

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN KEREM

Hazırlayan

Mihrap EKMİŞOĞLU

Çanakkale – 2007

Bu tez ÇOMÜ BAP tarafından desteklenmiştir.

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE FARKLILIKLARA SAYGI KAVRAMI
HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ VE
FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Mihrap EKİMİŞOĞLU**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN KEREM**

Çanakkale - 2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Mihrap EKMIŞOĞLU'na ait "Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç Dr. Ebru AKTAN KEREM (Danışman)

Üye

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Üye

Yrd. Doç Dr. Çavuş ŞAHİN

ÖZET

Araştırmanın genel amacı farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmektir. Bunun için, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz-bahar dönemi içerisinde İstanbul ili, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde bulunan M.E.B’na bağlı kurumlarına bağlı okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşlerden elde edilen verilerin yorumlanması ile 2006-2007 eğitim ve öğretim bahar yarı yılında İstanbul İli Kadıköy İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okulu’nda eğitim görmekte olan okul öncesi öğrencileri ile “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanmıştır.

Öğretmen anket formu, farklı üniversitelerde bulunan okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Yapı geçerliliği için, araştırma örneklemi dışında kalan gruplara uygulanarak, güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uygulanan anketlerden 685 form değerlendirilmiştir.

Toplanan veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bağlı buldukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, programlarında farklılık kavramlarına yer verdikleri etkinlikler ve farklılık kavramı doğrultusunda değişiklik yapmak için işbirliği yapılabilecekleri kişi ya da kurumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını istatistiksel testler ile sınanmıştır.

“Farklılıklara Saygı Ölçeği”, farklı üniversitelerde bulunan okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilmiş ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçek İstanbul İli Kadıköy İlçesi, Atatürk İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 122 okulöncesi öğrencisine uygulanmış ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler istatistiksel testler ile sınanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının kalmasına karar verilmiştir.

SUMMARY

The main goal of the research is to determine the views of pre-school teachers and to develop “A Scale of Respect for Diversities” based on those determined views. To do that, the views of the pre-school teachers affiliated to Ministry of National Education in Istanbul boroughs of Besiktas, Sisli, Bakirkoy, Kadikoy and Umraniye have been taken during spring – summer semesters in the academic year 2006 – 2007. The study of validity reliability of “ The Scale of Respect for Diversities” has been completed assessing data obtained and with pre-school students receiving education in Ataturk Primary School affiliated to Istanbul borough of Kadikoy during summer semester in the academic year 2006 – 2007.

Teachers’ survey sheets have been sent to the members of the university studying on pre-school education in different universities and rearranged. For structure validity, the reliability co-efficient has been calculated being applied to the groups falling outside of the research sampling. 685 sheets of the applied survey have been assessed.

Collected data has been analysed by frequency and percentage calculations. According to the variables of the associations that the teachers have been affiliated to, gender, age, educational status, length of service in profession, and the age group that they give education to, it has been tested that if there is a meaningful difference between the people or associations that they can cooperate with in order to make a change in accordance with the activities in which they give a place to the concepts of diversity in their programmes and the concept of diversity.

“The Scale of Respect for Diversities” has been sent to the members of the university studying on pre-school education in different universities and rearranged. The scale is applied to 122 pre-school students receiving education in Ataturk Primary School in Istanbul borough of Kadikoy.

Data obtained has been tested by statistical tests in order to provide the validity and the reliability of the scale. It has been decided to keep all of the items that have taken a place in the scale.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Bilişsel ve Psiko-Sosyal Gelişim	1
1.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Gelişim	1
1.1.2.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı	3
1.1.2.2. Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı	4
1.1.2.3. Vygotsky ve Bilişsel Gelişim Kuramı	8
1.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Psiko-Sosyal Gelişim	12
1.2.3.1. Erikson ve Psiko – Sosyal Gelişim Kuramı	13
1.2 Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Yeterlilik.....	19
1.2.1. Sosyal Yeterlilik.....	19
1.2.2. Sosyal Beceriler	22
1.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler.....	24
1.2.3.1. Aile – Çocuk İlişkileri	24
1.2.3.2. Akran İlişkileri	26
1.2.3.3. İletişim Becerileri	29
1.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Eksikliği.....	30
1.2.5. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Eğitimi.....	31
1.3. Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı	32
1.3.1. Farklılık Kavramları	32

1.3.2. Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramlarının Oluşumu	35
1.4. Farklılıklara Saygı Programının Doğuşu	41
1.4.1. Farklılıklara Saygı Program Modeli İçeriği	44
1.4.2. Farklılıklara Saygı Programını Uygulamada Önemli Noktalar.....	46
1.4.2.1. Eğitimcinin Rolü	47
1.4.2.2. Öğretim Ortamı	49
1.4.2.3. Aile Katılımı	52
1.4.3. Farklılıklara Saygı Programı'nda Yer Alabilecek Etkinlik İçerikleri.....	54
1.4.3.1. Kendini ve Başkalarını Tanıma	62
1.4.3.2. Dış Görünüşe İlişkin Farklılıklar	63
1.4.3.3. Cinsiyete İlişkin Farklılıklar	64
1.4.3.4. Aile ve Sosyal Yapıya İlişkin Farklılıklar	65
1.4.3.5. Engelli Olma Durumuna İlişkin Farklılıklar	66
1.5. Araştırmanın Amacı	67
1.6. Araştırmanın Önemi	68
1.7. Araştırmanın Varsayımları	70
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	71

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli.....	73
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	74
2.3. Verilerin Toplanması	74
2.3.1. Veri Toplama Araçları	75
2.3.2. Veri Toplama Süreci	78
2.4. Verilerin Çözümlemesi	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmen Anket Formunun Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum	81
3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	81
3.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına Yönelik Temel Düşünceleri	83
3.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Farklılık Kavramlarına Ne Sıklıkla Tepki Verdiklerine İlişkin Görüşleri..	89
3.1.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramlarına Yer Verme Derecelerine İlişkin Görüşleri	92
3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına İlgi Köşelerinde Kullanım Sıklıklarını İlişkin Görüşler	99
3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına Yönelik Materyalleri Eğitim Ortamlarında Bulundurmalarına İlişkin Görüşleri.....	103
3.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Materyal Sağlamada Faydalanılabilecek Kaynaklara İlişkin Görüşleri	108
3.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramları Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Programa Yönelik Görüşleri.....	113
3.1.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarında Farklılık Kavramlarına Ne Derecede Yer Verdiklerine İlişkin Görüşleri	120
3.1.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına Etkinliklerde Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri	125
3.1.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlara İlişkin Görüşleri	126

3.1.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Farklılık Kavramlarına Programlarında Yer Verme Sıklıklarının Karşılaştırılması.	127
3.1.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramlarına İlişkin Düzenlemeler Yaparken Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	129
3.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular ve Yorum	132
3.2.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	132
3.2.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayılarına İlişkin Bulgular ve Yorum	134
3.2.3. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Madde Analiz Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	134

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar	136
4.1.1. Öğretmen Anket Formundan Elde Edilen Sonuçlar	136
4.1.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar	140
4.2. Öneriler	141
4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler	141
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	143
4.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler	144
4.2.4. Kitap Yayıncılarına, Yazarlarına ve Çizerlerine Yönelik Öneriler	145
4.2.5. Televizyon Programlarının Yapımcılarına Yönelik Öneriler	146
4.2.6 Bu Alanda Araştırma Yapacaklara Öneriler	147
KAYNAKÇA	148

EKLER	155
EK 1: Araştırma İzni	156
EK 2:Veri Toplama Aracı: Öğretmen Anket Formu	157
EK 3:Ölçek: Farklılıklara Saygı Ölçeği	158

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
n	: Birey Sayısı
x	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
SPSS	: Stastical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
vb	: Ve benzeri
KEDV	: Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı
APA	: American Psychological Association

TABLO LİSTESİ

		Sayfa
		No
Tablo 1:	Katılımcılara İlişkin Özellikler	82
Tablo 2:	Farklılık Kavramlarına Yönelik Temel Düşünceler	84
Tablo 3:	Farklılıklara Verilen Tepki Sıklığına İlişkin Görüşler	90
Tablo 4:	Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramlarına Yer Verilmesine İlişkin Görüşler	93
Tablo 5:	Farklılık Kavramlarının İlgi Köşelerinde Kullanım Sıklığı.....	100
Tablo 6:	Farklılık Kavramlarına Yönelik Eğitim Ortamında Bulunma Durumu	104
Tablo 7:	Materyal Sağlamada Faydalanılabilecek Kaynaklar	109
Tablo 8:	Farklılık Kavramaları Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Programa Yönelik Görüşler	114
Tablo 9:	Etkinliklerde Farklılık Kavramları Çalışmalarına Yer Verme Sıklığı	121
Tablo 10:	Farklılık Kavramlarına Yer Verilen Etkinlikler	126
Tablo 11:	Eğitim Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi Yada Kurumlar	127
Tablo 12:	Katılımcı Özellikleri İle Farklılık Kavramlarına Yer Verilen Etkinliklerin Karşılaştırılması	128
Tablo 13:	Katılımcı Özellikleri İle Eğitim Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi Yada Kurumların Karşılaştırılması	130
Tablo 14:	Farklılıklara Saygı Ölçeği Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	133
Tablo 15:	Farklılıklara Saygı Ölçeğinin İç Tutarlılık Katsayıları	134
Tablo 16:	Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Madde Analiz Sonuçları	135

ÖNSÖZ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğu ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Erken yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, çocukların gelişimleri tüm yönleriyle sağlıklı bir şekilde geliştirilebilir.

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

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

Araştırma sürecinde, bana literatür sağlama, yönlendirmelerle gibi bir çok imkan sağlayan, beni sürekli motive eden, örnek aldığım çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Ebru AKTAN KEREM'e sonsuz saygı ve minnet duygularımı sunarım. Ayrıca araştırmamın İstanbul sürecinde, her ihtiyacım olduğunda bana destek olan, çok değerleri görüşlerini ve vaktini benimle paylaşan Sayın Dr. Işık KAMARAJ hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Ölçeğimin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için istatistik analizlerde, gerek yüz yüze görüşmelerle gerek elektronik posta yoluyla bana her zaman ilgiyle yardımcı olan saygıdeğer hocam Dr. Canan SAVRAN'a ve istatistik hakkında beni sürekli eğiten çok sevgili canım arkadaşım Elif ERDEM'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Tüm

sıkıntılı anlarımda yanımda olan ve bana gösterdiği sabırdan dolayı Burak DİVRENGİ ve DİVRENGİ ailesine, araştırmamın her aşamasında beni destekleyen değerli dostlarım Sibel ALP ve Saadet ORBEYİ'ne teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın başlangıcından beri beni maddi ve manevi olarak sürekli destekleyen, bana zorluklar karşısında yılmamam gerektiği öğreten ve hep varlıklarını yanımda hissettiğim çok değerli canım annem Nursenin EKMIŞOĞLU'na ve babam Nihat EKMIŞOĞLU'na sonsuz teşekkür ve minnet duygularımı sunarım.

Mihrap EKMIŞOĞLU
Çanakkale, 2007

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle gelişim kuramlarından olan bilişsel ve psiko-sosyal gelişim kuramlarına kısa bir inceleme yapılmış olup, erken çocukluk döneminde sosyal beceriler kavramına değinilmektedir. Devamında “Farklılıklara Saygı” kavramına giriş yapılmasının ardından erken çocukluk döneminde farklılık kavramlarının oluşumuna değinilip, “Farklılıklara Saygı” programının içeriği ve önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca araştırmanın amacı ve önemi de yer almaktadır.

1.1. BİLİŞSEL VE PSİKO – SOSYAL GELİŞİM

Psiko – sosyal gelişme, bilişsel (cognitive), duyuşsal (emotional) ve ahlaki (ethical) boyutları olan kompleks bir kavramdır. Ancak söz konusu boyutları, kesin sınırlarla birbirinden ayırmak olanaksızdır. Çünkü bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişim, büyük ölçüde eş zamanlı olarak oluşan ve karşılıklı olarak birbirleriyle etkileşen değişkenlerin ürünüdür (Aydın 2001). Bu bölümde bilişsel ve psiko-sosyal gelişim sürecinin ilgili kavramlar ve kuramsal yaklaşımlar aracılığıyla açıklanması amaçlanmıştır.

1.1.2. Erken Çocukluk Dönemi’nde Bilişsel Gelişim Kuramı

Biliş (cognition) terimi, çevremizi öğrenme ve anlamayı içeren zihinsel etkinlikler karşılığı kullanılır ve yaklaşık olarak düşünme (thinking) terimi ile eşanlamlıdır (Aydın 2001).

Bilişsel gelişmeyi açıklamak için yapılan ilk çalışmalarda, “zeka düzeyi” ile “düşünme hızı” arasındaki ilişki olduğu düşünülüyordu. Başka bir anlatımla, zeki kişilerin, hızlı düşünen kimseler oldukları kabul ediliyor, bilişsel gelişmenin niceliksel ve yaşa bağlı olarak ortaya çıktığı varsayılıyordu. Örnek olarak, ilköğretim birinci sınıftaki öğrencilerin, beşinci sınıftakilere oranla daha yavaş düşündükleri için daha az şey öğrendikleri sanılıyordu. Kısaca, bilişsel gelişmeyi açıklayan bu ilk görüşlerde bilişsel gelişmenin niteliksel yönünden çok niceliksel yönü üzerinde duruluyor, farklı gelişimsel dönemlerin kendilerine has özellikleri ise hiç dikkate alınmıyordu (Erden ve Akman 2001).

1930'lara gelindiğinde ise bilişsel gelişim dönemlerinden söz edilmeye başlandı. Arnold Gesell'in olgunlaşmanın bilişsel gelişim açısından önemini vurgulayan ve bilişsel gelişimin niteliksel yönü üzerinde duran görüşleri, yaygın olarak benimsenmeye başlandı. Gesell (1940), birbirinden farklı nitelikleri olan dönemler içinde bilişsel gelişimin ortaya çıktığını ve bir dönemin gelişim ödevlerinin yerine getirilmeden, bir sonraki gelişimsel döneme geçilemeyeceğini savunuyordu. Gesell'in görüşleri sonraları eleştirilmeye başlandı. Yöneltilen en büyük eleştiri, gelişim dönemlerinin çok kesin sınırlarla birbirinden ayrılmış ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmiş olmasıydı. Gesell'e yöneltilen başka bir eleştiri de, bilişsel gelişimde, çevresel yaşantılara gereken payı vermemesi idi (Erden ve Akman 2001).

Bir gelişim döneminden bir başkasına geçilmesinin çok daha karmaşık bir süreç içinde gerçekleştiğini öne süren ve görüşleri güncelliğini koruyan İsviçreli bilim adamı Jean Piaget, bilişsel gelişimi açıklamaya yönelik çok farklı ve kapsamlı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bruner ve Vygotsky'de çocuğun çevresindeki dünyayı değişik yaşlarda nasıl ve niçin böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır (Senemoğlu 2001). Aşağıda kısaca Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin gelişim kuramlarına değinilmiştir.

1.1.2.1. Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget bilişsel gelişimde, olgunlaşma ile öğrenmenin etkileşiminin önemini vurgular. Çocuklar, geçirdikleri yaşantıların, biyolojik olgunlaşma düzeyleri ile girdiği karmaşık bir etkileşim sonucunda, çevrelerinde olup bitenlere anlamlar yüklerler. Başka bir anlatımla, bir çocuğun olayları ya da durumları açıklama biçimi, içinde bulunduğu bilişsel gelişim dönemine bağlı olarak değişiklikler göstermektedir (Erden ve Akman 2001).

Piaget'eye göre bilişsel gelişim, birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Dönemler ilerledikçe, çocukların kavrama ve problem çözme yeteneklerinde niteliksel gelişmeler gözlenmektedir.

Piaget (1976'dan aktaran; Aydın 2001)bilişsel gelişim dönemlerini Duyusal – Motor, İşlem Öncesi, Somut İşlemler ve Soyut İşlemler olmak üzere dört dönem içinde incelemektedir:

Duyusal – Motor (Sensory Motor) Dönem / 0 -2 Yaş:

Bebek refleksif devinimlerden sembolik düşünme evresine doğru aşamalı bir gelişme gösterir. Bebek kendini nesnelere ayırt eder. Nesnelere varlığını kendi eylemleriyle tanıyarak ve amaçlı olarak onları harekete geçirir. İkinci yaşın sonuna doğru, nesnelere duyusal olarak algılanmadığı zamanlarda da var olduğunu kavrar. Başka bir anlatımla bebek, nesne kalıcılığı kavramını edinir. Dönemin sonunda zaman ve mekan boyutlarına ilişkin geçici neden- sonuç ilişkilerini kurmaya başlar.

İşlem Öncesi (Preparational) Dönem / 2 – 7 Yaş :

Çocuk dili kullanmaya başlar. Böylece sembolik biçimde düşünme becerilerini geliştirir. Nesnelere simgeler ve sözcüklerle temsil etmeyi öğrenir. Diğer çocuklarla oynarken, bir nesneye başka bir nesneymiş gibi davranır. Ancak düşünce hala görüntünün kontrolü altındadır. Örneğin görüntü değiştiğinde (korunum)

nesnenin aynı olduğunu anlayamaz. Nesneleri ancak belli bir özelliğe göre sınıflar. Ayrıca düşünce hala benmerkezci olduğu için, sorunları başkalarının bakış açılarından anlamakta güçlük çeker.

Somut İşlemler (Concrete Operational) Dönem / 7 – 12 Yaş :

Çocuklar somut nesnelere ve olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri anlarlar. Ancak soyut biçimde mantık yürütemezler ve varsayımlar geliştirerek sistematik olarak test edemezler. Fakat kütle, ağırlık hacim gibi bir nesnenin belli özelliklerinin görüntüsel değişiminin, nesneyi gerçekte değiştirmediğini anlarlar. Bu evrede sırasıyla, sayı, kütle, ağırlık kavramlarını edinirler. Nesnelere birden fazla özelliğine göre sınıflayabilirler. Düşünce artık benmerkezci değildir. Dolayısıyla olay ve sorunlara, diğer insanların görüş açılarını dikkate alan bir anlayışla yaklaşır.

