptığı kültürlerarası çalışmanın sonuçları temel alınarak yorumlanabilir. Miller çalışmasında, Hint ve Amerikan çocukların olayları yorumlamalarında kültürlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını ancak yaş büyüdükçe olayları yorumlama şekillerinin iki farklı kültürel grup arasında farklılaştığını belirtmektedir. Kültür farklılığı çok küçük yaşlarda belirgin olmamaktadır, ancak yaş büyüdükçe kültürler arasındaki farklı özellikler belirginleşmektedir. Türkiye ve Almanya arasında yapılan bu çalışmada da 36-72 aylık okul öncesi çocukların benlik kavramı düzeylerinin karşılaştırılmasının, araştırmaya dahil edilen çocukların yaş gruplarının küçük olmasından dolayı anlamlı farklılığa neden olmamasını açıklayabilir. Sonuçlar bedensel benlik kavramı alt boyutu açısından ele alındığında ise 36-48, 49-60, 61-72 aylık her üç yaş grubu için de çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanların ülkelere göre Türkiye’deki okul öncesine devam eden çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç Cai, Brown, Deng ve Oakes’in (2007) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Cai ve arkadaşları

Doğu kültüründeki ülkelerin Batı kültüründeki ülkelere daha düşük benlik saygısı gösterdiğinin ısrarla ortaya konmasına rağmen bunun çelişkili bir durum olduğunu belirtmiştir. Bu çelişkiyi ortadan kaldırmak için toplulukçu kültüre sahip Çinli ve bireyci kültüre sahip Amerikalı bireylerle iki çalışma gerçekleştirmiştir. Birinci çalışmada Çinli bireylerin benlik saygıları Amerikalı bireylerden düşük çıkmıştır. Ancak birinci çalışmada bireylerin benlik saygısını ölçen ölçme aracında kültürel farklılıklar göz ardı edilmiş ve ölçek kültüre göre uyarlanmadan uygulanmıştır. Yapılan ikinci çalışmada ise kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulmuş ve bireylere kendi kültürlerine uygun şekilde ölçek uygulanmıştır. İkinci çalışmanın sonucunda aslında Çinli bireylerin de benliklerini Amerikalı bireyler gibi olumlu hissettiklerini ancak kendi kültürlerinden dolayı bunu alçakgönüllülük yaparak fazla ortaya çıkarmadıkları bulunmuştur. Almanya’da uygulanan Çocuklar için Benlik Kavramı Anketinin Türkiye’de uygulanmadan önce Türk kültürüne uygun hale getirilmesine özen gösterilmiştir. Türkiye’de veri toplama süreci sırasında toplam 2 çocuktan ölçme aracında yer alan “kendini beğeniyor musun” sorusuna “hayır çünkü kendini beğenmek ayıptır” cevabı alınmış, diğer 431 çocuktansa bu yönde bir dönüt alınmamış, söz konusu soru diğer sorularda olduğu gibi kendilerinden emin şekilde kolaylıkla cevaplanmıştır. Bu bağlamda, toplulukçu kültürde yer alan bireylerin her zaman benlik kavramlarının bireyci kültürde yer alan bireylerden düşük olması beklenmemektedir. Özellikle okul öncesi çocuklar toplulukçu kültürün içerisinde yer alsalar dahi Piaget’in (1969) “benmerkezcilik” olarak adlandırdığı dönemde bulunmakta bu dönemin özelliği olarak çevresindekilerin düşüncesinden önce kendi benliklerini gözetmektedir. Benmerkezci dönemde yer alan çocuk toplulukçu kültür içerisinde yer alsalar da bu kültürün özelliği olan diğerlerinin düşüncesini ve toplumsal normları yetişkinler kadar göz önünde bulunduramayacaktır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların becerilere yönelik, sosyal ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında Türkiye’deki çocuklar için aylara göre ve Almanya’daki çocuklar için aylara göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ele alınmaktadır. Türkiye için sonuçlar incelendiğinde çocukların yaşlarındaki farklılaşmanın sosyal benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlarda 61-72 aylık çocuklar ile 36-48 aylık çocuklar arasında 61-72 aylık çocuklar lehine anlamlı farklılığa neden olduğu görülmektedir. Bu sonuç Gizir ve Baran’ın (2003),