Soyut İşlemler (Formel Operational) Dönem / 12 Yaş ve Sonrası :

Bu evredeki bireyler, soyut önermeler arasında mantıksal ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sistematik olarak test ederler. İnsanlığın mevcut ortak sorunlarıyla ve varsayımsal olarak dünyanın gelecekte karşılaşılabileceği sorunlarla ilgilenirler. Her konuda çok yönlü analitik ve eleştirel düşünme, ayrıca düşüncelerini etkin bir iletişim örüntüsü içinde aktarma yeterliliği gösterirler.

Piaget (1976'dan aktaran; Aydın 2001)'eye göre bilişsel gelişim biyolojik olgunlaşma ile birlikte geçirilen yaşantılardan da etkilendiği için, bazı yetişkinlerin yaşları ne olursa olsun soyut işlemler dönemine ulaşamamış olması da mümkün olabilir.

1.1.2.2. Bruner ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'den sonra bilişsel gelişim kavramını evrensel bir anlayışla irdeleyen önemli bir başka isim de, Jerome Bruner'dir. Bruner kuramını aşağıda kısaca özetlenen boyutlarda kavramlaştırmaktadır.

Bruner'e göre (1980'den aktaran; Aydın 2001) bilişsel gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Gelişim **eylemsel** (enactive), **imgesel** (imaginative) ve **sembolik** (symbolic) olarak adlandırılan belli başlı üç gelişim aşamasından oluşur :

Eylemsel (Enactive) Dönem / 0 - 3 Yaş :

Bilişsel gelişimde ilk aşama eylemsel dönemdir. Çocuk, bu dönemde çevreyi eylemlerle anlar; nesnelere doğrudan ilişki kurar ve nesnelere anlamı çocukların onlarla ne yaptığına bağlıdır, çevresindeki nesnelere ilgili yaşantıyı onlara dokunarak, vurarak, ısırarak, hareket ettirerek kazanır. Onlar için nesnelere, bazı eylemleri yaptıkları şeylerdir. Örneğin; kaşık, yemek yediği; bisiklet, bindiği birer nesnedir. Çocuk yaparak ve deneyerek öğrendiği için bu evreye eylemlerle temsil evresi de denilebilir. Bu dönemde bisiklete binmeyi öğretirken, ne sözel sembol, ne de imge kullanılabilir. Çocuklar en kolay psikomotor eylemlerle öğrenebilirler. Çocukların yaparak öğrenmesi söz konusudur. Sözcükleri de onlara ilişkin eylemlerle öğrenirler. Sonuç olarak bilişsel gelişimin eylemsel döneminde olan çocuklar için, en kolay anlaşılabilir mesajlar eylemlerdir. Bilginin eylemlerle temsil edilme formuna, Gardner "Devin Duyumsal Zeka" adını vermektedir.

İmgesel (Imaginative) Dönem / 3 -11 Yaş :

Bilişsel gelişimin ikinci düzeyi, imgesel dönemdir. Bu dönemde bilgi, imgelerle taşınmaktadır. Görsel bellek gelişmiştir. Ancak, çocuğun kararları dile değil, duyu organları yoluyla edindiği duyuusal etkilere dayalıdır. Herhangi bir nesneyi, olayı, durumu nasıl algıladıkları zihinlerinde o şekilde canlandırır. Bu evrede çocuklar kendi algısal dünyalarının tutsağıdır.

Çocuklar bu dönemde herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de resmedebilirler. Bu dönem Piaget'nin işlem öncesi dönemine karşılık gelmektedir. Gardner, bilginin imgelerle temsil edilmesine "Uzaysal Zeka" adını vermektedir.

Sembolik (Sembolic) Dönem / 12 Yaş ve Sonrası :

Bilişsel gelişimin sonucu düzeyi sembolik dönemdir. Çocuk artık bu dönemde etkinlik ya da açıklayan sembolleri kullanır. Bu evre, Piaget'in soyut işlemler evresinin karşılığıdır ve 12 yaş civarında başlar. Çocuk dil, mantık, matematik, müzik, vb. alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilir. Buna göre bilim adamları, doktorlar ve müzisyenler yaygın biçimde sembolik sistemi kullanırlar. Sembolik dönem, yaşantıların formüle edilmesine olanak sağlar.

Ayrıca, bu dönemde kısa cümlelerle, anlamsal olarak zengin ifadeler oluşturulabilir. Örneğin; damlaya damlaya göl olur; boş teneke çok ses çıkarır, vb. Semboller yoluyla, az sembolle çok şey ifade edilebildiği gibi; eylemlerle ve imgelerle açıklanamayan olay, nesne ve durumlar daha kolay ve etkili olarak ifade edilebilir. Bireyin sembolik döneme ulaşması, zengin yaşantılar kazanmasını sağlar.

Bruner, çocukların eylemsel temsil döneminden imgesel ve sembolik temsil dönemlerine ilerlediğine inanmaktadır. Ancak bu durum, yetişkinlerin yaşantılarını artık eylemler ve imgelerle kodlayamayacağı anlamına gelmez. Artan yaş ve yaşantılarla, sembolik sistem daha çok kullanılır. Ancak, bazı meslek alanlarındaki kişilerde, örneğin; cerrahlarda, sporcularda, piyanistlerde eylemsel kodlama sistemi daha gelişmiştir. Görsel sanatlar alanındaki kişilerde de imgesel temsil süreçleri daha baskındır.

Bu bilgilerin ışığında, Bruner'in gelişim kuramına ilişkin karakteristik özellikler aşağıdaki gibi maddeleştirilebilir:

1. Bilişsel gelişimin ilk aşamasında, tepkiler uyarıcıdan bağımsız değildir. Başka bir anlatımla, uyarıcı tepkiyi yönlendirir. Ancak bilişsel yeterliliklerin (dilsel ve görsel algı, duyarlık, zihinsel etkinlikler vb.) giderek gelişmesi sonucu uyarıcılar kontrol edilir, sınıflanır ve böylece birey kendine özgü davranışlar gösterir.

2. Bilişsel gelişme, birçok boyuttaki artışın kümülatif (cumulative) ürünüdür. Şu halde gelişme, farklı alanlardaki ilerleme ve iyileşmelerin türevi olarak algılanmaktadır.
3. Gelişim sorunun anlaşılması, bilginin çözümlenmesi, kodlanması, işlenmesi, depolanması ve değerlendirilmesi gibi helezonik bir sıra içinde oluşur. Bilgiyi işlemek ve yeniden üretmek için dilsel, görsel, matematiksel, mekansal vb. yetilerin eşzamanlı olarak gelişmesi gerekir. Bu süreçte belirleyici etken, bireyin bir semboller sistemi olan dili öğrenerek, başkalarıyla başarılı sosyal ilişkiler kurmasıdır.
4. Bilişsel gelişmede, bireyin kişisel varlığının farkındalığı, önemli bir aşamadır. Kişisel farkındalık, bireyin kendi kapasitesi hakkında nesnel bir algı ve öznel bir yorum geliştirmesinin anlatımıdır. Böylece birey, kendisiyle olumlu ve üretken bir iletişim kurar. Buna göre, daha çok bireyin içsel varoluşuna ilişkin duyuşsal algılarıyla biçimlenen ve Gardner tarafından intra-personel olarak adlandırılan zeka türü gelişir. Bu anlamda bireyin kendisiyle sağladığı iç barış, sosyal ilişkilerinde sağlıklı ve başarılı olmasının ön koşuludur.
5. Bilişsel gelişimin ayırt edici önem taşıyan bir başka evresi, sosyal farkındalık bilincinin edinilmesidir. Sosyal farkındalık, bireyin belli bir sosyo-kültürel bağlama uygun davranma yeterliğinin anlatımıdır. Kişisel ve sosyal farkındalık bilinci, alternatif davranış seçenekleri geliştirmek açısından yararlıdır. Böylece birey davranışlarını, diğer insanların tepkide bulunma biçimlerine göre şekillendirir. Ayrıca bu yolla çok boyutlu ve esnek bir referans sistemi geliştirerek, sosyal yaşama etkin ve üretken bir şekilde katılır (Aydın 2001).

Bilişsel gelişim için sistemli bir öğretici-öğrenici etkileşimi gereklidir. Bruner'e göre baba, anne, öğretmen ve toplumun diğer üyeleri çocuğa öğretmelidir.

Sadece bir kültür içine doğmak, tam bir bilişsel gelişim için yeterli değildir. Öğreticiler, kültürü yorumlayarak çocukla paylaşmalıdır.

1.1.2.3. Vygotsky ve Bilişsel Gelişim Kuramı

Birçok eğitim uzmanına göre öğrenme sosyal bir süreçtir. Öğrenmenin ve gelişmenin temelinde sosyal etkileşim bulunmaktadır. Vygotsky, bireyin etkileşimde bulunduğu, ailenin, arkadaşların, öğretmenlerin, kısacası içinde yaşadığı çevrenin ve bunların iletişim için kullandığı yazı, konuşma, dil ve kültürel sembollerin öğrenme üzerine etkilerini açıklayan bir yaklaşımın kurucusudur.

Woolfolk'a (1998) göre bireyin içinde yaşadığı çevre ve kültür etkileşimi gelişim özelliklerini belirler. Bu nedenle de, gelişim ve öğrenme bireyin yaşadığı kültür ve çevreden bağımsız değildir. Çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların kazandıkları kavramların, düşüncelerin, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevreleridir. Öğrenmede çevreyle etkileşim çok önemlidir.

Vygotsky'e (1978) göre bilişsel gelişim çocuğun o toplumun daha gelişmiş üyeleri ile etkileşimin ürünüdür. Bu etkileşim sayesinde çocuk daha sonra karşılaştığı sorunları çözerken kullanabileceği birikimi elde eder, yeni ve karmaşık zihinsel beceriler kazanır (Çeçen 2000).

Vygotsky'nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavram "**Yakın Gelişim Alanı** (Zone of Proximal Development)"dır. Bu aynı zamanda Vygotsky'nin en çok bilinen kavramıdır. Vygotsky'e göre çocuk için öğrenmede temel iki düzey vardır. Bunlardan birincisi hali hazırda var olan gelişim düzeyidir; çocuğun herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine sağlayabileceği gelişim düzeyidir. İkincisi ise **ileri gelişim düzeyi**; bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyidir. Bu ikisi arasındaki fark, çocuğun "**Yakın gelişim alanı**"dır (Kerr 1999'dan aktaran; Çeçen 2000).

Yaptığı araştırma sonuçlarında da, bir öğretmen, yetişkin ya da başka çocuklarla çalışan çocuğun, bilişsel gelişiminin ve diğer özelliklerinin zenginleştiğini, beslendiğini ve kapasitesinin en üst düzeye çıktığını bulmuştur. Bu bilgiler ışığında, Vygotsky öğretmenlerin, ailenin ve arkadaş çevresinin, yakın gelişim alanına etki edebileceğini ortaya koymuştur.

Örneğin; altı yaşındaki bir çocuk oyuncağını kaybetmiş ve babasından yardım istemiştir. Babası en son oyuncağı nerede gördüğünü sormuş çocuk hatırlamadığını söylemiştir. Babası daha sonra soruları artırarak, odanın içinde mi dışında mı, banyo da mı, mutfakta mı gibi hatırlatıcı ve yönlendirici sorular sorunca çocuk hatırlamış ve evet arabada bırakmıştım demiştir. Bu durumda, problemi ne çocuk, ne de baba tek başına çözmüştür. İki birlikte çözmüştür. Bu şekilde üst düzey öğrenmelerde, etkileşim çocuğun yakın gelişim alanını geliştirir (Çeçen 2000).

Çocuğun öğrenme kapasitesini artırmak için, çevresindeki yetişkinlerle, öğretmenlerle ve diğer çocuklarla etkileşimi sağlanmalıdır. Çocuğun onları gözlemesi, onlarla oyun oynaması, onlardan yardım alması, “Yakın Gelişim Alanı”na olumlu etki eder. Vygotsky, çocuğun kavram gelişiminde sosyal çevrenin ve kültürün etkisinin sadece doğrudan yardım olarak değil, dil yoluyla dolaylı olarak da var olduğunu belirtir.

Vygotsky, çalışmalarını, bilişsel gelişimde "**sözlü düşünce**" başlığı altında, dilin rolü üzerine yoğunlaştırmıştır. Vygotsky'e göre tüm kişisel psikolojik süreçler, çocuk ve yetişkinler arasında oluşan etkileşimle başlar. Bunun etkileşimin en önemli öğelerinden biri “dil”dir. İnsanların bütün kişisel psikolojik süreçleri, kültür tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar.

Vygotsky, bilişsel süreçlerin gelişiminde sosyal öğrenme, sosyal semboller ve sosyal ilişkiler yoluyla kültürün içselleştirildiğini vurgular. Kültürel miras sosyal araçlar ve dil yoluyla aktarılır. Dil, düşüncenin bir ögesi olduğundan, dil olmadan düşüncenin ortaya çıkması ve ifade edilmesi, soruların sorulması, düşüncede kavramlar ve kategorilerin oluşturulması, geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurulması

mümkün değildir (Selçuk 2000). Özetlenecek olursa; **sosyal çevre kültürü ve dili oluşturur, dil kavram gelişimini etkiler, kavramlar düşüncenin temel taşlarıdır, böylece dil düşünceyi etkiler.**

Vygotsky'e göre oyun, çocuğun düşünce ve dil gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Oyun, okul öncesi çocukları için Yakın Gelişim Alanı'nın ortaya çıkmasında büyük bir etkiye sahiptir. Oyun, çocuğa araçları kullanarak sosyal etkileşim için fırsat yaratır. Dil gelişiminde önemli bir fonksiyon görür. Ayrıca hayal gücüne dayalı oyunlar çocuğun plan yapmasını sağlar ve yaratıcılığını geliştirir (Belsky ve Steinberg 1996'den aktaran Çeçen 2000).

Vygotsky, **Düşünce ve Dil** kitabında, dil ve öğrenme üzerine çalışmalarından bahsederken dilin öğrenme üzerinde çok büyük etkisi olduğunu vurgulayıp, bu iki olgunun arasındaki ilişkileri belirtmiştir. Özetle şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Düşünce ve konuşma öz oluşum bakımından farklı köklere sahiptir
2. Çocukta konuşmanın gelişmesinde düşünce öncesi bir aşama, düşüncenin gelişiminde ise dil öncesi bir aşamanın varlığı kesinlikle saptanabilir.
3. Bu ikisi belirli bir ana kadar birbirlerinden bağımsız doğrultular izlerler.
4. Belirli bir noktada bu doğrultular kesişir ve bunun üzerine düşünce sözlü, konuşmada ussal hale gelir (Vygotsky 1998).

Son madde çok dikkat çekicidir. Vygotsky bir seviyeden sonra insanın, düşünürken sözlü düşündüğünü yani sözcüklerle düşündüğünü, hatta problem çözerken kendi kendine iç sesle konuştuğunu vurgular. Bütün bu düşünceleri bir cümleyle anlatmak istersek, Vygotsky'nin aşağıdaki sözü ana düşünceyi belirtecektir:

“Çocuğun zihinsel gelişimi düşüncenin toplumsal araçlarına yani dile egemen olmasına bağlıdır (Vygotsky 1998)”.

Vygotsky'nin düşüncelerinden yola çıkarak, öğretimsel uygulamalarda dikkat edilecek unsurlar şunlardır;

1. Çocuğun dile hakim olması için gelişme çağında onunla sürekli konuşulmalı, sorduğu sorular cevaplanmalı, ona hayal gücünü geliştirecek masallar anlatılmalıdır. Unutulmamalıdır ki çocuk ne kadar çok kavram kazanırsa olaylara o kadar geniş açılardan bakabilir, düşünme ve problem çözme yeteneği o kadar artar.

2. Öğretmenler, öğrenmenin sosyal yanını göz ardı etmemelidirler. Öğrencinin, diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle etkileşimleri, ona sosyal, duygusal ve bilişsel özellikler kazandırır. Bu sosyal etkileşimlerle çocuk benmerkezcilikten uzaklaşır. Diğer çocukların bilgiyi nasıl kazandıklarını öğrenir. Kendini açıklamasına, başkalarının fikir, görüş ve sorunlarını tartışmasına katkıda bulunur. Özellikle Vygotsky, yetişkin rehberliğinin, yakınsal gelişim alanını etkili olarak kullanmayı sağlayarak çocuğun bilişsel gelişiminin hızlandığını belirtmektedir (Glassman 1994'den aktaran; Çeçen 2000).

3. Çocuğun diğer çocuklarla etkileşimi bilişsel gelişimini besler. Bu nedenle öğretme öğrenme ortamı öğrencilerin birbirinin sırtını görecek şekilde düzenlenmekten vazgeçilmeli, kolayca hareket edecekleri, birbirleriyle, öğretmenle ve diğer yetişkinlerle, araç-gereçlerle etkileşimde bulunacakları şekilde çok boyutlu olarak düzenlenmelidir.

4. Öğretim, çocuğun gelişimini ileriye götürebildiği ölçüde iyidir. Öğretim, çocuğun yakın gelişim alanını etkili olarak kullanmasını sağlamalıdır. Bu nedenle, doğrudan birebir öğretim ile çocukların çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşimlerini sağlayan öğretim biçimleri çocuğun bilişsel gelişiminde önemli rol oynar.

5. Çocukların nasıl düşündüğü ve bilişsel gelişimin nasıl oluştuğu, onlara yapılacak öğretimin nasıl olması gerektiğini belirlemektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, gelişim çocuğun bağımsız olarak yapabildikleri ve bir yetişkin ya da akranın yardımıyla yapabileceklerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin Yakın Gelişim Alanı'nın bu iki düzeyini dikkate alarak, çocukların nerelerde yardıma ihtiyaçları olduğunu, hangi

durumlarda bağımsız çalışmaları gerektiği konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir.