Türkiye'nin bir ilinde anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İlgili çalışmada çocukların sosyal davranışlarındaki puan ortalamalarının 5 yaşındaki çocuklarda 4 yaşındaki çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Toplulukçu kültürlerde sosyal bir grubun üyesi olma, çevresi ile sosyal uyum sağlama önemli görülmektedir (Hofstede, 2001). Çocukta yaş büyüdükçe bu önemin farkındalığı artacaktır. Bu bağlamda yaş büyüdükçe sosyal ilişkilerin artması ile sosyal benlik kavramındaki olumluluğun artması beklenebilir. Bedensel benlik kavramı alt boyutunda da çocukların ilgili alt boyuttan aldıkları puanların çocukların yaşlarına göre, 61-72 aylık çocuklar ile 36-48 aylık çocuklar arasında 61-72 aylık çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir. Bedensel benlik kavramı alt boyutunda ayrıca çocukların ilgili alt boyuttan aldıkları puanların çocukların yaşlarına göre, 61-72 aylık çocuklar ile 49-60 aylık çocuklar arasında 61-72 aylık çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir. Bedensel benlik kavramında yaş büyüdükçe artan olumluluğun sebebi çocuklarda yaşın büyümesiyle gelişimsel yeterliliklerin artması (Erikson, 1968) ve bu sayede çocukların daha başarılı bedensel aktiviteler sergilenmesi ile yorumlanabilir. Almanya için sonuçlar incelendiğinde ise, çocukların yaşlarındaki farklılaşmanın, becerilere yönelik benlik kavramı alt boyutundan elde ettikleri puanlarda 61-72 aylık çocuklar ile 36-48 aylık çocuklar arasında, 61-72 aylık çocuklar lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye'deki çocukların bedensel benlik kavramı alt boyutundaki sonucunda açıklandığı gibi çocukların yaşları ilerledikçe çeşitli gelişimsel yeterliliklerinin artmasıyla açıklanabilir (Erikson, 1968). Gelişimsel yeterliliği artan çocukların daha fazla alanda başarı hissini yaşamaları sonucunda benlik kavramlarının olumlu etkilenmesi söz konusu olabilmektedir. Bedensel benlik kavramı alt boyutunda da çocukların ilgili alt boyuttan aldıkları puanların 61-72 aylık çocuklar ile 36-48 aylık çocuklar arasında, 36-48 aylık çocuklar lehine farklılaştığı görülmektedir. Almanya'daki çocuklarda Türkiye'deki çocukların tam zıttı şeklinde görülen bu durum ise Almanya'daki çocukların yaşlarının büyümesiyle bireyci kültür içerisindeki ayrışık benlik özelliğinin getirdiği rekabetçilik duygusu ile değerlendirilebilmektedir. Almanya'da çocukların yaşları arttıkça rekabetçi ruhlarının pekişmesi çocukların kendilerini diğerleriyle kıyaslayarak daha yetersiz görmelerine sebep olmuş olabilir (Berk, 2002). Sosyal benlik kavramı alt boyutundan elde edilen puanlar ise çocukların yaşlarına göre farklılaşmamaktadır. Bireyci kültür içerisinde yer alan

çocukların yaş büyüdükçe sosyalleşerek çeşitli gruplara üye olma, benliğini sosyal çevresiyle bağdaştırma isteği duyması beklenmemektedir. Çünkü bireyci kültürlerde ilişkisel sosyal bağlardan ziyade bireyin bağımsızlığı ön planda tutulmaktadır (Hofstede, 2001).

Alt problemlere yönelik sonuçlar ve tartışmalar yukarıda verilmiştir. Çalışmanın veri toplama sürecinde dikkat çeken ve tartışmaya eklenmesi önemli görülen bir nokta bulunmaktadır. Türkiye ve Almanya'da uygulanan bu ölçme aracı ile uygulama sırasında çocuklardan Türkiye'de ilişkisel, Almanya'da ise ayrışık benlik yapılarının olduğuna dair literatürü destekleyecek bazı dönütler alınmıştır. Benlik kavramına yönelik yapılan bu kültürlerarası çalışmada bireyci Alman kültürü içerisinde geliştirilmiş olan ölçme aracı Türkiye'de uygulanırken toplulukçu Türk kültürüne uygunluğuna büyük önem verilmesi sonucunda, bu farklı iki benlik yapısı kendi kültürlerine uyumlu şekilde ele alınarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda iki ülkede benlik kavramı alt boyutlarından elde edilen sonuçların genel anlamda benzer çıkmasının önemli sebeplerinden birinin bu durum olduğu düşünülmektedir.

Benlik kavramının, bireyci ve toplulukçu kültürlerde ölçülmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Bireyci kültüre sahip ülkelerdeki çocuklara, benlik kavramının ölçülmesi kapsamında "arkadaşlarıyla iyi anlaşılıyor musun" sorusu sorulduğunda çocuklar bu soruya tıpkı diğer sorulara cevap verdikleri gibi düşünmeden, kolayca cevap verebilmektedir. Ancak toplulukçu kültür içerisinde yer alan çocuklar için böyle bir sorunun anlaşılması zor olmaktadır. Çünkü toplulukçu kültürdeki çocuklar için bağ kurdukları ve kurmadıkları kişilerle olan iletişimleri arasında fark bulunurken bireyci kültürdeki çocuklarda böyle bir fark bulunmamaktadır. Toplulukçu kültürde kişisel ilişkilerin ve bireyler arasındaki bağların önemi, bireyci kültürde yerini bağımsız olmanın önemine bırakmaktadır (Harter, 1999). Çocuklar için Benlik Kavramı Anketi'nde yer alan "Arkadaşlarıyla iyi anlaşılıyor musun?" sorusu Almanya'daki çocuklardan, ölçme aracında yer alan diğer 25 soruda olduğu gibi açıklama gerektirmeksizin direkt cevap alırken, Türkiye'de geçerlilik güvenilirlik için ölçme aracı uygulanan ilk aşamada soruya yönelik açıklama yapmadan soru sorulduğunda bazı çocuklardan "hangi arkadaşlarım, tanıdıklarım mı yoksa tanımadıklarım mı?" cevabı alındığı görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye'deki her çocuğa soruda; iletişim içerisine girdiği, karşılıklı paylaşımında bulunduğu, oyun oynadığı her çocuktan bahsedildiği açıklanmıştır. "Arkadaşlarıyla