Dunn (1988) küçük çocukların diğer çocukların duygularının farkında olduklarını, diğer çocukları nasıl sıkacaklarını veya üzebileceklerini ve kendilerini nasıl haklı çıkaracaklarını bildiklerini belirtmiştir. Örnek olarak 3 yaşında bir kız çocuk cinsiyete dayalı stereotipik bir davranış ile erkek kardeşinin elektrikli süpürge ile oynamasına izin vermez ve kendini bu konuda haklı görür. Çocuklar bir okulöncesi eğitim kurumunda eğitim almaya başladıklarında grup olarak yaşamının ne demek olduğunu; işbirliğinin, sosyal sorumlulukların, diğerlerinin farkında olmanın, empatinin ve kabul etmenin önemini öğreneceklerinden, verilen bu örnek çocukların okul öncesi eğitim almaları için mantıklı bir sebep olarak görülebilir. Çünkü çocuklar büyüdükçe ve geliştikçe cinsiyet, ırk, kültür, engel durumu, sosyal sınıf vb. gibi bir çok konuda önyargılı davranışlarla karşılaşacak ve ya bu davranışları kabul edip benimseyecek ya da bu davranışlara karşı koymayı seçeceklerdir (Dunn 1988).

Çocuklar yetişkinler gibi düşünemezler. Bu nedenle eğitimciler öncelikle çocukların nasıl bilişsel işlem yaptıklarını, problemlere, olaylara nasıl baktıklarını diğer bir deyişle bilişsel gelişim düzeylerini tanımalıdırlar. Bu tür bilişsel empati kurmak kolay olmamakla birlikte, çocukların öğrenmesini sağlamak için onların bilişsel süreçlerini anlamak temel ilke haline gelmelidir.

1.1.3. Erken Çocukluk Dönemi'nde Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

İnsanın sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi, içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlamasına bağlıdır. Bu nedenle sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme kavramı büyük bir önem taşımaktadır. Sosyalleşme ya da toplumlaşma, kişinin belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir kişi durumuna gelmesidir.

Sosyal gelişimin başlangıcı bebekliğin ilk günlerine kadar gitmektedir. Bir bebeğin annesine olan bağımlılığı onun sosyal ilişkilerinin başlangıcıdır. Anne bebeğine sevgi göstererek, dokunarak olumlu bir sosyal gelişimin tohumlarını atmaktadır. Bebeğin anneye olan bağımlılığı, kendi ihtiyacını karşıladığı ölçüde bağımlılığa dönüşmektedir. Çocuk yürümeye ve konuşmaya başladığında sosyal çevresi genişlemektedir; özellikle oyun vasıtasıyla yakın çevresindeki yetişkin ve çocuklarla yoğun etkileşime girmektedir. Bu esnada olumlu ve olumsuz olmak üzere birçok davranış örnekleriyle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda yardımseverlik, işbirliği ve saldırganlık davranışları en önemli kavramlar haline gelmektedir. Çocuğun bunlardan hangisini benimseyeceği büyük ölçüde içinde yaşadığı çevrede karşılaştığı modellere bağlıdır (Selçuk 2004).

Öğretmenler, sosyalleşme süreci içinde örnek alınan modellerin başında gelir. Bu nedenle, sosyal gelişim ve sosyalleşme sürecinin öğretmenler tarafından iyi bilinmesi gerekir.

1.2.3.1. Erikson ve Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

İnsan gelişimini dönemler halinde inceleyen kuramlardan biri de, psikososyal gelişimi konu edinen ve Erik H. Erikson tarafından geliştirilen kuramdır. Psikanalitik yaklaşımdan farklı olarak, çocukluk dönemlerinin yanı sıra, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerine de yer vermiştir. Bunun yanı sıra, insan gelişimde kültürel, sosyal ve çevresel etkenlerin önemini vurgulamıştır.

Erikson'a göre, insanın yaşamında belli başlı sekiz kritik dönem vardır. Her dönemde de atlanması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. İnsanların sağlıklı bir kişilik kazanmalarında bu dönemlerin başarılı olarak atlanması gerekmektedir. Eğer bir dönemdeki kriz tam olarak çözümlenemezse bireyin yaşamının daha sonraki dönemlerinde de bu kriz devam eder, çözümleninceye kadar problem yaratır (Selçuk 2004). Aşağıda bu dönemlerin kısaca tanıtılması hedeflenmiştir :

1. Evre: Temel Güvene Karşı Güvensizlik / 0 – 18 Ay :

Bu dönem, doğumdan bir yaşına kadar sürer. Bu dönemde bebekler, çevresindeki dünyaya güvenip güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinirler. Yaşamın ilk yılında çocuğun ihtiyaçlarının doyurulması, büyük ölçüde anne ya da onun yerine geçen yetişkine bağlıdır. Bir başka deyişle, anne ya da onun yerine geçen yetişkinle kurulan ilişkinin niteliği temel güven duygusunun ve toplumsallaşmanın özünü oluşturmaktadır. Çocukta, iyimserlik ve mutlu olmanın temelleri atılır.

Temel güven duygusunda yoksun olarak yetişmiş olan çocuklar, ileride hayatlarında, sosyal ilişki kurmaktan çekinen, kendine güvensiz kişiler olabilirler. Ancak, kişi daha sonraki dönemlerde bu eksikliğini telafi edebilirse sağlıklı, sosyal ilişkiler kurabilen ve kendine güvenen bir insan da olabilir. Bu Erikson'un antideterminist yaklaşımının bir sonucudur. Antideterminist yaklaşım Erikson'un Freud'dan farklılaştığı bir konudur. Freud, gelişim dönemlerinde ortaya çıkabilecek bazı saplantıların tüm yaşamı etkileyebileceğini öne sürerken, Erikson farklı düşünmektedir (Senemoğlu 2001).

Diğer yandan, Erikson ana babanın dini inançları vasıtasıyla kazandıkları iç güvenlik duygusunun çocuğa geçtiğini ve bu duygunun bebeğin dünyanın güvenilir bir yer olduğunu sezmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Burada da Erikson'un insan davranışlarının psiko-sosyal ve kültürel yönünü vurguladığı bir başka yön görülmektedir (Crain 1985).

2.Evre: Bağımsızlığa Karşı Utanma ve Şüphencilik / 18 Ay – 3 Yaş :

Bu dönem onsekizinci aydan üç yaşına kadar sürer. Bu dönemde çocukların çoğu yürümekte, başkalarıyla iletişim kurabilecek kadar konuşmaktadır. Çocuklar artık tümüyle başkalarına bağlı kalmak istemezler. Önceki dönemde temel güven duygusunun kazanmış çocuk, öz saygısını yitirmeksizin kendi kontrolünü kazanabilmesi için, özgürlüğü hissetmesi gerekmektedir. Kendi kendine yemek

yeme, eşyalarını toplama, giyinme ve soyunma, giysisini seçme, karşılaştığı bazı problemleri çözme çabalarında teşvik edilmelidir. Böylece çocukta bağımsızlık duygusunu temelleri atılır. Kendi kendini kontrol etme ve saygının özü bu dönemde oluşur.

Aşırı koruyucu, kısıtlayıcı ve cezalandırıcı ana baba tutumu da özerkliği engelleyen etkenler arasındadır. Bu nedenle ana babaların bariz tehlikelerin olmadığı ortamlarda çocuklarını serbest bırakmaları ve onlara bir şeyler başarma fırsatı tanımaları gerekmektedir. Kendisine fırsat tanınmayan, bir iş başarmanın heyecanını yaşayamayan çocuklar ileriki yaşlarda çekingen, kendi başına karar veremeyen ve kendine güvenemeyen birer insan haline gelmektedirler. Ana baba, çocuk bir işi yapamadığında onu suçlamamalıdır. Çünkü sürekli olarak beceriksizlikle suçlanan çocuk cesaretini kaybetmekte ve başarısızlığının yüzüne vurulması sonucunda öfkelenmektedir. Bu öfkenin nihayetinde ise, utanma duygusu hakim olmaktadır (Selçuk 2004).

3.Evre: Girişkenliğe Karşı Suçluluk Duyuma / 3 – 6 Yaş :

Girişkenliğe karşı suçluluk duyma, üç yaşından altı yaşına kadar olan dönemdir. Çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresini daha fazla araştırmasına, daha atılgan olmasına olanak verir. Gerek anne-baba gerekse okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler çocuğun koşmasına, atlamasına, oynamasına izin verilmelidir ki çocukta girişkenlik duygusu gelişebilsin. Doğal merakından dolayı çok sık azarlanan ve engellenen çocukta, suçluluk duygusu gelişmektedir.

Girişkenliğe karşı suçluluk dönemindeki çocuklara nasıl davranılacağı konusunda ana baba ve öğretmenlere şu önerilerde bulunabilmiz (Kazancı 1989):

- a) Çocukları kendi istekleriyle bir şeyler yapmaya cesaretlendirmelidir. Örneğin, çocuklar bir faaliyette bulunmak istedikleri zaman, onların

istekleri mümkün olduğunca yerine getirilmelidir. Sık sık “hayır” demek yerine onlara destek olunmalıdır.

- b) Her çocuğun bir veya birkaç işte başarılı olması için ortamlar oluşturulmalıdır. Çocuğa önce rahatlıkla, daha sonra biraz uğraştırarak yapabileceği işler verilmelidir. Verilen iş ne çok kolay ne de çok zor olmalıdır.
- c) Uğraştıkları işte hata yapan çocuklara anlayış gösterilmelidir; yaptıkları hataları kendilerinin bulması sağlanmalıdır. Yapılan her doğru iş önceleri sık, sonraları rasgele zamanlarda olumlu pekiştireçler vererek ödüllendirilmelidir.

4.Evre:Başarıya Karşılık Aşağılık Duygusu / 6 – 12 Yaş :

Bu dönem altı yaşından on iki yaşına kadar sürer. Erikson’a göre birey kişilik gelişim dönemlerinden ilkinde “bana ne verildiyse ben oyum”, ikincisinde “ne yaparsam oyum”, üçüncüsünde “hayal ettiğim şeyi olacak kişiyim” ve dördüncüsünde “ne öğrenirsem oyum” inancına sahiptir. Bu dönemde çocuk okula gittiği için sosyal dünyasında büyük bir genişleme meydana gelir. Arkadaşların ve öğretmenin çocuk üstündeki etkisi artarken, ana-babanın etkisi giderek azalmıştır. Çocuklar bu dönemde, yetişkinlerin kullandıkları aletleri kullanmaya çalışırlar; bir şey üretmeye çaba gösterirler. Çocukların çabaları desteklendiğinde, çalışma ve başarılı olma davranışları gelişir. Aksi takdirde sürekli olarak eleştirilen desteklenmeyen, beğenilmeyen çocuklar, yaptıklarının değersizliğine inanarak aşağılık duygusu geliştirebilirler (Kazancı 1989).

5.Evre:Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası / 12 – 18 Yaş :

Bu dönem 12-18 yaşları kapsar. Ergen bu dönemde kimlik arayışı içindedir. Hızlı fiziksel ve fizyolojik değişimiyle baş etmeye çalışırken bir yandan da gelecekteki eğitimi, kariyeri hakkında yeni kararlar verme durumundadır. Ergenin

üstünde akran gruplarının büyük bir etkisi vardır. Erikson'a göre ergen bu dönemde başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürür. Bu dönemde "Ben kimim?" sorusu çok önemli hale gelir. Ergen, bu soruyu cevaplarken, ana-babasından çok, akran gruplarından etkilenir. Ergenlik dönemi değişme zamanıdır.

Ergenin bu dönemde cevaplaması gereken birçok soru vardır. Bunlardan bazıları, "Çocuk mu yoksa yetişkin miyim?", "Bir gün baba ya da anne olacak mıyım?", "Başarılı mı yoksa başarısız mı olacağım?". Ergenin sağlıklı bir kimlik kazanmasında çevresinde model alabileceği yetişkinlerin bulunması önem taşımaktadır.

Erikson'a göre bu dönemde ergen, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürebilir ve başarılı olur (Selçuk 2004).

6.Evre: Dostluk Kazanmaya Karşı Yalnız Kalma / 18 – 26 Yaş :

Yaklaşık olarak 18-26 yaşlarını kapsar. Ergenlik döneminde kimliğini bulan kişi bu dönemde artık başkalarıyla yakınlıklar, dostluklar kurabilir. Karşı cinsle arkadaşlıkta, sevgi ağırlık taşır. Genç yaşamında evlilik ve iş kariyeri önemli hale gelir. Ergenlik döneminde dostluklar sağlam temeller üzerine kurulur. Bu dönemdeki krizi sağlıklı olarak atlatan kişi güvenli bir şekilde sevgiyi verme ve alma gücüne sahip olur. Aksi durumda, başkalarıyla dostluk ilişkisi kurmada güçlük çeken genç, birey için istenmeyen ve sağlıksız olan psikolojik bir yalnızlığa itilebilir. Genç yetişkinin bu dönemdeki krizi atlatması için, öğretmenlerine ve çevresindeki tüm kişilere karşılıklı sorumluluklar düşmektedir.

İnsana sevgi ve saygıyı esas alan bir toplum yapısında, bu çatışmaların başarılı bir şekilde çözümlenebileceği gözlemlenmektedir.

7.Evre: Üretkenliğe Karşı Duraklama / Orta Yaşlar :

Bu dönem orta yetişkinlik yıllarını kapsar. Birey için çocukları yoluyla neslini devam ettirmek önemli olduğu gibi evi dışında da gelecek nesillerin yetişmesine rehberlik ederek üretken olabilir. Kişi evi dışında da topluma yararlı işler yapabildiği, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik edebildiği sürece üretkendir. Aksi durumda bir işe yaramama duygusuna kapılabilir ve durgunluk dönemine girebilir. Etrafa karşı kayıtsız tavırlar geliştirirler. Sahte, köksüz ilişkiler kurar, kendi doyumunu ve çıkarımı öncelikle gözetirler. Ayrıca hep yerinde saydığını düşünerek mutsuz olabilirler.

Bu dönemdeki krizi, bireyin olumlu bir şekilde atlatmasında; evini, işini paylaştığı kişilere yani çevresinde yoğun etkileşimde bulunduğu bireylere önemli roller düşmektedir (Senemoğlu 2001).

8.Evre: Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk / Yaşlılık Dönemi

Bu dönem ileri yetişkinlik yıllarını kapsar. Bu dönemde birey ya önceki yedi dönemin olumlu birikimi sonucu benliğini tam olarak bulmuş; mutlu, güvenli, sevilen, aranan bir kişi ya da önceki dönemlerde çatışmaları sağlıklı olarak geçirmeme sonucu umutsuzluklar içinde hırçın aksi bir insan görünümündedir (Selçuk 2004).

Sonuç olarak, insanın kişiliğinin şekillenmesinde ve gelişiminde başlangıçta anne ya da onun yerine geçen yetişkinden başlayarak daha sonra aile, okul, şehir ve dünyadaki diğer insanlar önemli rol oynamaktadır. O halde mutlu insanlardan oluşan mutlu bir toplum meydana getirmek isteniyorsa, bireyin her dönemdeki temel ihtiyaçlarını en iyi şekilde doymasını sağlamak çatışmalarını çözümlemesine yardım etmek üzere çaba harcanması gerekmektedir.

1.2 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYAL YETERLİLİK

İlgili literatürde incelendiğinde sosyal becerilerin geniş bir yapı olan sosyal yeterlilik kavramının bir parçası olduğu görülmektedir. Bu sebeple öncelikle sosyal yeterlilik kavramına değinilip ardından sosyal beceriler kavramının açıklanması uygun görülmüştür.

1.2.1. SOSYAL YETERLİLİK

Bireysel farklılıkların rahatlıkla gözlenebildiği okul ortamlarında bazı öğrencilerin çekingen ve içe kapanık, bazılarının saldırgan ve kavgacı oldukları, arkadaş edinmede güçlük çektikleri, grup etkinliklerine katılmadıkları, sınıfta söz alıp konuşmadıkları, yaptıkları işte güçlük çekmelerine karşın yardım istemedikleri gözlenmektedir. Bu becerilerde yetersiz olan öğrencilerin yanı sıra arkadaşlarıyla oynayan, işbirliği yapan, eşyalarını paylaşan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğretmenleri ve anne babaları tarafından sosyal yönden yeterli bulunan bu çocuklar, okulda ve toplumsal yaşamda da başarılı ve uyumlu olarak tanımlanmaktadır (Çifci ve Sucuoğlu 2003).

Sosyal yeterlilik, insan yeteneğinin temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Thorndike (1920'den aktaran; Gresham ve Elliott 1987) üç tür zekadan bahsetmiş, bunların içine sosyal zekanın, diğer bir deyişle sosyal yeterliliğin de yer aldığını belirtmiştir. Sosyal yeterlilik kavramı 1941'li yıllarda Doll (aktaran; Meacham ve Kline 1987) tarafından tekrar ele alınmış ve sosyal yeterliliğin bireyin bağımsızlığını ve sosyal sorumluluklarını karşılamadaki etkililiğini gösteren önemli ölçütlerden biri olduğunu vurgulamıştır.

Fabes'e (1999'dan aktaran; Kamaraj 2004) göre sosyal yeterlilik; olumlu sosyal amaçları (arkadaş olma, etkileşimi sürdürme, sevilme gibi) gerçekleştirmede etkili olma becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Sargent (1991) sosyal yeterliliği girdi, süreç ve çıktı açısından ele alarak açıklamıştır. Bu açıklamaya göre; sosyal yeterlilikte girdiyi, kültürel belirleyiciler oluşturmaktadır. Bunlar bireyin yaşadığı kültürün sosyal değerleri, toplumun gelenekleri, aile üyelerinin rolleri ve sorumlulukları, gelenekler, kişiler arası ilişkilerdeki kurallar (selam verme, yaşlılara yer verme gibi), ortama özgü davranışlar (lokantada yemek yeme, sınıf içinde oturma gibi), din, ırk gibi özelliklerin tümüdür ve bireyin yaşamında yer alan sosyal yeterliliğin oluşmasında ham girdiyi oluşturan niteliklerdir. Sosyal yeterliliğin süreç kısmı; sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilerden oluşmaktadır.