iyi anlaşıyor musun?” sorusu Alman çocuklardan bir tepki almazken, Türk çocuklardan soruyu daha açık hale getirmek adına verilen dönütler alınması Harter’ın (1999) yukarıda belirtilen, bireyci ve toplulukçu kültürler arasında yaptığı çalışmasıyla aynı sonucu vermektedir. Çalışma kapsamında, ölçme aracında yer alan 15. soruda arkadaşlarıyla nasıl anlaştığı sorusuna Almanya’da eğitim alan çocuklardan rahatlıkla cevap gelirken, Türkiye’deki çocuklardan “hangi arkadaşlarım” şeklinde cevap alınması aynı zamanda Almanya’daki çocukların bireyci, Türkiye’deki çocukların ise toplulukçu kültürün özelliklerine sahip olarak büyüdüğünün bir göstergesidir. “Biz” ve “diğerleri” ayrımı bireyin bir gruba üye olmasından ziyade o grup içerisinde kendi benlik özelliğini kaybetmesi sonucunda oluşmaktadır (Turner, Hogg, Oakes, Reicher ve Wetherell, 1987). Burada toplulukçu kültürlerde görülen ilişkisel benliğe ait bir özellik vurgulanmaktadır. Türkiye’deki çocuklardan ölçme aracının 15. Sorusuna cevap verilirken yapılan biz ve diğerleri ayrımı ilişkisel benlik yapısı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma ile Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların sosyal benlik kavramı alt boyutunda ülkelere göre anlamlı farklılık bulunmadığı ancak becerilere yönelik ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarının her ikisinde de çocukların elde ettikleri puanların Türkiye lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Özellikle bedensel benlik kavramı alt boyutunda iki ülke arasındaki farklılık dikkat çekicidir. Ayrıca becerilere yönelik, sosyal ve bedensel benlik kavramları düzeylerinde yaşa göre de anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuçlar ülke bazında incelendiğinde, Türkiye’deki kız ve erkek çocuklar için sosyal ve bedensel benlik kavramı alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken becerilere yönelik benlik kavramında erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Almanya’da ise her üç benlik kavramı alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

## **Öneriler**

Yapılan bu çalışma ile Türkiye’de ve Almanya’da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramları arasında fark bulunup bulunmadığı ortaya konulmuştur. Benlik kavramı çocuğun çeşitli alanlarda ne kadar başarılı olduğuna değil, kendisini o alanlarda ne kadar başarılı gördüğüne dair kendine yönelik algılarını içermektedir (Epstein, 1973). Bu bağlamda, Türkiye’deki ve Almanya’daki

çocukların becerilere yönelik, sosyal ve bedensel alt boyutlarındaki benlik kavramlarının ne düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ancak çocukların benlik kavramlarının sahip olmak istedikleri ideal benliklerini mi yoksa gerçekte sahip oldukları benliklerini mi yansıttığı bilinmemektedir. Bu sebeple benlik kavramıyla ilgili yapılan çalışmalar bütünsel bir bakış açısı ile ele alınmalı ve değerlendirmeler çocuk, ebeveyn ve öğretmenlerden elde edilen bilgilerle birlikte değerlendirilmelidir.

Çocuğun benlik kavramı önce ailesi daha sonra öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan iletişimi sonucunda şekillendirmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin farkında olmadan çocuğun benlik kavramını düşürme ya da çocuğa gereğinden fazla takdir ifadesi kullanarak hayali bir benlik kavramı oluşturma ihtimallerini ortadan kaldırmak önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerine, çocukların benlik kavramını olumsuz etkilememeleri, bunun yerine sağlıklı bir şekilde destekleyerek geliştirebilmeleri için çocuklarda benlik kavramı hakkında hizmet içi eğitimler verilebilir. Aile katılım çalışmaları ve öğretmenler tarafından ailelere verilecek olan eğitimler ile de aileler benlik kavramının gelişimi ve önemi konusunda bilinçlendirilebilir.

Üniversitelerde öğretmen adaylarına benlik kavramının önemi, desteklenmesinin gereği ve nasıl destekleneceğini öğreten seçmeli dersler açılarak okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramları üzerinde olumlu etki bırakabilmeleri açısından eğitim verilebilir. Bu sayede öğretmen adayları mesleğe başladıklarında çocuklar arasında benlik kavramı düzeyinin beklenenden düşük ya da risk altında olanları daha rahat fark edebilecek ve benlik kavramını daha bilinçli şekilde destekleyebilecektir.

Olumlu benlik kavramı gelişimini desteklemeye yönelik bir okul öncesi eğitim projesi hazırlanabilir. Projenin etkililiğini ölçmek adına bir deney ve kontrol grubu oluşturularak, ön test – son test uygulaması ile proje uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocukların benlik kavramı düzeylerinde değişiklik olup olmadığı yorumlanabilir.

Benlik kavramı gelişimi üzerinde okul öncesi eğitimin etkililiğine bakmak için boylamsal bir çalışma yapılabilir. Bu boylamsal çalışmada bir deney ve kontrol grubu oluşturularak, ön test – son test uygulaması ile Çocuklar için Benlik Kavramı Anketi her iki gruptaki çocuklara çalışmanın başında ve sonunda uygulanabilir. Çıkan

sonuçlar ışığında okul öncesi eğitim programı değerlendirilebilir. Bu bağlamda programın okul öncesi dönemdeki çocuklarda olumlu benlik kavramı gelişimini desteklemeye yönelik güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulabilir.





## Kaynaklar

- Allport, G.W. (1960). *Personality and social encounter*. Boston: Beacon Press.
- Allport, G.W. (1971). *Personality a psychological interpretation* (3rd ed.). London: Constable & Company Limited.
- Aoyagi, K., Santos, C., & Updegraff, K. (2018). Longitudinal associations between gender and ethnic-racial identity felt pressure from family and peers and self-esteem among African American and Latino/a youth. *Journal Of Youth And Adolescence*, 47(1), 207-221.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 7-14.
- Bakırcıoğlu, R. (2013). *Çocuk ve ergende ruh sağlığı* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balkış Baymur, F. (2014). *Genel psikoloji* (22. baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Benedict, R. (1959). *Patterns of culture*. Boston : Houghton Mifflin.
- Berk, L. E. (2002). *Infants and children : prenatal through middle childhood* (4<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Berk, L.E. (2013). *Bebekler ve çocuklar : doğum öncesinden orta çocukluğa* (7. Baskı). (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Butler, R. J., & Gasson, S. L. (2005). Self esteem/self concept scales for children and adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cai, H., Brown, J. D., Deng, C., & Oakes, M. A. (2007). Self-esteem and culture: Differences in cognitive self-evaluations or affective self-regard?. *Asian Journal of Social Psychology*, 10(3), 162-170.

- Cevher, F.N. ve Buluş, M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 28-39.
- Church, A.T., & Katıgbak, M.S. (2012). Culture and personality. In *Advances of culture and psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), (pp. 139-204). Oxford University Press. ISBN:9780199840700.
- Crocker, J., & Park, L.E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*. 130(3), 392-414.
- Çelik, E., Tuğrul, B. ve Yalçın, S.S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş-altı yaş çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Del Rio, M., Strasser, K., Cvencek, D., Susperreguy, M ve Meltzoff, A. (2019). Chilean kindergarten children's beliefs about mathematics: Family matters. *Developmental Psychology*, 55(4), 687-702.
- Dündar, B. (2010). *Okulöncesi dönem 6 yaş çocuklarının benlik algıları ile bilişsel performansları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ehm, J.H., Duzy, D., & Hasselhorn, M. (2011). Das akademische selbstkonzept bei schulanfängern, spielen geschlecht und migrationshintergrund eine rolle? *Frühe Bildung*, 37-45. DOI: 10.1026/2191-9186/a000008.
- Emler, N. (2002). The costs and causes of low self-esteem. *Youth Studies Australia*, 21(3), 45.
- Engel, E. M. (2015). *Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung*. Freiburg: FEL.
- Epstein, S. (1973). Self concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.

- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi, gelişim - öğrenme - öğretme* (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erez, M. (2011) B. Culture, Self, and Communication. In *Culture, Self-Identity, and Work*. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195075809.001.0001.
- Erez, M. (2011) A. Individualism and Collectivism. In *Culture, Self-Identity, and Work*. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195075809.001.0001.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- European Commission. (2007). European Cultural Values. *Special Eurobarometer 278/ Wave 67*. TNS Opinion & Social.
- European Economic and Social Committee. (2016). *Culture, cities and identity in Europe*. Brussel: European Union "Visits and Publications" Unit.
- EURYDICE (2009). *National summary sheets on education system in Europe and ongoing reforms, Germany*. <http://www.eurydice.org>.
- Flahive, M.W., Chuang , Y.C., & Li, C.M. (2015). The multimedia Piers-Harris Children's Self- Concept Scale 2: its psychometric properties, equivalence with the paper-and-pencil version, and respondent preferences. *Public Library of Science*. DOI:10.1371/journal.pone.0135386.
- Francis, L.E. (2003). Feeling good, feeling well: Identity, emotion, and health. In *Advances in identity theory and research* (pp. 123-134). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Freud, S. (2011). *Psikanaliz üzerine*. (İ. Kırımlı, Çev.) İstanbul: Kumsaati Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 1932).
- Freud, S. (2013). *Metapsikoloj, haz ilkesinin ötesinde ego ve id ve diğer çalışmaları* (2. baskı). (E. Kapkın ve A. Tekşen, Çev.) İstanbul: Payel Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1991).

- Froehlich-Gildhoff, K., & Roennau-Boese, M. (2011). Prevention of exclusion: the promotion of resilience in early childhood institutions in disadvantaged areas. *Journal of Public Health, 20*(2), 131–139.
- Gizir, Z. ve Baran, G. (2003). Anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarında sosyal davranışların gelişimi ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 118-133.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*, 1-14.
- Gudykunst, W. B., Gao, G., Schmidt, K. L., Nishida, T., Bond, M. H., Leung, K., Wang, G., & Barraclough, R. A. (1992). The influence of individualism collectivism, self-monitoring, and predicted-outcome value on communication in ingroup and outgroup relationships. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*(2), 196-213.
- Hall, Calvin S. (1970). *Theories of personality*. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self, a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Henry-Huthmacher, C. (2005). *Kinderbetreuung in Deutschland – ein überblick, krippen – tagespflege – kindergärten – horte und ganztagschulen im vergleich der bundesländer*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung. ISBN 3-937731-53-9.
- Hergenhahn, B. R., & Olson, M. H. (2007). *An introduction to theories of personality*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hofstede, G. (2001). *Culture consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2<sup>nd</sup> ed.). California: Sage Publications.
- Işıtan, S. ve Gönen, M. (2006). Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi. İkinci Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M.K. (2013). *Gelişim psikolojisi : çocuk ve ergen gelişimi*. (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- James, W. (1952). *The Principles of Psychology*. New York: Dover Publications.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş* (12. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji* (3. baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar* (16. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keller, H., Borke, Y. J., Karter, J., Jensen, H., & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: self recognition and self regulation in three cultural communities. *Child Development, 75*(6), 1745-1760.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda ruh sağlığı* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Labenne, W.D., & Greene, B. I. (1969). *Educational implications of self-concept theory*. California: Goodyear Publishing Company.
- Lawler, E.J. (2003). Interaction, emotion, and collective identities. In *Advances in identity theory and research* (pp. 135-149). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Lawler, E.J., & Grymes, J.M. (1990). Public school kindergartners: isolates, low self-concept, and family status. *The Educational Resources Information Center, 1-11*.
- Lecky, P. (1961). *Self-consistency: a theory of personality*. New York.: Island Press.
- Legerstee, M., Anderson, D., & Schaffer, A. (1998). Five- and eight-month-old infants recognize their faces and voices as familiar and social stimuli. *Child Development, 69*(1), 37-50.
- Lindgren, H. C. (1969). *Psychology of personal development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Malinowski, B. (1960). *A scientific theory of culture and other essays*. New York: Oxford University Press.