Sosyal Etkiler (social affects), bireyin başkaları tarafından nasıl görüldüğü ve algılandığını (neşeli, hevesli, kibar, bağımsız, esprili, kendine güvenli gibi) gösteren, bireyin başkaları üzerinde yarattığı etki olarak tanımlanmakta, sosyal yeterlilik kavramlarının dıştan gözlenebilen bir boyutu olarak görülmektedir (Sargent 2001).

Sosyal Biliş (Social Cognition), Greenspan'a göre (1979'dan aktaran Çifci ve Sucuoğlu 2003) bireyin çeşitli sosyal ortamlar arasındaki farkı algılanması ve yorumlaması, bunun sonucunda da her sosyal ortamın özelliklerine uygun sosyal davranışlar ortaya koymasındır. Sosyal bilişin gelişebilmesi için empati kurma ve sosyal problem çözme becerilerinin kazandırılması çok önemlidir.

Sosyal Beceriler (Social Skills) ise sosyal yeterlilik kavramının gözlenebilir, ölçülebilir bir diğer boyutunu oluşturmaktadır. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır ve geniş bir yapı olan sosyal yeterliliğin bir parçasıdır.

Sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerilere sahip olan bir bireyin çıktı olarak olumlu sonuçlar elde edeceği belirtilmiştir. Bireyin kendine güven ve saygı duyması, anne babası, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal kabul görmesi, olumlu kişilerarası ilişkiler kurması, bağımsız, üretken ve mutlu bir yaşam sürmesi sosyal yeterliliğin olumlu çıktıları arasında yer almaktadır. Bu süreçte bireyin var olan

girdileri yaşantılarıyla işlenmesi sonucunda olumlu çıktı elde etmesi sosyal yeterlilik olarak açıklanmıştır (Sargent 1991).

Diğer yandan Reschly ve Gresham (1981'den aktaran; Merrell ve Gimpel 1998) sosyal yeterliliğin iki boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar; uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerdir.

Grossman'a göre **uyumsal davranış**, bireyin kendi yaşının ve kültür grubunun ölçütlerine uygun olarak davranmasıdır. Uyumsal davranışlar, bağımsız yaşam için gerekli davranışlar ile bireyin fiziksel gelişimi, kendini yönetmesi, bireysel sorumluluklarını yerine getirmesi ve işlevsel akademik becerilerini kazanmasını sağlayan pek çok beceriyi içermektedir (Merrell ve Gimpel 1998). Lenand (1978'den aktaran; Gresham ve Eliot 1987) zekanın değerlendirilmesinde uyumsal davranışın bir ölçüt olarak ele alınması gerektiğini, zeka ile uyumsal davranışlar arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu belirtmiş, zeka bölümleri yüksek olan bireylerin, uyumsal davranışları çabuk öğrendiklerini ve sosyal uyumlarının yüksek olduğunu açıklamıştır.

Rutherford (2001'den aktaran; Kamaraj 2004), sosyal yeterliliği kişinin sosyal fonksiyonelliği hakkında öğretmenler, anne - babalar, akranları ve çevrelerindeki diğer kişiler tarafından yapılan yargıya dayalı bir değerlendirme olduğunu belirtmiştir.

Görüldüğü gibi, sosyal yeterlilik kavramı kişinin sosyal durum ve ortamlarda, olumlu sosyal amaçları gerçekleştirebilmek için uygun ve etkili bir şekilde hareket etme becerisi olarak görülmesinin yanı sıra akranları ve ailesi ile olumlu ilişkiler içerisinde olması ve kendisi hakkında olumlu hissetmesi olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, öğretmenler, anne-babalar, akranları ve çevrelerindeki diğer kişiler tarafından yapılan yargıya dayalı bir değerlendirmenin sosyal yeterlilik tanımında önemli olduğu da ifade edilmiştir.

1.2.2. SOSYAL BECERİLER

Sosyal yeterlilik kavramının açıklanmasından sonra, bu bölümde sosyal yeterliliği oluşturan faktörlerden olan sosyal beceriler kavramına yer verilmiştir.

Sosyal beceriler; bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına ve kurallarına bağlı olan ve bireylerin sosyal ortamlarda olumlu, nötr ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarına imkan veren becerilerdir. Aynı zamanda, sosyal beceriler sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Sosyal beceriler, amaca yönelik öğrenilmiş davranışlardır. Duruma özgü olma ve sosyal ortamlara göre farklılaşma özelliğine sahiptir. Sosyal beceriler, gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerden de oluşmaktadır. Sosyal beceriler, bireyin çevresi ile etkileşimini kolaylaştırır, sosyal kabulünü artırır (Akman ve diğerleri 2003).

Dowrick (1986) tarafından sosyal beceri kavramı “belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecektir ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi” olarak tanımlanmıştır.

Smart ve Sanson (2001) olumlu sosyal becerileri; yetişkinlerle ve akranları ile etkili bir iletişim için fırsat yaratma, yakın ve destekleyici ilişkiler oluşturma ve sosyal olarak kabul edilebilir yanıt ve davranışların repertuarını oluşturma olarak tanımlamışlardır.

Bazı tanımlar sosyal etkileşimin hedef ve sonuçlarına değinir. Örneğin, bir tanımda belirli bir işte yeterli başarıyı gösterebilmek için gerekli becerilerin altı çizilir (Kratowill ve Frech 1984). Spence (1995) ise çocuğun oyun davranışlarının sosyal etkileşimin sonuçlarını belirlemede önemli bir rol oynadığı düşüncesi ile sosyal becerileri mikro ve makro olmak üzere düzeyde incelemiştir. Göz göze gelme, beden duruşu ve mesafesi, ses tonu, yüz ifadesi gibi sözsüz iletişim öğeleri mikro beceriler arasındadır. Gruba katılmak, hayır diyebilmek, alayla baş etmek, öfke gibi olumsuz duyguları ifade etmek, bir konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve

sonlandırmak, uzlaşma yapabilmek ise makro düzeydeki becerilerdir (Çetin ve diğerleri 2001).

Sosyal beceriler bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı ve uygun sosyal davranış için grup normlarını dikkate alma gibi bu türden davranışlar aynı zamanda çocuğun istediklerini elde etmesini sağlar (Çetin ve diğerleri 2001).

Van Hasselt ve diğerleri (1979'dan aktaran; Kamaraj 2004) sosyal becerilerin var olan tanımlarını değerlendirirken, kavrama temel olabilecek üç ana unsuru ifade etmişlerdir:

1. Sosyal beceri duruma özeldir. Belli bir davranışın anlamı, olduğu duruma göre çeşitlenecektir. Örneğin; uzun göz teması iki sevgili arasındaki büyük bir sevgiye işaret eder.
2. İnsanlar arasındaki etkililikte, bir birey tarafından gösterilen sözlü veya sözsüz tepkilere göre karar verilir. Bu tepkiler öğrenilmiştir ve sosyal becerileri öğrenmede başarısızlık, sosyal yetersizlikle sonuçlanabilir.
3. Diğer kişinin rolü önemlidir. İnsanlar arasındaki etkililik ve zarar vermeden (sözlü ya da fiziksel) davranma yeteneğini kapsamalıdır.

Bu üç unsur sosyal becerilerin temel boyutlarını oluşturur. Sosyal açıdan yetenekli bir birey, verilmiş bir durumda uygun bir tutumla davranma yeteneğine sahip olacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda sosyal beceri kavramının tanımları incelendiğinde özellikle aşağıdaki özelliklerin altının çizildiği görülecektir.

Sosyal Beceriler;

- sosyal yeterliliğin bir parçası;
- öğrenilmiş davranışları içeren,

- sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşan,
- kişinin çevresi ile etkileşimini kolaylaştıran,
- kişinin sosyal ortamlarda olumlu tepki vermesini, olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan,
- sosyal davranışları içeren,
- sosyal ortamlarda kullanılan,
- sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanıyan,
- sosyal açıdan kabul edilebilecek yanıt ve davranışlar çeşitlerini oluşturmaya yardım eden davranışları içermektedir.

1.2.3. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYAL BECERİLERİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimini etkileyen başlıca faktörler aile- çocuk ilişkileri, akran ilişkileri / iletişimi ve iletişim becerileri şeklinde tanımlanabilir. Aşağıdaki bölümde bu faktörlerin tanımlarına yer verilmiştir:

1.2.3.1. Aile – Çocuk İlişkileri

Anne-babaların çocukları için yaşam boyu önemli bir etkiye sahip oldukları bilinmektedir. Anne-çocuk arasındaki ilişki kadar baba çocuk arasındaki ilişki de büyük bir öneme sahiptir. Bebek dünyaya geldikten sonra hem anne hem de baba ile kurulacak sağlıklı bir bağlanma ve ilişki ile çocuklar daha mutlu olurlar. Babaların çocukları ile oynamaları, konuşmaları, onların beslenme, temizlik gibi gereksinimlerini karşılamaları önemlidir. Babalar çocukları ile bu tarzda bir ilişki kurduklarında başarılı bir ilişkinin de temelleri atılmış olur. Bu arada anne-baba arasındaki ilişkinin, anne-baba-çocuk arasındaki ilişkiyi etkilediği de unutulmamalıdır. Anne-baba arasındaki ilişki sağlıklı ise doğal olarak bu ilişki çocuğu olumlu yönde etkiler (Akyol 2003).

Putallaz'ın (1987) yaptığı çalışmada sosyal becerileri gelişmiş olan çocuklar ve anneleri, sosyal becerileri daha az gelişmiş olan çocuklar ve anneleri ile karşılaştırılmıştır. Sosyal becerileri gelişmiş olan çocukların, akranları tarafından daha çok sevildikleri, akranları ile aynı fikirleri paylaştıkları ve kendilerini daha çok ifade ettikleri bulunmuştur. Oyun ortamında, popüler çocuklar ve ebeveyni, reddedilen çocuklar ve ebeveyni ile karşılaştırıldığında, popüler çocukların olumlu duyguları daha çok ifade ettikleri bulunmuştur.

Eisenberg ve diğerleri'nin (2001) yaptıkları araştırmada annelerin olumlu ve olumsuz duygularını ifade etmeleri ile çocukların sosyal yeterliliği ve uyumu arasındaki ilişkiler üzerinde çalışılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal yeterlilikleri ile ebeveynin duygularını ifade etmesi arasında bir ilişki bulunmuştur. Sosyal yeterliliği yüksek bulunan çocukların; ebeveyni ile arasında düşük düzeyde olumsuz etkileşim olduğu, ebeveynin olumlu duyguları olduğu, içe dönük – dışa dönük davranış problemlerinin ve düşmanlık düzeyinin azalmış olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, evde ailenin olumlu ifade tarzı çocukların,

- sosyal yeterliliği ile,
- duyguları anlaması ile,
- olumlu sosyal davranış ile,
- kendilik değeri ile,
- aile içerisindeki bağlılığın sağlamlığı ile
- olumlu duyguları ifade etme ile ve
- anne-çocuk ilişkisinin kalitesi ile ilişki bulunmuştur.

O halde sıcak ve destekleyici bir ortam yaratan anne-babalar, çocuklarına kardeşleriyle ve ebeveynleriyle daha doyurucu ilişkiler kurmaları için cesaret verirler. Açık ve etkili iletişimin olduğu bir aile ortamından çocuklar olumlu yönde etkilenirler. Etkili iletişimin kurulduğu ailelerde, aile bireyleri birbirleri ile duygularını paylaşır, birbirlerine zaman ayırır, birbirlerine değer verir ve birbirlerini olduğu gibi kabul ederler. Bireyler birbirlerine duygularını, destekleyici ve sevgi dolu bir yolla iletirler. Böyle bir ortamda da anne-baba-çocuk arasındaki ilişki etkili olur.

Gordon (1998)'a göre, çocuklarla kurulan ilişkilerde bazı iletişim engelleri vardır. Bunlar; emir vermek, yönlendirmek, uyarmak, göz dağı vermek, ahlâk dersi vermek, öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek, öğretmek, nutuk çekmek, yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak, övmek, aynı düşüncede olmak, ad takmak, alay etmek, yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak, güven vermek, desteklemek, avutmak, duygularını paylaşmak, soru sormak, sınamak, sorgulamak, sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır.

Belirtilen bu iletişim engelleri kullanıldığı zaman, çocuklar kendilerini değersiz hisseder, savunucu bir iletişime girebilirler. Oysa empatik bir ilişki içinde olmak, çocukların duygularını anlamak, sen iletileri yerine ben iletileri kullanmak çocuklarla anne-babaları arasında sağlıklı ilişkilerin kurulmasında etkili olacaktır.

Ebeveynin duygularını ifade etme tarzı, çocukların başkalarının duygusal tepkilerini anlama ve yorumlama becerilerine de katkıda bulunabilir. Çocukların, uygun ve etkili sosyal etkileşimi öğrenmeleri, duyguların nasıl ifade edildiği ve ne kadar sürdüğüne ilişkin görüşleri belirlemektedir. Bu bilgi, hem sosyal becerileri hem de kendi kendini düzenlemeyi (self-regulation) desteklemektedir (Kamaraj 2004).

1.2.3.2. Akran İlişkileri

Çocuğun gelişimini ve uyumunu etkileyen akran ve arkadaşlık ilişkilerini birbirinden ayırmak gerekir. Akran ilişkileri tek yönlüdür ve çocuğun bir akran grubuyla ilişkisini içerir. Arkadaşlık ise iki yönlüdür ve çocuğun bir ya da birkaç yaşıtı ile kurduğu duygusal bağı içermektedir. Çocuklar akran ve arkadaş ilişkilerinde farklı deneyimler yaşarlar. Hiçbir arkadaşı olmayan bir çocuk akran grubu tarafından kabul görebilir ya da birkaç arkadaşına sahip bir çocuk hiçbir akran grubunun içinde sağlam bir yer edinmeyebilir.

Sosyal yeterliliğin bu iki boyutu arasındaki fark, sosyal beceri eğitimi programlarının geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bir konudur. Birkaç

arkadaşı olan fakat akran grupları tarafından kabul edilen çocuklara göre, birçok arkadaşı olan fakat akran grubu tarafından kabul edilmeyen çocuklar sosyal beceri eğitim programlarına daha çok gereksinim duyarlar (Çetin ve diğerleri 2002).

Hartup (1989)'un akran ilişkilerindeki bireysel farkları incelemek üzere yaptığı çalışmalarında, bazı çocukların akranları tarafından kabul, bazılarının ret ya da ihmal edildiklerini gözlemlemiştir. Bu sosyal konum (statü) farkları diğer araştırmacılar tarafından da vurgulanmış, hatta düşük kabul gören çocuklar iki gruba ayrılmıştır: ret ve ihmal edilen çocuklar (Asher ve Dodge 1986). Sınıfta hiçbir arkadaşı olmayan ve akranlarının çoğu tarafından kabul görmeyenler “reddedilen” çocuklar olarak adlandırılmıştır. “İhmal edilen” çocukların da arkadaşları yoktur, fakat akranları tarafından kabul görmüyor da değildirler. İki grup arasındaki farklı özellikler reddedilen çocukların, ihmal edilenlerden daha fazla risk altında olduğuna işaret etmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Asher ve Dodge 1986) :

- ✓ Reddedilen çocuklar, ihmal edilenlerin aksine akranlarına yönelik daha saldırgan davranışlar sergilerler.
- ✓ Reddedilenler yeni bir ortama girdiklerinde akranları tarafından daha fazla kabul edilmeme riski taşırlar. İhmal edilenlerin ise yeni bir grupta, yeni bir başlangıç yapma şansı daha fazladır.
- ✓ İhmal edilenlerin ve reddedilenlerin yaşadıkları sosyal doyumsuzluk boyutları arasında fark vardır. Reddedilenler ihmal edilenlerle karşılaştırıldığında, kendilerini daha yalnız hissettiklerini belirtmişlerdir.
- ✓ Reddedilenler gelecekte daha ciddi uyum güçlükleriyle karşılaşma eğilimindedirler.

Zamanla arkadaşları tarafından kabul görmeyen çocukların tutumlarıyla ilgili olarak çevrede farklı olduğuna dair fikirler oluşur. Aynı şekilde kabul görmeyen çocuklar bu durumlarına uygun hareket etmeye başlarlar. Böylece kabul görmeme durumu kalıcı olmaya başlar (Puhl ve Brownell 2001). Sosyal becerileri zayıf olan çocuklar gerekli becerileri öğrenme fırsat ve deneyimlerinden yoksun kalırlar ve bu çocukların akranlarının farklılıklarla ilgili olumsuz yargılarından kurtulmaları daha

da zorlaşır. Bu çocuklar akranlarıyla girdikleri ilişkileri uygun şekilde başlatamadıkları ya da sürdüremedikleri için kısır bir döngü içine girer ve giderek yalnız kalırlar. Bu nedenlerle, çocuklara gerekli sosyal becerileri kazandırmak için önleyici ve gelişimsel düzeyde hizmet veren çeşitli eğitim programları hazırlama gereği doğmuştur (Oden ve Asher 1977).

Çocukların, akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen faktörlerle ilgili çalışmalara iki yönden yaklaşılmıştır. Birinci olarak, çocuğun sosyal becerisinin gelişmesine aracılık eden ebeveyn davranışları üzerinde çalışılmıştır. Örneğin; okula gitmeyen çocuğu için akran ilişkileri fırsatı yaratma gibi. İkinci olarak; araştırmalarda, ebeveyn ile çocuklar arasındaki davranış paralellikleri araştırılmıştır. Böyle paralellikler, aile deneyimleri sayesinde sosyal becerileri elde eden çocuklarda keşfedilmiştir. Annelerin, çocuklarına oyundan sonra verdikleri geri bildirim türü ile ilgili talepleri ve çocuklarına gerçekte oyuna katılırken söyledikleri sözler araştırılmıştır. Popüler çocukların anneleri, reddedilmiş ve ihmal edilmiş çocukların anneleri ile karşılaştırılmıştır. Çocukların bir gruba giriş davranışları ile, annelerin giriş davranışı arasında paralellikler bulunmuştur. Popüler çocukların annelerinin destekleri önemli bulunmuş, reddedilmiş çocukların annelerinin destekleri ise orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar, akran ilişkileri ile ilgili beceri elde etmede; aile deneyimleri ve ebeveynin sosyal davranışlarını arasındaki ilişkileri öneren, önceki araştırmaları destekleme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Russel ve Finnie 1990).

Sosyal konumun yanı sıra, çocukların sosyal yeterliliğini etkileyen diğer bir önemli etken de çocuğun akranları arasında yaygın olan namıdır (Morison ve Masten 1991'den aktaran; Çetin ve diğerleri 2002). Çocukların olumlu tanınmalarının akranlarıyla yaşadıkları olumlu etkileşimler ya da fiziksel çekicilikleri ile ilgili olduğu ileri sürülmektedir (Dodge 1983). Bunun yanı sıra karşısındakini anlayabilme gibi bilişsel beceriler olumlu algıların oluşmasında rol oynamaktadır. Bazen sahip oldukları nam, çocukların sosyal deneyimlerini kısıtlar (Oden ve Asher 1977). Çocuk bir kez olumsuz tanınmışsa, akranları bu yargılarından kolaylıkla vazgeçmezler, çevrede kendileri ile ilgili önyargılar oluşur. Dodge (1983) yaptığı bir çalışmada

saldırğan oyunlara katılsalar bile, popüler erkeklerin akranları tarafından olumlu tepki aldıklarını göstermiştir. Benzeri gözlemler Morison ve Masten (1991'den aktaran; Çetin ve diğeri 2002) tarafından da yapılmıştır. Akranları tarafından “yalnız (yalıtılmış)” olarak tanımlanan çocuklar ergenlikte daha az kabul görmektedir.

1.2.3.3. İletişim Becerileri

Sosyal etkileşimin temelinde iletişim yer almaktadır. Sosyal beceriler, çocuklar için devam eden akran oyuna girme konusunda başarılı elde etmede çok önemlidir. Küçük çocuklar sosyal becerileri oyun aracılığı ile geliştirirler (Black ve Hazen 1989'dan aktaran; Kamaraj 2004). İhtiyaç duyulan dil ve sosyal becerilerin düzenlenmesi, oyun için önemlidir. Bu beceriler; alıcı ve ifade edici dildeki kelimeleri, rica ve yorumun cümle içinde kullanımını ve bozulan iletişimi onarmak ve tartışmanın konusunu sürdürmek için kullanılan stratejiler gibi yararlı sosyal becerileri içermektedir. Dil becerileri ve sosyal beceriler akranları tarafından kabul edilme akranlarına cevap verme akranları tarafından oluşturulmuş ve devam eden oyun şemasına katılma gibi becerileri içermektedir. Çocuklar; oyun teması, materyalleri oluşturma ve tartışarak genel konuyu belirleme ile ilgili adresler için; dil becerilerini (aktivite ve oyuncakları sınıflandırma, rica ve yorumlar ile ilgili bir davranış temeli, oyun şeması için uygun ve spesifik dil kullanımı, rol oynama gibi) kullanmış olmalıdırlar. Aynı zamanda, çocuklar akranları ile oyuna katılımlarını sağlayacak sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Her ne kadar, çocukların sınırlı dil becerileri ile başlangıç aşamasındaki oyuna katılmaları mümkünse de, karmaşık düzeydeki oyun ve sosyal etkileşimler için, hem dil içeriği hem de uygun dil kullanımı gerekmektedir (Craig ve diğeri 2002).

Erken çocukluk döneminde, sınırlı iletişim becerileri, belirlenen davranış problemlerinin artmasına ve akranları ile etkileşimde zorluğa neden olmaktadır (Craig ve diğeri 2002). Sosyal iletişim yetersizliğine sahip olan küçük çocuklar, akranları ile etkileşimlerini devam ettirmede sıklıkla zorluk yaşarlar. Erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal etkileşim yeterliliği, hem sosyal uyarıcıyı başlatabilme hem de sosyal uyarıcılara tepki verebilme, sırayla söz alma, sosyal

ilişkiyi devam ettirme, anlaşmazlıkları tartışarak çözüme ile ilgilidir. Bir bakıma, sınırlı sosyal iletişim becerilerinin bir sonucu olarak; akranları tarafından reddedilme ile karşılaşan bazı çocukların, itaatsizlik ve saldırgan davranışları sergilemelerinde artış başlar. Erken çocukluk dönemindeki sınırlı iletişim becerileri, ortaya çıkan davranış problemlerinin artmasına ve akran etkileşimdeki zorluğa neden olmaktadır. Bu dönemde verilecek erken destek, altta yatan beceri eksikliklerini hedef almazsa devam etme eylemini gösterebilmektedir (Craig ve diğerleri 2002).

1.2.4. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYAL BECERİ EKSİKLİĞİ

Sosyal beceri problemi, başkalarıyla uygun bir biçimde etkileşim için gerekli sosyal becerileri edinmeyen veya beceriyi sunmada önemli bir adım atma konusunda başarısız olan çocukların özelliğidir. Örneğin; bir çocuk akranına nasıl iltifat edeceğini bilmeyebilir. Bir çocuğun uygun davranış bilgisi veya bu davranışın geçmiş performansları, sosyal beceri eksikliğini ortaya çıkartmada kaynak oluşturur.

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerinde yapılan araştırmalar, düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkartmıştır (Bayer 1996). Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde rahatsızlıklar yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir. Aslında, yetersiz sosyal beceri ile yaşanan zorlukların nedensel bir ilişki içinde mi olduğu yoksa bu iki olgunun birlikte mi ortaya çıktığı konusu irdeleyen deneysel bir araştırma bulgusu yoktur. Ancak, ilişkinin doğası ne olursa olsun, ilgili literatürden anlaşılan, sosyal becerilerin ve akran ilişkilerinin çocuk gelişimi üzerinde oldukça güçlü etkisinin olduğudur (Parker ve Asher 1987).

Sosyal beceriler ile olumsuz bulgular arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla Ladd (1990) az ve çok arkadaşı olan yuva çocuklarını karşılaştırmıştır. Sonuçlar, az arkadaşı olan çocuklara kıyasla, daha çok arkadaşı olan ve bunları sürdürebilen yuva çocuklarının okulun birkaç ayında okula yönelik daha olumlu tutumlar

geliştirdiklerini göstermiştir. Aynı araştırmada, akranları tarafından reddedilen çocukların okul hakkında olumsuz algılama, okulu reddetme ve yıl boyunca süren akademik başarı düşüklüğü gibi riskli yaşantılara girdikleri ortaya çıkmıştır. Ergenlik öncesindeki çocukların akran ilişkilerini yedi yıl boyunca izleyen uzun dönemli bir başka çalışma ise akranlarına karşı saldırgan olan, reddedilen çocukların ergenlikte suça eğilimli oldukları, sınıfta kalma ya da okulu bırakma gibi sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Kupersmidt ve Coie 1990' dan aktaran; Çetin ve diğerleri 2002).

1.2.5. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ

Yetersiz akran ilişkilerin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal ilişki becerilerini öğretmek üzere eğitim programlarının hazırlanması gerektiğini doğurmuştur. Sosyal beceri eğitiminin altında yatan temel varsayım, kişilerin uygun sosyal davranışları göstermeme nedeninin bu becerileri bilmemeleri olduğudur (Ladd ve Mize 1983). Bu görüşe göre, sosyal beceri eğitimi alan kişilere farklı seçeneklerin, değişik davranış biçimlerinin sunulması ve bunların sonuçlarını görme fırsatının sağlanması gerekir.

Sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayalıdır. Kullanılan eğitim tekniklerinde de bu kavramsal yaklaşım temeli alınır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre çevreye uyum sağlamayı kolaylaştıran tepkilerin pek çoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar çevreyi gözleyerek edinilir ve çevre tarafından pekiştirildikçe sürdürülürler (Matson ve Ollendick 1988' den aktaran Çetin ve diğerleri 2002).

Bilişsel – davranışçı teknikleri içeren sosyal beceri eğitimi programları doğrudan konuya odaklı ve daha etkilidir. Bilişsel teknikler sorun çözmeyi ve öz-denetim eğitimi kapsarken; davranışçı teknikler tartışma, örnek olma, canlandırma, geribildirim ve ev etkinliği gibi yöntemleri içerir (Spence 1995).

Bierman'ın (1986'dan aktaran; Çetin ve diğerleri 2002) yaptığı literatür taramasında, sosyal beceri eğitimlerindeki değişim süreciyle ilgili şu çıkarımlar öne sürülmüştür:

- Popüler olmayan çocuklar çevrelerinden olumlu tepkiler almalarını sağlayacak becerilerden yoksundurlar.
- Bu becerilerin eğitimi sonucunda sosyal açıdan kabul gören yeni davranışlar kazanırlar.
- Kazanılan uygun sosyal davranışlar çevreden olumlu tepki aldığından akranlar tarafından kabul edilme fırsatını sağlarlar.

Bierman'ın öngördüklerine şunu eklemekte fayda vardır: Akranlar tarafından kabul görmüş olan yeni davranışlar giderek daha fazla benimsenir ve kişinin yaşamına yerleşmeye başlar, yani öğrenilmiş davranış kişinin doğal davranış repertuarına kazandırılmış olur.

1.3. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE FARKLILIKLARA SAYGI KAVRAMI

Bu bölümde erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı üzerinde durulmuş olup, farklılık kavramlarının açıklanmasına ve erken çocukluk döneminde farklılık kavramlarının oluşma sürecine değinilecektir.

1.3.1. Farklılık Kavramları

Bölüm girişinde de açıklandığı üzere bu alt başlık altında genel terimlere, farklılık tanımlamalarına ve açıklamalarına yer verilecektir. Öncelikle genel terimlerden yola çıkılacak, sonrasında farklılık kavramlarına değinilecektir.

Önyargı (Bias) : Tutum, inanç ve duygular sebebiyle kişinin kendini haklı görmesi sonucu bir başka kişiye adaletsizce davranmak (Derman-Sparks 1989).

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

Ayrımcılık (Prejudice): Bilgi, düşünce ya da geleneksel nedenlere bağlı olan önyargılı durumları tutumla, fikirle ya da düşünceyle sınıflandırma durumudur. Ayrımcılık, herhangi bir insana, gruba ya da cinsiyete göre önyargılı davranma durumu olabilmektedir (Derman-Sparks 1989).

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

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

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

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

Yeteneklilik (Ableism) : “Yetenekli vücutlara” sahip olduklarını düşünen insanlar tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bu kavram engelli insanların günlük yaşamda elde edebilecekleri başarıyı küçümsemek için ortaya konulmamıştır; fakat engelli insanları eşit haklardan ve fırsatlardan mahrum eden tutumlar ve ilkeler hala devam etmektedir (Brown 1998). Reiser ve Mason (1990), engelli insanlara karşı ayrımcılık ve önyargı durumlarının genel olarak değiştirilemeyeceğini, çünkü olumsuz tutumların ve korkunun çok köklü bir geçmişe dayandığını hatta bir çok insanın engelli insanlara karşı ayrımcılık tutumu ve önyargısı olduğu halde bunun farkında olmadıklarını söylemiştir.

Homofobi (Homophobia) : Homoseksüel erkek ve kadınların geleneksel davranışlar ve ayrımcılık durumları konusunda geliştirdikleri korkuların tümünü içermektedir (Derman-Sparks 1989).

Renkli İnsanlar (People of Color) : Yaşanılan toplumun genelinden ten renkleri farklılık gösteren insanların bütünüdür. Özellikle Amerika’da bütün ulusal ve etnik gruplar, ırkçılığın hedefi haline gelmiştir. Amerika dahilindeki bu etnik ve ulusal gruplar Asyalı Amerikalılar, Siyah Amerikalılar, Latin ve Porto Rica’lı Amerikalılar ve anavatanı Amerika olan diğer gruplardır (Derman-Sparks 1989).

Cinsiyetçilik (Sexism) : Cinsiyet ve cinsel tercihlerinden dolayı bir takım insanlara toplum tarafından gösterilen adaletsiz tutum, eylem ya da geleneksel uygulamaların tümünü içerir (Derman-Sparks 1989).

Klişeleşmiş Tek Tip Örnek, Stereotipik Davranışlar (Stereotype) : Bir grup, ırk veya cinsel tercihi farklı olan insanlara karşı genellikle küçük düşürücü anlamlar içeren çok genelleştirilmiş, geleneksel hale getirilmiş davranışlar bütünüdür (Derman-Sparks 1989).

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

Yolcular (Travellers) : Travellers (göçmenler) kavramını genellikle Ketlikler ve Çingeneler oluşturmaktadır. Bu kişiler bir yerde yerleşik bir yaşam sürmek yerine, sürekli seyahat ederek farklı yerlerde farklı yaşam koşulları altında yaşamayı seçerler. Genellikle büyük aileler şeklinde çadırlarda yaşamayı seçmelerindeki ana sebep, kültürlerine sahip çıkma isteğidir (Brown 1998). Bu insanların aile içi iletişimleri ve kendilerini eğitmek adına geliştirdikleri sistemler oldukça kuvvetlidir. Fakat hemen hemen var olduklarından bu yana toplumsal ayrımcılık ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Foster 1992).

1.3.2. Erken Çocukluk Döneminde Farklılık Kavramlarının Oluşumu

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla önyargı, ayrımcılık ve insanları farklı kılan özelliklerin konuşulmaya başlanmasına karar verildiğinde, üzerinde durulması gereken en önemli nokta çocukların buldukları yaş grubudur. Yaş grubu dikkatte alınmadan verilecek "Farklılıklara Saygı" eğitimi çocuklara istenilen nitelikleri kazandıramayacağı gibi, bazı kavramların çocuklar tarafından yanlış anlaşılmasına ve farklılıklara karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine sebep olabilir.

Erken çocukluk yılları boyunca, çocuklar fiziksel görünüm ve kimlik kavramları ile ilgili bilgileri öğrenmeye başlarlar. Yeni doğmuş bebekler bile kendi seslerinden ve onlara bakan kişinin tutum ve davranışlarından etkilenirler ve deneyimlerini bu etkilere göre temellendirirler. Carnegie Corporation tarafından

1994 yılında yayınlanan bir araştırmada, yaşamın ilk iki yılının özellikle ilk önyargıların oluşması açısından büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Çocuklar henüz 3 - 4 aylıkken kendilerini başkalarından ayırmaya başlarlar. Karşısındakilerinin mimiklerini ve diğer yüz ifadelerini taklit etmeye çalışırlar ve başkalarının hislerine karşı duyarlı hale gelmeye başlarlar. Başkalarıyla empati kurmaya çalışmaları yine bu döneme denk gelir.

12 aylık (1 yaş) oldukları zaman ailelerinden farklı bir zihinsel dünyaları olduğunu fakat bazı ortak düşünceleri olabileceğini fark etmeye başlarlar. Cinsiyete, ten rengine, saç dokusuna, görülebilir fiziksel engel durumlarına ve dil farklılıklarındaki farklılıkları fark etmeye ve bu farklılıkların sebeplerini merak etmeye başlarlar.

18 aylık (1,5 yaş) oldukları zaman hayal dünyaları daha etkin hale gelir. Diğer kişilerin gözünde başlı başına “bir” insan olduklarını yine bu dönemde fark ederler (KEDV 2006).

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

dönem olan 2 – 3 yaş dönemi “ön-ayrımıcılık (pre-prejudice)” dönemi olarak adlandırılabilir (Hall 1999).

3 – 4 yaş dönemine gelen çocuklar, farklılıkları gözleme işini büyütürler ve bu farklılıkları kendilerine açıklayacak kaynakları aramaya başlarlar. Kendilerinin ve diğer insanların görünüşü ile ilgili büyük bir farkındalık gösterirler. Kendi ten, göz ve saç renkleri ile ilgili sorular sormaya (“Her zaman bu renkte mi olacağım yoksa büyüyünce rengim de değişecek mi?”, “Niçin en yakın arkadaşımın benim ten renklerimiz birbirinden farklı?”, “Niçin babamın saçları kahverengi, benim ki siyah?” vb.) ve niçin bazı insanların ten, göz ya da saç rengi ve şeklinden dolayı çeşitli isimler aldıklarını anlamaya çalışmaya başlarlar (Hall 1999).

5 yaşına gelindiğinde çocuklar kendi öz kültürel kimlikleri ile kültürel geçmişlerini ve buna bağlı olarak etnik kimlikleri anlamaya başlarlar. Bu dönemde çocuklar her bir kültürün ve etnik grubun arasında farklılıklar olduğunu ve her grubun da kendi içinde benzerlikler gösterdiğini anlamaya başlarlar. Bu dönem çocuklara farklılıklar ile ilgili olarak (ten, saç ve göz şekli ve rengi vb.) bilimsel açıklamalarında yapılabileceği dönemlerin başlangıcıdır. Bilimsel açıklamalardan ve bu durumları deneyimlemelerinden sonra belirlenmiş farklılık kategorilerini kabul ederler ve kendileri ile ilgili araştırmalar yapmaya başlamak isterler (Hall 1999).

Yine bu yaş grubundaki çocuklar etraflarındaki kadın ve erkeklerin davranışları hakkında kesin bilgi sahibi olmaya başlarlar. Williams ve Best (1990) kadınlar için en açık stereotipik davranışların zayıflık, nezaket ve minnettarlık olduğunu; agresifliğe ve zalimliğe karşı erkeklere göre daha bağışlayıcı olduklarını ortaya koymuşlardır. 20 yy.da yapılan neredeyse bütün araştırmalarda bu tespitin doğruluğu ortaya çıkmıştır. Bu yaş grubundaki kız çocukların annelerinden olaylara duygusal yaklaşma becerisini öğrenmeye çalışırken; erkek çocukların babalarından olaylara mantıklı yaklaşma becerisini öğrenmeye çalıştığı ortaya çıkmıştır.