- Malpass, L.F., Hocutt M.O., Martin, E.P., & Givens, P.R. (1965). *Human behavior, a program for self-instruction*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Marsh, H.W., Ellis, L.A., & Craven, R.G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393.
- Martschinke,S., Kopp, B., & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer unterricht von grundschulkindern und kindern mit dem förderschwerpunkt geistige entwicklung in der ersten klasse - erste ergebnisse einer empirischen studie zu effekten auf sozialen status und soziales selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*,(2), 183-201.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Mayer, B., Trommsdorff, G., Kağıtçıbaşı, Ç., & Mishra, R.C. (2012). Family models of independence/interdependence and their intergenerational similarity in Germany, Turkey, and India. *Family Science*, 3(1), 64-74.
- Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (1998). Assessing young children's view of their academic, social and emotional lives: an evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576.
- Miller, J.G. (1984). Culture and the developmental of everyday social explanation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(5). 961-978.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Mishra, A., Punetha, D., & Dwivedi, S. (2017). Self-concept and gender. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(9), 1036-1039.
- Morgan, C. T. (1961). *Introduction to psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Morrongiello, B.A., Midgett, C., & Shields, R. (2001). Don't run with scissors: young children's knowledge of home safety rules. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(2), 105-115.

- Morrongiello, B.A., Ondejko, L., & Littlejhon, A. (2004). Understanding toddlers' in home injuries: Context , correlates, and determinants. *Journal Of Pediatric Psychology*, 29(6), 415-431.
- Niepel, C., Stadler, M., & Greiff, S. (2019). Seeing is believing: gender diversity in STEM is related to mathematics self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1119-1130.
- Oğuz-Duran, N. ve Tezer, E. (2009). Sanatsal benlik kavramının benliğin diğer boyutları ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 231-244.
- Önder, A. (1997). *Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve okul öncesi çocuklarında kendilik algısının yaş cinsiyet prematüre doğma ve okula devam etme süresine ilişkin olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özçiçek, G. (2014). *Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul ret algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri : araştırma planlama toplum ve örnek seçimi güç analizi, proje hazırlama, veri toplama, veri analizi, bilimsel rapor yazımı*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Phillips, J.L. (1969). *The origins of intellect : Piaget's theory*. San Francisco : W. H. Freeman.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. New York : Basic Books.
- Purkey, W. W. (1970). *Self concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robins, L. S., Fantone, J. C., Hermann, J., Alexander, G. L., & Zweifler, A. J. (1998). Improving cultural awareness and sensitivity training in medical school. *Academic Medicine*, 73(10), S31–34.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A Study of a Science*, 1(3), 184-256.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 89(4), 623.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Shaffer, D.R., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology : childhood and adolescence* (7<sup>nd</sup> ed.). Australia : Wadsworth Thomson Learning.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shweder, R. A., & Bourne, E. J. (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? In Shweder, R. A., & Levine, R. A. (Eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion* (pp. 158-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P.K., & Hart, C.H. (Ed.). (2014). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (2<sup>nd</sup> ed.). Malden: Blackwell Publishing.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Şekercioğlu, G. (2009). *Çocuklar için benlik algısı profilinin uyarlanması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre eşitliğinin test edilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan, Ş. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tang, S.F. (2011). The relationships of self-concept, academic achievement and future pathway of first year business studies diploma students. *International Journal of Psychological Studies*, 3(2), 123-134.



- Tanrıöğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönem çocukların yaşadıkları sosyokültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory . In Tulving, E., & Donaldson, W. (Eds.), *Organization of Memory* (pp. 382-403). New York: Academic Press.
- Turaşlı, N. (2006). *6 Yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turner, J. C, Hogg, M., Oakes, P., Reicher, S., & Wetherell, M. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Black well.
- Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı (2017-2018). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. ISSN 1300-0993.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: Bradbury, Evans. <https://play.google.com/books/reader?id=AucLAAAIAAJ&hl=tr&pg=GBS.P2.w.0.0.0.1>.
- UNESCO (1982), *Mexico City Declaration on Cultural Policies*, World Conference on Cultural Policies.
- Uysal, A. ve Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 31(1), 27-56.
- Vasta, R.; Miller, S.A., & Ellis, S. (2004). *Child psychology* (4<sup>nd</sup> ed.). Hoboken, NJ : John Wiley.
- Vaughn, L. (2010). *Psychology and culture thinking, feeling, and behaving in global contexts*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yamamoto, K. (Ed.). (1972). *The child and his image*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Yıldız, M. (2006). Benlik kavramı ve benliğin gelişiminde dinin rolü. *D.E.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (23), 87-127.

Yüksel, M. Y. ve Kurtuluş, H. Y. (2016). Okul öncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 182-195.



# EK-A: Gönüllü Katılım Formu

Ek.4 Gönüllü Katılımcı Formu



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

## GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

### LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında yürütülen, yüksek lisans öğrencisi Büşra ÇELİKEL tarafından uygulanacak olan "Türkiye'de ve Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi" başlıklı **araştırmaya** çocuğunuzun katılımına izin vermeye davet ediyoruz. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan izinlidir. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan yerler varsa, ya da araştırma hakkında daha fazla bilgi isterseniz lütfen bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun çalışmaya **katılmaması** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkması** hakkına sahiptir. Çocuk araştırma sürecinde, katılmaya isteksiz olduğu anda araştırmadan çıkabilecektir. **Çalışmayı yanıtlanız, araştırmaya çocuğunuzun katılımı için gönüllü olduğunuz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak ve formlar kilitli bir dolapta tutulacaktır. Araştırmaya katılanların isimleri gizli tutulacaktır.

#### 1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını bulunmasıdır.
- Araştırmanın İçeriği: Araştırmada, Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi (Okul Öncesi Versiyon) ölçme aracının Türkçe uyarlaması kullanılmaktadır. Bu araştırmada, ölçme aracından elde edilen veriler doğrultusunda, Türkiye'de ve Almanya'da okul öncesi eğitim alan 36-72 aylık çocukların benlik kavramlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması, çıkan sonuçlar ışığında önerilerde bulunulması amaçlanmaktadır. Çocuğun araştırmaya katılma şekli, araştırmacı ile ahşap bloklarla oyun oynadıktan sonra araştırmacının çocuğa sorduğu sorulara ahşap bloklardan birini seçerek cevap vermesi şeklinde olacaktır.
- Araştırmanın Nedeni: Yüksek Lisans Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 20 dk.
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 600
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı anasınıfları, bağımsız anaokulları, özel anaokulları, kurumlara bağlı anaokulları

#### 2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılımı kabul ediyorum.

Tarih: .. /.. /...

Katılımcı Velisinin (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

Adres:

Tel:

İmzası:

**Not:** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Danışmanın

Adı-Soyadı: Doç. Dr. Aysel ÇOBAN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

Tel: 312 780 51 27

e-posta: aysel.coban@hacettepe.edu.tr

İmzası:

Araştırmacının

Adı - Soyadı: Büşra ÇELİKEL

Adres: Hacettepe Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü

Tel: +90 545 936 62 02

e-posta: busracelikel93@gmail.com

İmzası:

## EK-B: Çocuklar İçin Benlik Kavramı Anketi

### Çocuklar için Benlik Kavramı Anketi (Okul Öncesi Versiyon)

Anaokulu: \_\_\_\_\_ Test Uygulayıcısı: \_\_\_\_\_ Tarih: \_\_\_\_\_

Çocuğun Kod Adı: \_\_\_\_\_

Cinsiyet:  Kız  Erkek

Doğum Tarihi: \_\_\_\_\_ Yaş: \_\_\_\_\_

	Çok az	biraz	oldukça	çok	cevapsız
1 Sık sık karnın ağrıyor mu? (Ne sıklıkla?).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
3 Sık sık herhangi bir yere çarpıyor musun? (Ne sıklıkla?).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?

		Çok az	biraz	oldukça	çok	cevapsız
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
14	İyi sayabiliyor musun? (Ne kadar iyi?) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
18	Başka çocuklarla olmayı seviyor musun? (Ne kadar çok?) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
19	Sen bir şey anlattığında diğer çocuklar seni dinliyor mu? (Ne sıklıkla dinliyorlar?) .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
24	İyi resim yapabiliyor musun? (Ne kadar iyi?).....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	?

## EK-C: İzin Belgesi

**Dr. Eva-Maria Engel**  
Abteilung Pädagogische Psychologie,  
Beratung und Intervention

**Pädagogische Hochschule  
Schwäbisch Gmünd**  
University of Education



Pädagogische Hochschule, Oberbettringer Straße 200, D-73525 Schwäbisch Gmünd

Tel. +49 (0)7171 32 - 4179  
Fax +49 (0)7171 983 - 371  
eva-maria.engel@ph-gmuend.de

*Pädagogische Hochschule  
Oberbettringer Straße 200  
D-73525 Schwäbisch Gmünd*

Schwäbisch Gmünd, 18.12.2017

**Confirmation:  
Self concept questionnaire for children (SKF)**

Dear Sir or Madam,

I hereby confirm that Ms. Büşra Çelikel has the permission to use the self concept questionnaire for children (SKF) in Turkey to its full extent and without any restrictions.

In case of any questions please feel free to contact me.