6 – 8 yaşları arasındaki çocuklar farklı kültürel geçmişleri olan etnik grupları anlamaya devam ettikleri gibi, bu durumdan kaynaklanan özellikleri

değiştirilemeyeceğini de anlamaya başlarlar. Tarihi, yerel olayları anlamaya başlamaları ile beraber ırka, inanışa ve kültürel gruplara karşı ayrımcılık yanlısı davranışları fark etmeleri güçlenir. Bu dönemde çocukları en çok etkileyen durum çevrelerinde ne gördükleridir. Birlikte yaşadıkları ailelerinin, çevrelerindeki akranlarının ve medyanın etkisi çocukların farklılıklara karşı ne tür tutum geliştirecekleri yönünde etkisi oldukça büyük etkiye sahiptir. Önemli olan diğer bir nokta da kültürel öz saygının bu yaş aralığında başlamasıdır. Ailelerin bu dönemlerde yapmaları gereken en önemli şey çocuklara kendi kültürlerini tanıtmaktır. Çocuk kendi kültürüne saygı duymayı ve yüceltmeyi öğrenirken, diğer kültürlerle de hak ettikleri saygıyı göstermeyi öğrenmelidir (Stern, 2000). Troyna ve Hatcher (1992) çocukların nasıl sosyalleştiklerini ve boş bir tahta olarak yeni şeyler öğrenmek için etraflarını nasıl incelediklerini açıkladıkları çalışmalarında, çocukların kendi dünyalarını kendi istedikleri fikir ve hislerle doldurduklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Çocukların ailelerinde farklılıklara karşı önyargılı insanlar olsa bile, okullarında farklılıklara yönelik önyargılı bir tutum sergilenmiyorsa çocuklar hangi tip davranışı seçeceklerine kendileri karar verirler.

Kısaca özetlenecek olursa çocuklar;

- Bir yaşında farklılıkları fark etmeye başlarlar.
- İki yaşında farklılıklar hakkında konuşmaya ve farklılıklarla ilgili sorular sormaya başlarlar.
- Üç yaşına geldiklerinde, ön-önyargılar oluşturmaya ve eğer insanların bazı özelliklerinden rahatsızlık duyuyorsa bunu belli etmeye başlarlar.
- Dört yaşında insanların farklılıkları hakkında daha detaylı düşünmeye çaba gösterirler ve kendi düşüncelerinden yola çıkarak bu farklılıklara yönelik kavramsal bilgi oluşturmaya başlarlar.
- Beş yaşında zihinlerinde oldukça fazla soru vardır: kendilerine ait özelliklerin farkındadırlar ve hangi özelliklerinin kalıcı, hangi özelliklerinin geçici olduğunu merak ederler ve bunu araştırmaya başlarlar.
- Altı yaşına geldiklerinde farklılıkların sebeplerini daha iyi anlarlar ve bu durumun değişmez olduğunu kabullenirler.

- Yedi ve sekiz yaşında kendi kültürlerinin tamamen farkına varmaya başlarlar ve kendilerine ve kültürlerine yönelik öz saygı geliştirirler.

Erken çocukluk döneminde çocuklar, çatışma, kırgınlık ve diğer nafoş hislerle yaratıcı ve şiddetten arınmış yollarla başa çıkmak yerine farklılıklara hoşgörüsüzlük göstermenin kabul edilebilir bir tepki olduğunu öğrenmeye daha yatkındırlar. Dolayısıyla başlangıçtaki olumsuz duygularını aşmalarına yardım edilmediği takdirde uzun vadede kırılması güç önyargılara dönüşebilecek yanlış kavramalar, rahatsızlıklar, korkular yaşarlar ve farklılıkları reddeden tutumlar geliştirirler. Çocukların eğitim ve gelişiminden sorumlu yetişkinlerin taşıdığı önyargıların dayanıklılığı da göz önüne alınırsa erken gelişim döneminde edinilen bu tutumların ileride çözümlenmesi güç çatışmalara yol açabileceği açıktır.

Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı gelişimine yönelik çalışmaların yapılması planlandığı zaman, çocukların bu dönemlerde sahip oldukları özellikler tekrar tekrar gözden geçirilmelidir. Yapılacak bu incelemeler sonucunda çocuklara kazandırılabilir 3 ana başlık ve alt maddeleri ortaya çıkacaktır. Bunlar:

1. Olumlu Öz-Benlik / Öz Saygı Kavramı Kazandırma

- Olumlu öz-benlik geliştirmesini ve kendini anlamasını sağlamak
- Duygularını ve hislerini etkileyebilmek
- Diğerlerine yardım etme duygusunu yaşatmak
- Başarmanın gururu yaşamasını sağlamak
- Aile bağlarını anlamasını sağlamak
- Yeni deneyimler kazanmasını sağlamak
- İşbirlikli çalışmanın önemini anlamasını sağlamak
- Bir grubun üyesi gibi hissetmesini sağlamak
- Değişikliklere uyum sağlayabilmesini sağlamak
- Empati kurabilmesini sağlamak

2. İki Taraflı Bakma/ Empati Gelişimi

- Diğer kültürlere, ırklara ve inançlara iki taraflı bakabilmesini sağlamak
- Kendine ait öz değerleri olduğu gibi, diğerlerinin de kendilerine ait öz değerleri olduğunu anlamasını sağlamak
- Kişinin cinsiyete ve buna bağlı yeteneklerine her zaman saygılı olması gerektiğini anlamasını sağlamak
- Açık zihin kullanarak düşünmeyi öğrenmesini sağlamak

3. Aktif Gözlem Yaparak ve Dinleyerek Benzerlik ve Farklılıkları Anlama

- Benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilmesini sağlamak
- Diğerlerini dinleme alışkanlığı kazanmasını sağlamak
- Adaleti ve adaletsiz davranışları ayırt edebilmesini sağlamak
- Problem çözme becerisini geliştirmesini sağlamak
- Olumlu yapıcı tutumlar geliştirmesini sağlamak
- Farklılıklara ilgili düşünmek ve olumlu sonuçlar çıkarmasını sağlamak
- Hoşuna giden ve gitmeyen durumlar arasında seçimler yapabilmesini sağlamak
- Farklılıkları olan insanları takma isimle çağırmaktan ve kızdırmaktan kaçınmak gerektiğini anlamasını sağlamak
- Stereotipik düşüncelerin her zaman doğruyu göstermediğini anlamasını sağlamak
- Farklılıkları olan insanlara karşı davranışlara karşı koyma gücü olduğunu anlamasını sağlamak (Sparks 1989).

Yukarıdaki maddeler özetlenecek olursa; farklılıklara saygı eğitiminin aşamaları ve amaçları şu şekilde sıralanabilir:

Çocukların;

1. Olumlu kimlik kavramı ve öz değer geliştirmelerini sağlamak
2. Farklı insanlarla etkileşime girmesini ve empati kurmasını sağlamak

3. Önyargıları ve farklılıkları teşhis etmek, bu konularda eleştirel düşünmesini sağlamak

4. Önyargı ve farklılıklarla yönelik olumsuz tutumlar karşısında kendini ve başkalarını savunmasını sağlamak

Çocuklar ön-önyargılarını geliştirebilecekleri dönemlerden itibaren etkili bir eğitim alırlarsa erken çocuk dönemi sonuna geldiklerinde özerk ve ayrı bir birey olduklarını, kendilerinin ve diğer insanların birbirinden farklı bireysel psikolojik karakterleri olduğunu, cinsel, irksal ve fiziksel yeterliliğe ait durumların çeşitlilik gösterebilir olduğunu, bir aileye ait olduğunu (kültürel kimliğin temelleri, dil ve tutumlar), ailesiyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu (etnik ve kültürel sınıf) ve tüm ailesiyle beraber sosyal bir ağ olarak toplumda yer aldığını toplumun şehirde, şehrinde ülkede var olduğunu anlayacaktır (Hall 1999).

1.4. FARKLILIKLARA SAYGI PROGRAM MODELİNİN DOĞUŞU

Çocuklarla farklılıklara saygı yaklaşımın kullanımı, Abraham Maslow tarafından oluşturulan Hiyerarşik İhtiyaçlar Çatısı ile desteklenmektedir. Maslow'un teorisi, insanların belirli kategorilerdeki ihtiyaçlarını karşılamalarıyla, kendi içlerinde bir hiyerarşi oluşturan daha 'üst ihtiyaçlar'ı tatmin etme arayışına girdiklerini ve bireyin kişilik gelişiminin, o an için başat olan ihtiyaç kategorisinin niteliği tarafından belirlendiğini söz konusu etmektedir. Maslow'un kişilik kategorileri kendi aralarında bir dizilim oluştururlar ve her ihtiyaç kategorisine bir kişilik gelişme düzeyi karşılık gelir. Birey, bir kategorideki ihtiyaçları tam olarak gidermeden bir üst düzeydeki ihtiyaç kategorisine, dolayısıyla kişilik gelişme düzeyine geçemez (Prince ve Howard 2002).

Maslow, gereksinimleri şu şekilde kategorize etmektedir. 1. Fizyolojik Gereksinimler (Yiyecek, su, oksijen, uyku, cinsellik) 2. Güvenlik Gereksinimi (Kendini güven ve emniyet içinde, tehlikelerden uzak hissetmek) 3. Ait Olma ve Sevgi Gereksinimi (Başkalarıyla ilişki kurma, kabul edilme ve bir yere ait olma) 4.

Saygınlık/Takdir Edilme Gereksinimi (Başarıya ulaşma, yeterli olma, başkalarınca benimsenme, tanınma) 5. Bilişsel Gereksinimi (Bilme, anlama ve keşfetme) 6. Estetik Gereksinimi (Simetri, düzen ve güzellik) 7. Kendini Gerçekleştirme Gereksinimi (Gerçek potansiyelin ortaya çıkması) (Selçuk 2004).

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

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

Öz kimliği oluşturmaya yönelik bu paralel noktalar birçok ibreye sahiptir, yaratıcılık değerleri, kendini ve diğerlerini kabul etme, diğerleriyle arkadaşlık kurma çocukları mutlu edecektir ve sevinç duymalarını sağlayacaktır. Bunların ötesinde her bir çocuğun tek ve eşsiz olduğunu anlamalarını da sağlayacaktır (Hall 1999)

Farklılıklara Saygı programının temelleri Amerika'da yapılan çalışmalarla atılmıştır. İlk olarak Amerika'da 1980'li yıllarda **Multicultural Education** (Çok Kültürlü Eğitim) yaklaşımı geliştirilmiştir. Patt Ramsey Çok Kültürlü Eğitim'i, "Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children (1987)" isimli kitabında tanıtmıştır (Levy 1996). Ramsey (1987)'e göre bu yaklaşımın ana perspektifleri şöyle özetlenebilir:

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

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

Bu perspektifin sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesindeki ana amaç, çocuğun yaşadığı toplumdaki kültürel değerleri ve genel tutumları objektif olarak ayrımcılık yanlısı davranışlardan arındırılarak öğrenmesini sağlamaktır. Bir grupta çok az bir ayrımcılık davranışı olsa bile, Çok Kültürlü Eğitim çocukların özellikle erken çocukluk döneminde birbirinden farklı ve birçok kültürel uygulamalar ile karşı karşıya kaldığını ortaya koyar (Ramsey 1987).

Çok Kültürlü Eğitim sonrasında 1989 yılında Amerika'da ilk defa Çocuk Gelişimi Uzmanı ve eğitimci Louise Derman-Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan **Anti-Bias Curriculum** (Önyargı Karşıtı Müfredat) geliştirilmiş ve ABC Task Force ile işbirliği yapılarak geliştirilen bu çalışma kitap haline getirilip basılmıştır. Derman Sparks mesleki yaşamı boyunca çeşitliliğin birçok yüzü ve sosyal adalet konularında çalışarak bu alanda uzmanlaşmıştır. Yayımlanan bu ilk kitapta anti-bias programının önemi, anti-bias programı uygulanan bir sınıfta çevre düzenlemesi, ırksal farklılık ve benzerlikler, engelli olma, cinsel kimlik, kültürel farklılık ve benzerlikler, ayrımcılık davranışlarına karşı mücadele, küçük çocuklarla aktif bir şekilde çalışma, ailelerle çalışma ve kendi kendini eğitime başlıkları altında program açıklanmıştır. Kitapta doğrudan etkinlik örnekleri verilmemiş olup, konu ile ilgili kişilere nasıl etkinlikler geliştirebilecekleri konusunda genel fikirler verilmeye çalışılmış ve rehberlik yapılması hedeflenmiştir. Temel amaç, çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzak olumlu öz kavramlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaca bağlı kalarak müfredatın temel noktasını farklılıkların iyi, ayrımcılık yanlısı fikir ve davranışların iyi olmadığı ve farklılıklara saygı ile farklılıklara karşı adaletsiz bir tutum arasına kalın bir çizgi çekilmesi düşüncesi oluşturmaktadır (Levy 1996).

Farklılıklara Saygı konusunda ilk ve temel oluşturacak çalışmalarını yapan Ramsey ve Sparks birlikte birçok proje geliştirmişlerdir. Bu projelerin sonunda ortak

vardıkları kanı, Anti – Bias programının Çok Kültürlü programın bir sonucu olarak ortaya çıktığı ve öğretmenler için önyargılarını ve ayrımcılık düşüncelerini tekrar gözden geçirmelerine yardımcı olabilecek bir fırsat ve öğretmenlerin çocukları önyargı ve ayrımcılık düşüncelerinden koruyarak eğitmelerine, farklılıkların iyi olduğu düşüncesini kazandıracak şekilde yaklaşımları için rehberlik yapabilecek bir program olduğu sonucuna varmışlardır (Levy 1996).

Günümüzde farklılıklara saygı kavramını temele alan program uygulamaları, özellikle Amerika’da halen etkili bir şekilde erken çocukluk eğitim kurumlarında ve ilköğretim düzeyindeki eğitim kurumlarında devam etmektedir.

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

1.4.1 Farklılıklara Saygı Program Modelinin İçeriği

Bu bölümde Farklılıklara Saygı program modeli ile çocuklara kazandırılması gereken anahtar niteliğindeki gelişimsel amaçların içeriği verilmektedir. Bu içerik doğrultusunda hazırlanacak bir program ile çocuklara güçlü öz benlik duygusu, benzerlik ve farklılıklara saygı, işbirliği yeteneği ve empati kazandırılmış olacaktır.

Aşağıda her bir kazanıma yönelik açıklamalar sunulmuştur.

Güçlü Öz-Kimlik Gelişimi ve En İyi Olma (Well - Being) İdrakı:

Çocukların duygusal açıdan kendilerini iyi hissetmeleri ve güven duygusunu yaşamaları, kendi başlattıkları ve kendilerinin yönettikleri girişimlerinin desteklenmesi ve en iyi şekilde karşılanmasıyla gerçekleşir. Eğer bu durum sağlanırsa çocuklar kendi değerlerinin olduğunu ve saygı gördüklerini düşünerek, toplum tarafından kabul gördüklerine dair geri dönüt alacaklardır. Eğer çocuklar nasıl göründükleri (ırk, görünüş), nasıl davrandıkları (cinsiyet, kültür) ve yeteneklerini nasıl gösterdikleri (yetenek, yaş) ile ilgili olarak olumsuz dönütler alırlarsa, kendileri veya herhangi birisi hakkında olumlu düşünmek onlar için oldukça zor olacaktır.

Birini ve Diğerini Anlamak: Çocuklar, aile bağında bireysel benzerlik ve farklılıkları, etnik-ırksal durumları, görünüşleri, dili, yetenekleri ve hayat deneyimlerindeki benzerlik ve farklılıkları görürlerse kendilerini ve diğerlerini kabul etmeyi öğrenmeleri daha kolay olacaktır.

İşbirliği ve Çatışma Çözümleri: Sosyal yeteneklerden olan işbirlikli çalışma ve çatışma çözme yetenekleri genellikle farklılıkların kabul edilmesi teşvik edildiğinde ortaya çıkacaktır. Böylece eski tip önyargılı ve ayrımcılık içeren davranışlar değişmeye başlayacak, sınıf içinde bu sosyal yeteneklerin kullanımı artacaktır.

Empati Kurabilme ve Diğerlerinin Doğrularını Anlama: Çocuklar, farklılıkları olan kişilerin nasıl hissettiklerini anlarlar ve önyargılı hareketlere karşı direniş göstermeye başlayarak bu durumu kendi davranışlarına da yansıtırlar. Araştırmalar şunu göstermektedir: Empati kapasitesi yaş ilerledikçe daha çok artmaktadır fakat empatinin gelişebilmesi için çocuklara uygun ortam sağlanmalıdır. Küçük bebekler diğerlerine karşı tepkilerini ağlayarak gösterirler. Kendilerinin de bir birey olduğunu anlamaya başlayan bebekler ayrımcılık karşısında daha aktif davranışlar sergilerler. Daha büyük çocuklar duygularını daha iyi anlarlar ve bir şeyi kabul etmek için onun olumlu yönlerini ararlar. Empatinin daha yüksek seviyeleri için kapasite egomerkezciliğin durumuna bağlı olur, çünkü çocuğun düşünme

süreçleri farklılaşır ve düşünerek hareket etmeye başlar. Bu aşamayla beraber çocuklar üzücü durumların (yoksulluk, aile problemleri, adaletsizlik vb.) dış çevresel şartlardan kaynaklandığını anlarlar (Hall 1999).

1.4.2. Farklılıklara Saygı Programını Uygulamada Önemli Noktalar

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

“Farklılıklara Saygı” programı kültürel değerlerin bütünü ile normal programın kaynaştırılmış bir yaklaşımı içerir. Bu tür bir program ile çocukların özellikle sosyal gelişimine doğrudan etki eden önyargılarla, klişeleşmiş bilgilerle mücadele edilebilir. Temeli, çocukların tüm gelişim alanlarına özellikle kendi kimlik oluşumlarına ve kendileri ve diğer insanlar hakkında geliştirecekleri tutumlara dayalıdır. Amaç sadece farklı kültürel geçmişlere ve ırklara yönelik bir program hazırlamak değil, bu iki unsurla beraber cinsiyet, dil, din, cinsel tercih, fiziksel ve zihinsel engel ile sınıf farklılıklarına da dayanmaktadır. Ancak bu tip bir programın geliştirilmesi ile çocukların gelişimin döneminde oluşabilecek önyargılara, stereotipik bilgilere ve ayrımcılık tutumlarına etki edilebilir (Swadener ve Miller 1993).