Yours faithfully

Dr. Eva-Maria Engel

## EK-Ç: Kayıp Veri ve Normal Dağılıma İlişkin Tablolar ve Grafikler

Tablo 29

*Almanya Verisine İlişkin Kayıp Veri Miktarı*

	N	Betimsel İstatistik		Kayıp Veri	
		Ortalama	Std. Sapma	Sayısı	Yüzdesi
M1	204	2,08	1,193	2	1,0
M2	206	2,39	1,224	0	0,0
M3	202	2,31	1,252	4	1,9
M4	205	3,48	0,911	1	0,5
M5	202	3,23	1,045	4	1,9
M6	204	3,33	1,058	2	1,0
M7	205	3,56	0,859	1	0,5
M8	203	3,51	0,956	3	1,5
M9	200	2,37	1,249	6	2,9
M10	204	2,12	1,136	2	1,0
M11	205	3,41	0,985	1	0,5
M12	205	3,27	1,082	1	0,5
M13	201	2,15	1,265	5	2,4
M14	202	3,49	1,018	4	1,9
M15	202	3,42	0,985	4	1,9
M16	204	3,33	1,011	2	1,0
M17	200	2,19	1,280	6	2,9
M18	204	3,45	0,938	2	1,0
M19	200	2,99	1,213	6	2,9
M20	205	3,39	0,956	1	0,5
M21	202	3,49	0,854	4	1,9
M22	202	3,43	0,991	4	1,9
M23	205	1,89	1,164	1	0,5
M24	203	3,62	0,814	3	1,5
M25	202	3,03	1,161	4	1,9
M26	201	3,57	0,876	5	2,4

Tablo 30

*Türkiye Verisine İlişkin Kayıp Veri Miktarları*

	N	Betimsel İstatistik		Kayıp Veri	
		Ortalama	Std. Sapma	Sayısı	Yüzdesi
M1	430	3,05	1,086	3	0,7
M2	428	2,60	1,190	5	1,2
M3	432	2,95	1,166	1	0,2
M4	432	3,79	0,595	1	0,2
M5	429	3,32	0,980	4	0,9
M6	432	3,57	0,814	1	0,2
M7	430	3,36	0,943	3	0,7
M8	432	3,36	0,934	1	0,2
M9	430	3,04	1,164	3	0,7
M10	430	2,76	1,222	3	0,7
M11	430	3,43	0,910	3	0,7
M12	431	3,71	0,713	2	0,5
M13	429	3,36	1,094	4	0,9
M14	432	3,69	0,741	1	0,2
M15	425	3,43	0,866	8	1,8
M16	419	3,32	0,978	14	3,2
M17	427	3,18	1,128	6	1,4
M18	430	3,40	0,982	3	0,7
M19	422	2,72	1,246	11	2,5
M20	431	3,46	0,980	2	0,5
M21	428	3,54	0,882	5	1,2
M22	430	3,64	0,744	3	0,7
M23	425	3,23	1,092	8	1,8
M24	428	3,65	0,788	5	1,2
M25	428	3,12	1,114	5	1,2
M26	426	3,73	0,667	7	1,6



## EK-D: Alt Gruplar İçin Normal Dağılıma İlişkin Tablolar

Tablo 31

*Kız Çocuklarına İlişkin Normal Dağılım Testi sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	
		İstatistik	Anlamlılık	İstatistik	Std. hata
Almanya	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,155	0,000	-0,723	0,239
	Sosyal Benlik Kavramı	0,174	0,000	-0,785	0,239
	Bedensel Benlik Kavramı	0,073	0,200*	0,436	0,239
Türkiye	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,139	0,000	-0,803	0,159
	Sosyal Benlik Kavramı	0,106	0,000	-0,598	0,159
	Bedensel Benlik Kavramı	0,102	0,000	-0,621	0,159

Tablo 32

*Erkek Çocuklarına İlişkin Normal Dağılım Testi sonuçları*

		Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	
		İstatistik	Anlamlılık	İstatistik	Std. hata
Almanya	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,139	0,000	-0,927	0,237
	Sosyal Benlik Kavramı	0,126	0,000	-0,785	0,237
	Bedensel Benlik Kavramı	0,109	0,004	-0,815	0,237
Türkiye	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,158	0,000	-1,533	0,172
	Sosyal Benlik Kavramı	0,126	0,000	-0,699	0,172
	Bedensel Benlik Kavramı	0,115	0,000	-0,583	0,172

Tablo 33

## 36-48 Aylık Çocuklara İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	
		İstatistik	Anlamlılık	İstatistik	Std. hata
Almanya	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,133	0,030	-0,533	0,340
	Sosyal Benlik Kavramı	0,175	0,001	-0,800	0,340
	Bedensel Benlik Kavramı	0,099	0,200	0,045	0,340
Türkiye	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,144	0,082	-0,676	0,409
	Sosyal Benlik Kavramı	0,123	0,200	-0,148	0,409
	Bedensel Benlik Kavramı	0,078	0,200	0,101	0,409

Tablo 34

## 49-60 Aylık Çocuklara İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	
		İstatistik	Anlamlılık	İstatistik	Std. hata
Almanya	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,121	0,010	-0,705	0,281
	Sosyal Benlik Kavramı	0,155	0,000	-0,716	0,281
	Bedensel Benlik Kavramı	0,085	0,200	0,376	0,281
Türkiye	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,148	0,000	-0,943	0,214
	Sosyal Benlik Kavramı	0,125	0,000	-0,622	0,214
	Bedensel Benlik Kavramı	0,114	0,000	-0,490	0,214

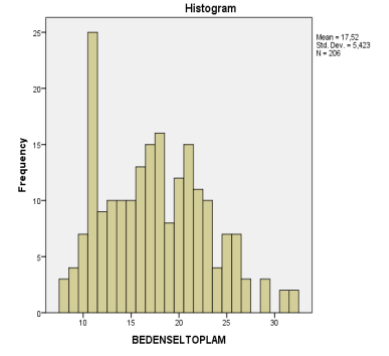
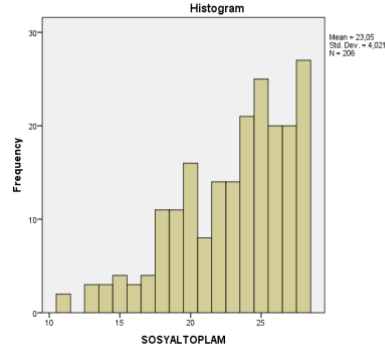
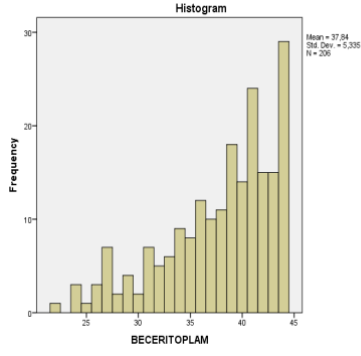
Tablo 35

## 61-72 Aylık Çocuklarına İlişkin Normal Dağılım Testi Sonuçları

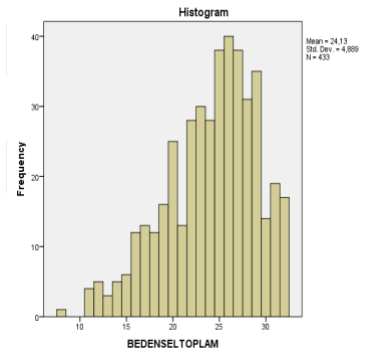
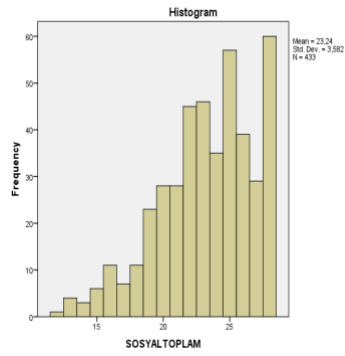
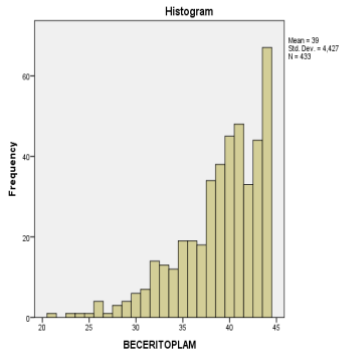
		Kolmogorov-Smirnov		Çarpıklık	
		İstatistik	Anlamlılık	İstatistik	Std. hata
Almanya	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,166	0,000	-1,299	0,263
	Sosyal Benlik Kavramı	0,148	0,000	-0,472	0,263
	Bedensel Benlik Kavramı	0,087	0,177	0,481	0,263
Türkiye	Becerilere Yönelik Benlik Kavramı	0,145	0,000	-1,244	0,148
	Sosyal Benlik Kavramı	0,120	0,000	-0,748	0,148
	Bedensel Benlik Kavramı	0,102	0,000	-0,661	0,148

## EK-E: Normal Dağılım

### EK. Normal Dağılım (Almanya)



### EK. Normal Dağılım (Türkiye)



## EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

23 Şubat 2018

Sayı : 35853172/433-816

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 30.01.2018 tarih ve 246 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Büşra ÇELİKEL**'in Doç. Dr. Aysel ÇOBAN danışmanlığında yürüttüğü "**Türkiye'de ve Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **06 Şubat 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992  
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:  
Yazı İşleri Müdürlüğü  
0 (312) 305 1008

## EK-G: MEB İzni



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8695748  
Konu : Araştırma İzni

02.05.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.  
b) 07/03/2018 Tarihli ve 51944218-010.99/708 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Büşra ÇELİKEL'in "Türkiye'de ve Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI  
Vali a.  
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır

02.05.2018/201.....

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A  
Yenimahalle/ANKARA  
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr  
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: A.ARDA  
Tel: 0 (312) 221 02 17  
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 40d8-5451-3055-b1df-b5a3 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-Ğ: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

23/08/2019

  
Büşra ÇELİKEL

## EK-H: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik raporu

23/08/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : 36-72 AYLIK ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ: TÜRKİYE – ALMANYA ÖRNEĞİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
23/08/2019	100	175,152	05/07/2019	%9	1162645885

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Büşra ÇELİKEL

Öğrenci No.: N15222708

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.



### DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.  
Doç. Dr., Aysel ÇOBAN



## EK-I: Thesis Originality Report

23/08/2019

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School Of Educational Sciences  
To The Department Of Basic Education

Thesis Title : INVESTIGATION OF 36-72 MONTHS CHILDREN'S SELF-CONCEPT:  
TURKEY – GERMANY SAMPLE

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
23/08/2019	100	175,152	05/07/2019	%9	1162645885

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Büşra ÇELİKEL

Student No.: N15222708

Department: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Status:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.



### ADVISOR APPROVAL



APPROVED  
Doç. Dr., Aysel ÇOBAN

## EK-İ: Yayımlama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

23 /08 /2019

  
Büşra ÇELİKEL

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