Farklılıklara Saygı programı uzun vadede çocuklara adalet, toplumsal kabul değerleri ve sosyal yargı arasında bağlantı kurma yeteneğini de kazandırmaktadır. Çocuklar farklılıkları olumlu bir tavırla izleyebilir ve “Diğerleri (farklılıklarından dolayı haksızlığa uğrayanlar ve mahrum bırakılan kişiler)”nin daha iyi olmaları ve daha iyi hissetmeleri için neler yapılabileceği konusunda fikirler üretmeye başlarlar

ve bu durum yetişkinliklerinde de devam eder. Böylece kısa dönem yaklaşımı uzun dönem amacı haline gelir. Farklılıklara Saygı programının değerlerinden olan bireysel hak ve adalet kavramlarından yola çıkarak verilecek bir eğitim toplumsal hak ve adaleti de peşinden getirir ve böylece dünya daha yaşanılır bir hale gelir (Hall 1999).

1.4.2.1 Eğitmcilerin Rolü

Sparks (1989) eğitimcilere rehber niteliğinde dört ana hedef sunmuştur:

Birinci Hedef: Aşağıdaki soruların eğitici tarafından yanıtlanarak kendisini daha iyi tanımasını sağlamaktır:

- Kendi pedagojik anlayışım, pedagojik hedeflerim ve davranış tarzım, kültürel kökenimden nasıl etkileniyor?
- “Ben kimim?” sorusunu nasıl algılamaktayım? Kendimi hangi toplumsal gruba ait sanıyorum ve gurubun diğer üyeleri hakkında neler hissediyorum?

İkinci Hedef: Her ailenin toplumsal kökenini dikkate alarak bu kültürün çocuk yetiştirme anlayışını ve diğer insanlarla iletişim biçimini nasıl etkilediğini anlaması gerekmektedir. Ailelerin çocuk için doğru ve uygun bulduğu yöntemlerle eğiticinin kendi pedagojik anlayışı arasındaki farklılıklar arasında gerekli uzlaşma ancak bu şekilde sağlanabilir.

Üçüncü Hedef: Eğitimci kendi içindeki ve bulunduğu ortamdaki her türlü ayrımcılık ve stereotipik düşüncelere karşı eleştirici becerisi kazanmalıdır.

Dördüncü Hedef: Eğitimci eğitimde önyargılarla ilgili olarak diğer kişilere sorular sormayı ve onlarla tartışmayı bilmelidir (Sparks 1989).

Bu pedagojik hedeflerin, eğitimcilerin kendi kendini değerlendirme sürecinde ve eğitim grubunun değerlendirme toplantılarında ölçüt olarak kullanılmasıyla, erken

çocukluk eğitim kurumunun farklılıklara saygılı niteliği kazanmasında önemli bir aşama gerçekleşmiş olacaktır.

Bu süreçte eğitimciler; bir çocuğun bireysel özelliklerine ve farklılıklarına nasıl baktıklarının, kendi kültürel kökenlerinin, şu anda ait oldukları sosyal grubun ve ona dair toplumdaki hakim görüşün, çocuklar için hangi yaşam koşullarını uygun gördüklerinin, hangi sosyal konunun kendi düşüncelerini ve algılamalarını şekillendirdiğinin ve bir ailenin nasıl olması gerektiğine dair imgelerini etkileyebilecek önyargılarının ve ayrımcı fikirlerinin farkında olmalı; aile kültürleri ve gerçekliklerindeki çeşitlilikte var olan zenginliği tanıyabilmeli ve bu zenginliğe odaklanmalıdır (KEDV 2006).

Eğitimcilerin çocuklara verecekleri örnekleri de iyi seçmeleri gerekmektedir. Bugün ayrımcılık yanlısı olan yetişkinlerin bir çoğu, çocukluk döneminde bu tür örnekleri görmeleri sağlanmadığı için bu tür davranışlarda bulunmaktadır:

- Beyaz bir kadın olan Florence Nightingale ve siyah bir kadın olan Mary Seacole Kırım Savaşı'nda yaralı askerlere birlikte çalışarak yardım etmişlerdir.
- Amerika'da siyah bir köle olan Harriet Tumban ilk "yer altı tüneli"ni inşa ederek 300 kölenin Kanada'ya ulaşmasını sağlamıştır.
- Trafik ışıklarını bulan Garret Morgan'da siyah bir kişidir.
- Siyah bir doktor olan Charles Drew kanın nasıl depolandığını bularak, başarılı bir kalp ameliyatı yapan ilk kişidir.
- "İngiliz" oyunu olarak bilinen bir çok oyun aslında Hindistan oyunudur (Brown 1998).

Böylelikle eğitimciler çocukların ayrımcılık durumlarına karşı mücadele etmelerinde daha etkili bir yaklaşım izlemiş olacaklardır.

1.4.2.2. Öğretim Ortamı

Ayrımcılığa karşı eğitim uygulamalarında genel ilkeler çerçevesinde çocuklara farklılıkları gösteren, kültürel çeşitliliği yansıtan bir eğitim ortamı yaratmak gerekir.

Ayrımcılık yapılmadan bir çevre oluşturulabilmesi için aşağıda belirtilen önlemlerin yararlı olduğu KEDV (2006) tarafından yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir:

- Eğitim ortamlarında, çocukların kültürel kökenlerini yansıtan eşyalar olmalıdır. Örneğin halı, yer minderi, örtü ve yastık gibi eşyalar bulundurulmalıdır.
- Çocuğun evinde ve aile içindeki yaşamını gösteren fotoğraf ve kişisel eşyaları sergilenmelidir. Bu şekilde çocuk, kökeninin ve ailesinin özelliklerinin, başkaları tarafından da kabul gördüğünü hissedecektir.
- Dünyadaki bütün ırk, milliyet, cins ve sosyal sınıflardan insanların fotoğrafları sergilenmelidir. Bu iş yapılırken, her ırkı, milliyeti ve sosyal sınıfı ilgilendiren eşya ve fotoğrafların oranına dikkat edilmesi gerekir. Bir ırk veya milliyet baskın, diğeri ayrıntı gibi gösterilmemelidir.
- Çocuğun farklı kişiler ve gruplarla ilgili genellemelere ulaşmalarına (stereotipik düşünce ve davranışlara) neden olacak materyallerin öğrenme ortamından mümkün olduğunca çekilmesine özen gösterilmelidir. Bu bağlamda alışılmış kalıplar içeren fotoğraflar ve resimler bulundurulmamalıdır. Örneğin annenin ev işleriyle uğraştığı, babanın fabrikada çalıştığını gösteren gündelik hayata ilişkin fotoğraflar, mesleklerin temsiline dayanan ve kadının hemşire, erkeğin doktor olarak görüldüğü resimler alışılmış kalıpları yansıtır. Sergilenecek konuları seçerken farklı renk, cins, yaş ve toplumsal sınıftan insanların, alışılmadık konum ve

durumlardaki hallerinin sunulmasına dikkat edilmelidir. Aileyi tanımlarken alışılmış çekirdek aile dışındaki farklı aile tiplerini gösteren resimler seçilmelidir. Anne veya babanın bir arada bulunmadığı tek ebeveynli veya çok çocuklu aile resimleri sergilenmelidir.

- Televizyon ve gazetelerde görülen ünlü insanların çocuklar üzerinde büyük etkisi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle merkezde, farklı ırk, din, cins, toplumsal konum ve makamlarda bulunan ünlü insanların fotoğraflarının bulundurulmasına yarar vardır.
- Çocuklarla, ailelerinin kökenlerini veya ülkede yaşayan başka insanların kültürlerini yansıtan ve sanat eserleri tanıtılmalıdır. Resim, heykel, mimari eserler, filmler gibi.
- Ailelere ve çocuklara yönelik tanıtıcı eserlerin ve eserler hakkında bilgilerin, bölgede konuşulan başka bir dil varsa, çevirisinin yapılmasına önem verilmelidir.
- Engelli çocuklarının kendi işlerini kendi başlarına görebilmeleri için rampa ve özel dayanaklar gibi uygun düzenlemeler oluşturulmalıdır.
- Görme ve işitme engelli çocuklar için de kişisel faaliyetle ilgili eğitsel malzeme bulundurulmalıdır.

Hall (1999) ise ayrımcılık karşıtı bir sınıfta bulunması gereken materyalleri şu şekilde özetlemiştir:

Evcilik ve Drama Köşesi İçin;

- Alışveriş yapmak ve yiyecek koymak için çeşitli çantalar ve kutular
- Çokuluslu bebekler ve engel durumlarını sınıflandırmak için açıklayıcı özellikleri olan bebekler (kimlikli bebekler)

- Farklı kültürlerin yemek kapları: Çin çorba kasesi, teneke, tahta, plastik kaplar, bardaklar, kaseler, kepeçeler
- Farklı ülkelerin pişirme kapları (su oyunları içinde kullanılabilir.)
- Geleneksel renklerin, şekillerin ve dizaynların olduğu farklı ülkelerin yastıkları, minderleri ve kilimleri
- Çeşitli bebek taşıyıcılar
- Bebekler için çeşitli yataklar
- Yiyecek saklama kapları, kutular, teneke kutular (farklı ülkelerin ama hangi ülkenin olduğuna dair etiket)
- Elbiseler, ayakkabılar, şapkalar, kemerler, kravatlar (farklı ülkelerin günlük ve özel günler için kullandıkları kıyafetler)
- Multietnik ve ulusal özellikler taşıyan Duplo Dünya İnsanları

Sanat Köşesi İçin;

- Fotoğraflar, resimler, posterler (farklı etnik-ırklara sahip, yaşları, cinsiyetleri ve günlük aktivitelere katılışları, çocuk ve yetişkin posterleri)
- Dünyanın farklı yerlerinin fotoğrafları
- Sanat formları : boyama, dans, müzik enstrümanları ve tiyatro
- Kırsal ve merkezi hayat manzaraları
- Dünyanın çeşitli yerlerinden oyun materyalleri ve oyuncaklar
- Tahtadan aile figürleri (değişik ülkelerin örnekleri)
- Çok etnikli kaseler ve danslar
- Farklı ülkelerin müzik enstrümanları
- Parmak oyunları, danslar, farklı dillere ait şarkılar
- İnsan-renkli mum boya (people-colored)
- Farklı tonlarda insan yüzü yapma kağıtları
- Kuklalar
- Kil
- Duyusal-motor oyunlar için farklı yemek malzemeleri, yağlar

Diğer İlgili Köşeleri İçin;

- Farklı ülkelerin menüleri, yemekleri ve kahvaltı alışkanlıkları ile ilgili materyaller
- Farklı ülkelerde yemek servisleri yapılırken kullanılan kaplar ve tabaklar
- Dünyanın çeşitli yerlerinden taşlar, kumlar, kabuklar
- Her çeşit iklime ve doğa olayına yönelik resimler
- Farklı ülkelerde yemekler için kullanılan otlar
- Baharatlar

Bu materyallerin sağlanması için, ailelere, ikinci el eşya satan dükkanlara, müzelere, konsolosluklara, çeşitli dergilere (National Geographic, Focus vb.), havayolları mağazinlerine ve daha bir çok kaynağa başvurulabilir.

1.4.2.3. Aile Katılımı

Farklılıklara saygı eğitim programının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, ailelerle yapılacak işbirliği büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ailelerin kendi önyargılarının farkına varmalarını sağlamak, çocuğa model olma konusunda farkındalığını arttırmak da farklılıklara saygı programının temelinde yer almaktadır. Çünkü çocuklar ilk ayrımcı davranışlarını ebeveynlerinden öğrenirler. Bu nedenle farklılıklara saygı eğitimi programı ailelerin ayrımcılık ve önyargı konusunda bilgilenmelerini, ayrımcılık konusunda farkındalıklarının artmasını ve ailelerle ortak etkinlikler düzenlenmesini de içerir. Aileler bu çalışmalarda eşit ortaklar olarak eğitim sürecine dahil edilmelidirler ve aktif olarak yuvaların çalışmalarında yer almalıdırlar. Eğitimciler yeni ve tartışma yaratabilecek eğitim yöntemlerini kullanacaklarsa, aileleri eğitimin bir parçası yapmadıkları sürece başarısız olmaları muhtemeldir (Ross 1995).

Ailelerle yürütülecek etkinliklerin iyi bir biçimde planlanması gerekir. Bu etkinlikler üç aşamalı olarak planlanabilir:

1. Ailelere Yönelik Bilgilendirme ve Bilinç Yükseltme Toplantıları: Bu toplantılar, çocuklarla yapılacak çalışmaların planlanmasına ve yürütülmesine ailelerin katılımını sağlamaya yönelik olduğu kadar, ailelerin ayrımcılık konusunda kendilerini değerlendirmelerine ve geliştirmelerine fırsat verecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu toplantılara bütün aileleri davet etmek oldukça önemlidir.

2. Aile Çalışma Grubu: Ailelerin etkinliklerin planlanma sürecine de katılması önemlidir. Bu bağlamda farklılıklara saygı etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda ailelerden bir çalışma grubu oluşturulabilir. Bu grup, bilgilendirme toplantıları sırasında oluşturulur ve bu kapsamdaki uygulamaların planlanması ve yürütülmesine aktif olarak katılır. Aile temsilcilerinin de uygulama sürecinde bulunması diğer ailelerinde katılımını kolaylaştırır. Burada dikkat edilecek konu, çalışma grubuyla planlanan etkinliklerin bütün ailelerin katılımına açık olması gerektiğidir.

3. Sonuçların İzlenmesi: Ailelerin çalışmaların sonuçlarını görebilecekleri fırsatlar yaratmak da katılımı arttıran önemli bir unsurdur. Bu amaçla belirli aralıklarla takip toplantıları düzenlenebilir ya da ailelere haber bültenleri gönderilebilir. Takip toplantılarında yapılan çalışmaların çocukların davranış ve tutumlarından herhangi bir değişikliğe yol açıp açmadığını, açtıysa ne tür değişiklikler olduğu, amaçladığımız yönde ilerleyebilmek için başka ne tür çalışmalar yapılabileceğini anlatır (KEDV 2006).

Uygulanan program ancak etkili bir aile katılımı ile tam başarıya erişebilir. Çünkü erken çocukluk eğitim kurumlarında verilen eğitimde hedeflenen kazanımların elde edilebilmesi okul-aile işbirliğinin ne ölçüde sağlandığı ile doğru orantılı olarak gitmektedir.

Çocuklar ailelerinin tutumlarından, değerlerinden ve inanışlarından güçlü bir şekilde etkilenirler. Cesaret vermek, methetmek ve beklentileri gerçekçi bir seviyede tutmak çocukları gerçeğe ulaşmaya teşvik edici eylemler bütünüdür. Rosenthal ve

Jacobsen (1968'den aktaran; Brown 1998) göstermişlerdir ki, çocuklar ailelerinin beklentilerini yerine getirmeye çalışırlar ve bu durum çocukların özsaygı ve öğrenme motivasyonu kazanmasını doğrudan etkileyen bir durumdur. Purkey (1970'den aktaran; Brown 1998) yüksek özsaygı ve yüksek akademik performans arasında olumlu bir ilişki bulmuştur ve Lawrence (1988'den aktaran; Brown 1998) çocukların özsaygılarını geliştirirken çevrelerindeki diğer kişilerin büyük ölçüde etkili olduğunu ve toplumda kabul görme düzeylerinin özsaygı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur.

1.4.3. FARKLILIKLARA SAYGI PROGRAMINDA YER ALABİLECEK ETKİNLİKLERİN İÇERİKLERİ

Farklılıklara saygı programında, normal bir günlük planda bulunan etkinliklere ek olarak mutlaka yer verilmesi gereken etkinlikler vardır. Bu etkinlikler kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Çember Zamanı

Erken çocukluk öğretmenlerinin büyük çoğunluğu çocuklarla çalışırken çember zamanından faydalanmaktadırlar. Çember zamanın en önemli özelliği çocukların söz hakkına sahip olduklarını anlamaları ve çemberdeki herkesle göz kontağı kurmalarındır. Mosely (1993) çember zamanı ile ilgili olarak “çember birleşmenin, bütünlüğün ve harmoninin sembolüdür.” demiştir. Çember zamanı eğitimciler tarafından genellikle “öğretilebilir anlar” olarak tanımlanır. Çocuklar çember zamanı süresince duygularını ve görüşlerini paylaşmak için cesaretlendirilmelidir.

Çember zamanı süresinde çocuklara kesinlikle doğru olan bilgiler verilmelidir ve çocuklar soru sormaları, deneyimlerini paylaşmaları ve diğer çocukların fikirlerini ve ne hissettiklerini anlamaları konusunda cesaretlendirilmelidir. Çocuklar belki tekerlekli sandalye kullanan bir kişinin kendisi için hiçbir şey yapamayacağını düşünebilirler. Böyle bir durumda öğretmen tekerli sandalye kullanan bir yetişkinin

fotoğrafını çocukların incelemesine izin vermeli ve bu yetişkinin neler yapabileceği konusunda düşünmelerini sağlamalıdır. İkinci adım çocukları insanların nasıl engelli veya engelsiz oldukları konusunda düşünmeye ve özellikle engelli insanlara nasıl yardımlarda bulunabilecekleri konusunda düşünmeye yöneltmek olacaktır. Çember zamanı yaratıcı aktivitelerle ve küçük grup çalışmaları ile devam ettirilebilir. Böylece çocukların tartışılan konuyu anlamaları sağlanıp, düşüncelerini ifade etmeleri konusunda cesaretleri arttırılabilir (Brown 1998).

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

Sorular

Öğretmenlerin eğitim süreçleri içerisinde çocuklara yönelttikleri sorular oldukça büyük önem taşımaktadır. Sorular çocukları derinlemesine düşünmeye yöneltmekte, düşünceleri açıklamaları için cesaretlendirmektedir. Kapalı uçlu sorular öğrencilere genellikle öğretmenin beklediği cevabı söylemeye yöneltirken, açık uçlu sorularda cevap öğrencinin düşünce biçimine kalmıştır. Öğretmenler kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu soruları tercih ederlerse, çocuklar daha özgür düşünecek, düşüncelerini çekinmeden söyleyebileceklerdir. Ogilvy (1992) öğretmenlerin genellikle sınıfta baskın karakter olma yönünde bir eğilime sahip olduklarını, bunun içinde kapalı uçlu soruları tercih edip öğrencilere cevap vermek için yeterli süre bırakmadıklarını ileri sürmüştür.

Sorular, çocukların kendilerini “uzman” gibi görmelerine sebep olabilir; inançlarını ve stereotipik düşüncelerini ortaya çıkarmaya ve kendi varsayımları hakkında konuşmak için çocukları cesaretlendirmeye yarar. Örnek olarak;

- Kız/erkek olduğunu nasıl biliyorsun?

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

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

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

Her bir sorudan sonra öğretmen çocukları düşünceleri ile ilgili olarak konuşmak için cesaretlendirmiştir. Daha sonra çocuklardan bu sorulara benzer

sorular sormasını istemiş ve kendi için hazırladığı yüz ifadeleri ile çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda düşündürmeye yönelik olan ve çocukların empati kurmaları sağlayan soruların, önyargılarla davranışlar ve stereotipik düşüncelerle mücadele etmede etkili bir yol olarak ifade edilmiştir.

Kitaplar

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

Çocukları okunan hikayeler hakkında konuşurmak, empati gelişimlerine de yardımcı olacaktır. Hikayedeki karakterlerin karşılaştığı haksız ya da haklı davranışlar üzerine düşünecek ve doğru olana karar vereceklerdir. Hikayelerin okunmasından sonra çocuklara yöneltilecek sorularda aynı derecede önem taşımaktadır. Aşağıda örnek sorulara yer verilmiştir:

- Böyle bir arkadaşın olmasını ister misin, istemez misin? (Hikayedeki bir karaktere yönelik)
- Bu hikaye sence nasıl bitmeli?
- Bu hikayeyi drama köşemizde oynarken hangi karakteri oynamak istersin?
- Bu hikaye sana ne hissettirdi?

Ayrımcılık karşıtı fikirler ve farklılıklara saygı kavramı üzerinde çalışırken, kullanılacak kitaplar dikkatle seçilmelidir. Önyargı, ayrımcılık ya da stereotipik düşüncelerle mücadele edilmesine yardımcı olacak kitapların seçilmesine özen gösterilmelidir.

Ülkemizde Serpil Ural (2000) tarafından Ya-Pa yayınevi ile yayımlanan “Aksak Ali” isimli hikaye kitabı önemli bir örnektir. Bu kitapta bir ayağı diğer ayağından daha kısa olan Ali isimli bir öğrencinin ilk önce fiziksel açıdan yaşadığı problemlere değinilmekte, devamında Ali'nin hikaye yazmada oldukça başarılı olduğu anlatılmaktadır. Bu hikaye ile çocuklar engelli insanların çevre şartlarından dolayı yaşayabileceği zorlukları görüp, onlara yardımcı olmak için neler yapabilecekleri hakkında düşünebilirler. Ayrıca sadece fiziksel engeli olan insanların, fiziksel beceri gerektirmeyen aktivitelerde başarılı olabileceklerini kavramalarına yardımcı olacaktır.

Yurtdışında bu alanda yayımlanmış çocuk kitapları incelenecek olursa daha fazla hikaye kitabına rastlanacaktır. Örnek verilecek olursa Judith Vigna (1989) tarafından yazılmış ve ırkçılığı temel alan ve esmer tenli bir çocuğun beyaz tenli insanların çoğunlukla oturduğu bir mahalleye taşınmasını konu alan “Black Like Kyra, White Like Me”; farklı ülkelerin gelenekleri ve kültürel değerlerini konu alan Ifeoma Onyefulu (1993) tarafından yazılmış “A is for Africa” ve Prodeepta Das (1996) tarafından yazılmış “I is for India” ve Berlie Doherty (1992) tarafından yazılmış ve göçmen aileleri konu alan “Snowy” gösterilebilir.

Kimlikli Bebekler

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

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

Kimlikli Bebeklerin hikayeleri özeldir. Diğer tüm hikayeler gibi bir başlangıçları vardır. Fakat klasik bir sona sahip değildir. Uygulayıcı kişi, bir senaryoyu sunmaktan öte çocuklara, Kimlikli Bebeğin onlarla bir durumu paylaşmak istediği yönünde bir tablo çizer. Daha sonra çocukları, Kimlikli Bebeğin duygularını anlama, onunla empati kurma, kendi düşündüklerini ifade etme ve problemi çözme sürecinde yardımcı olmaya teşvik eder. Bu süreçte yetişkinin görevi, öncelikle senaryoyu hazırlamaktır. Kucağına Kimlikli Bebeği alarak çocuklara döner ve her zamanki ses tonuyla Bebeğin duygu, düşünce yada deneyimlerini paylaşmak üzere onları ziyaret etmeye geldiğini söyler. Burada yetişkinin rolü, kolaylaştırıcı olmaktır. İyi bir kolaylaştırıcı olmak, hassas olmayı, esnekliği, açıklığı, yaratıcılığı gerektirir. Etnik grup, ırk, kültür ve fiziksel ayrılığa bağlı olarak uygulayıcı kullanılan kelimeler ve kavramlar, çok kritik bir önem taşır.

Kimlikli Bebeklerle ilgili olarak bu hikaye anlatma süreçleri eğer çocuklar aktif olarak katılım gösterirlerse, diğer bir deyişle fikirlerini, duygu ve düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebilirlerse amacına ulaşır. Genellikle sayıca küçük gruplarla yürütülen çalışmalar daha başarılı sonuçlar vermektedir. Çünkü herkesin gruba dahil olma şansı artmaktadır. Kalabalık oturumlarda çocuklar bir diğerinin sözünün bitmesini beklerken sıkılmakta; bu da uygulayıcının kimin katılıp kimin katılmadığını takip etmesini zorlaştırmaktadır. Hikaye anlatımı bittikten sonra

uygulayıcı yanıtları gözden geçirerek kimin hangi yanıtı verdiğini hatırlamaya çalışır. Bunun için kameradan da faydalanabilir. Böylece her çocuğun verdiği tepkiyi tekrar gözleyebilir; yakaladıklarının yada kaçırdıklarının farkına varır; ayrıca her çocuğa eşit ilgi gösterip göstermediğini ölçer. Bu süreç istenirse diğer meslektaşlar ve ailelerin katılımıyla da yapılabilir. Ama öncelikle ailelerin Kimlikli Bebeklerle tanıştırılarak, çocuklarının onlardan nasıl faydalanacaklarının kendilerine anlatılması gerekmektedir (Brown 1998).

Resimler

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

Ross ve Browne (1993'den aktaran; Brown 1998) erken çocukluk programlarında kullanılacak resimlerin dikkatle seçilmesi gerektiğine değinmiş ve yaptıkları çalışmalar sonucunda resimlerin çocuklar üzerinde cinsiyet ve cinsiyet rollerini öğrenmelerinde büyük etkisi olduğunu ileri sürmüşlerdir ve çocukların bir konu ile ilgili olarak resimler üzerinden fikirlerini daha rahat belirttiklerini göstermişlerdir. Ayrıca resimlerle çalışırken öğretmenin sadece çocukları konuşmak için cesaretlendirmesi gerektiğini ve stereotipik fikirler karşısında rehberlik konumuna geçmelerini önermişlerdir.

Drama ve Video

Drama çalışmaları haklı ve haksız durumlar ile kültürel benzerlik ve farklılıklara çocukların dikkatini çekebileceğinden, farklılıklara saygı programında

yer verilmesi gereken etkinliklerdendir. Çocuklara kendi düşüncelerini özgün yollarla ifade etmek için güvenilir bir ortam sağlar. Eğer çocuklar drama etkinliğine katılmakta isteksiz davranırlarsa, öğretmen çocukları cesaretlendirmeli ve gerekirse kendisinde rol almalıdır. Sınıfta gösterilen resimlerdeki kişilerden birisinin ayakkabısını canlandırmaları istenirse, bu etkinliğin devamında o kişinin duyguları konuşulabilir ve çocukların empatik düşünceleri desteklenmiş olur. Daha yaratıcı olmak ve çocukların eleştirel düşüncelerine etki etmek istenirse, dramatisasyon için okunan bir hikayenin farklı bir sonla bitirilmesi istenebilir. Eğer sınıfta video kaydedici varsa, drama çalışmalarının ve diğer etkinliklerin kaydedilmesi ve çocuklara izlettirilmesi de oldukça faydalı olacaktır. Çocuklar birbirleri ile nasıl ilişki kurduklarını görecektir ve birbirlerine yaptıkları haksız davranışları fark edeceklerdir.

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

Bunlar haricinde Sparks (1989)'a göre ayrımcılığa karşı eğitim programlarının kapsamı gereken pedagojik hedefleri şu şekilde özetlemiştir:

- Her çocuk kendi duygularını daha derinden inceleme, anlama ve bunları grupta serbestçe ifade edebilme yeteneğini edinmelidir. Bu şekilde çocuk kişisel değer duygusunu kazanmış olacaktır.
- Bütün çocukların akranlarını derin bir şekilde tanıması sağlanmalıdır. Akranlarının yaşayışlarını, alışkanlıklarını, davranış biçimlerini tanıyan çocuk, başkasının görüş ve duygularına saygı duymayı öğrenecektir.

- Grup üyelerine, işbirliği yapma, birbirlerinin yaşama alanını belirleme, ortaya çıkan sorunları birlikte tartışma ve kimsenin duygularını incitmeden çözüme imkanı verilmelidir.
- Çocuklar, önyargıların tespit ederek yıkmaya, kendilerine ve yanındakilere yönelik bir haksızlığa karşı mücadele etmeye alışmalıdırlar.

Bu pedagojik hedefler dikkate alındığında farklılıklara saygı eğitim programında yer alan etkinliklerin içermesi gereken kavramlar ortaya çıkmaktadır.

Aşağıdaki bölümde bu kavramlar tanıtılmıştır.

1.4.3.1 Kendini ve Başkalarını Tanıma:

Farklılıkları fark etme, çok erken yaşlarda başlamaktadır. Çocuk önce kendisini daha sonra çevresindeki kişileri fark eder. Çocuğun kendi özelliklerini fark etmeye başlamasıyla, çevresindeki diğer kişilerden hangi özellikleri ile farklı olduğunu da anlamaya başlar. Daha sonra çevresindeki kişilerin farklı ve benzer özelliklerine dikkat eder. Böylelikle çocuk kendi farklılıklarını da dikkate alarak, bu farklılıkların kendisine ne kazandırdığını ve ne kaybettirdiğini anlamaya başlar. Bu nedenle farklılıklara saygı programının ilk konusunu bireyin kendisini ve başkalarını tanıması kavramı oluşturmalıdır (Wright 1991).

Çocuğun kendini tanıması, toplumsallaşmasını kolaylaştırdığından okul öncesi eğitim programlarında bu konu yer almaktadır. Ancak bu konu ele alınırken bazen eğitimciler tarafından farkında olmadan aile yapısı, anne ve babanın evdeki görevleri, yaşam tarzları gibi konularda genellemelere vararak, bu genellemelere uymayan çocukların ayrımcılığa uğramalarına neden olabilmektedirler. Bu nedenle çocuğun kendini ve diğerlerini tanıma çalışmalarında mümkün olduğu kadar bireysel farklılıklara ve aile kültürlerinde gözlenen çeşitliliğe yer verilmesi gerekir (KEDV 2006).

Erken çocukluk döneminde çocuğun kendisini tanımasını sağlayan en önemli etkinliklerden biri de oyun etkinlikleridir.

MacNaughton (1995) Avustralya'daki anaokullarını gözlemlemiş ve video ile kayda almıştır. Birlikte oyun oynayan kız ve erkek çocukların birbirinden sosyal etkileşimle öğrendiklerini ve çocukların siyah ya da beyaz, kız ya da erkek olmasına bakılmaksızın bir arada oynama hakları olduğunu ortaya koymuştur. Avustralya'daki bu çocukların oyunlarını inceleyen MacNaughton bu oyunları diğer ülkelerin çocuklarının oyunları ile karşılaştırmıştır. Çocukların oynadıkları oyunlarla onları cinsiyetçi ya da ırkçı hale getirilebileceğini ya da bu duruma engel olmanın mümkün olabileceğini söylemiştir. Bu oyunları gözlemleyerek hangi oyunların ayrımcılık yanlısı davranışlar içerdiğinin hangilerinin içermediğinin farkına varılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Naughton çocuklarla oynadıkları oyunlar ile kendilerini tanımaları daha kolay sağlanabileceğini, ayrımcılık karşıtı fikirlerin daha kolay verilebileceğini ve çocukların farklılıklara saygılı bir öz değer inşa edebileceklerini önermiştir.

1.4.3.2 Dış Görünüşe İlişkin Farklılıklar

Çocuklar açısından dış görünüş en erken fark edilen farklılıklardan birisidir ve çocuklarda zaman zaman kendi dış görünüşleri yüzünden ayrımcılığa maruz kalabilirler. Günlük hayatta karşılaşılan kişilerin dış görünüşüne bakıp genel bir değerlendirme yapılması bazen kolaylıklar sağlayabilir. Fakat dış görünüşe dayalı olarak verilen peşin hükümler her zaman doğru düşünceleri doğurmayabilir.

Farklılıklara saygı eğitim programlarına yer alması gereken önemli konulardan birisi de dış görünüş konusudur. Çocuklar önce kendi fiziksel özelliklerini tanımalı, ardından fiziksel özelliklerin gösterebileceği farklılıklar konusunda bilgilendirilmelidir. Çocuklara güzellik ve iyilik ya da çirkinlik ve kötülük kavramları arasında herhangi bir bağ olmadığı düşüncesi verilmelidir (Wright 1991).

1.4.3.3 Cinsiyete İlişkin Farklılıklar

Çocuklarda en erken oluşan farkındalık cinsiyet kavramıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklar kendilerini kız ya da erkek yapan şeyin ne olduğundan tam olarak emin olamazlar ve büyüdüklerinde cinsiyetlerinin değişip değişmeyeceğini merak ederler. Çocuklar cinsiyet değişmezliğini en erken 5 – 6 yaşlarında fark ederler. Yine de büyümenin cinsel organlar üzerinde yarattığı değişikliği kavrayamazlar. Bu sebeple bu etkinliklerin cinsel eğitime yönelik etkinliklere paralellik göstermesi daha uygun olacaktır (Williams ve Best 1990).

Weinraub ve diğerleri (1984) 2 yaşındaki çocuklarla yaptıkları araştırmalarda kız çocuklarının elektrik süpürgesi gibi oyuncaklarla oynamayı tercih ederken, erkek çocukların araba ve tamir oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Birçok erkek çocuk çeşitli şekillerde çevrelerinde gördükleri erkeklerin davranışlarını benimseyip, çevrelerindeki kadınların davranışlarını reddetmektedir. Diğer taraftan kız çocuklar çevrelerindeki her iki cinsiyetinde davranışlarını kabul edip, erkeklerin davranışlarını daha ilginç ve heyecan verici buldukları belirtmişlerdir (Weinraub ve diğerleri 1984). Stereotipik davranışlar üzerine yapılan çalışmalarda varılan ortak kanı, erkeksel stereotipik davranışların ve erkek cinsiyet rollerinin küçük çocuklarda daha çabuk gelişmeye başladıkları ve kadınsal stereotipik davranışlardan ve kadınsal cinsiyet rollerinden daha güçlü olduklarıdır (Bee 1992).

Reay (1993) tarafından genellikle beyaz çocuklardan oluşan orta sınıf bir okulda yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, erkek çocuklar genellikle sert erkek davranışlarını (macho) öğrenmeyi akademik öğrenmelere tercih etmektedirler. Çalışma grubunda özellikle bu tür davranışlar sergileyen erkek çocukların dördü beyaz, üçü siyah renklidir. Akademik davranışları öğrenmeye ve bayan olan öğretmenlerin otoritesine karşı koymuşlardır, ayrıca tekrarlarla öğretilen konuları yapmamayı tercih etmişlerdir. Okuma ve yazma gibi davranışları feminen davranış olarak görmüşlerdir ve reddetmişlerdir. Düzeni bozmadıkları tek zaman, küçük grup çalışmalarına katıldıkları ve öğretmenin ilgisinin onların üstünde olmadığı zamandır.

Böyle bir durumda iken Reay çocukların öğretmenin hiçbir sorusuna cevap vermediğini kaydetmiştir.

Skelton (1988'den aktaran; Brown 1993), Tann (1981) tarafından yapılan bir araştırmanın altının çizerek, kız çocuklarının birbirine meydan okumaktan çekinirken, erkek çocukların daha çok risk almaya yatkın ve birbirlerine özellikle güç ve enerji gerektiren oyunlarda meydan okumaktan çekinmediklerini belirtmiştir.

Edward (1995) tarafından yapılan bir araştırmada da karma gruplardaki erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla konuşmaya, konuşanların sözünü kesmeye ve daha fazla saldırgan olmaya meyilli oldukları öne sürülmüştür. Aynı araştırmada karma gruplardaki kız çocuklarının birbirlerini ve diğer kişileri dinlemeye, fikirlerini anlamaya ve fikirlerini açıklamaları için onları cesaretlendirmeye meyilli oldukları belirtilmiştir.

Kız çocuklarının her alanda başarılı olabileceğini ve kendi yaşamları için seçimler yapma hakkına sahip olduklarını bilmeleri gerekir. Erkek çocuklarının da, kız çocuklarına karşı üstünlük hissetmeden başarılı olabileceklerini bilmeye hakları vardır. Kısa, basit, olgusal bilgiler çocukların bilgi edinmesine, tam ve sağlıklı bir cinsel kimlik oluşturmak için ihtiyaç duydukları duygusal kabullenmeye yardımcı olur (KEDV 2006).

1.4.3.4 Aile ve Sosyal Yapıya İlişkin Farklılıklar

Topumlarda genellikle aile yapıları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan birbirinden oldukça farklı özellikler göstermektedirler. Toplumun temeli sayılan ve anne, baba ve çocuktan meydana gelen çekirdek aile yapısının yanı sıra toplumlarda toplumlar da tek ebeveynli aileler ve geleneksel aileler de vardır.

Aile yapısındaki bu farklılıklara paralel olarak, aile oluşturan bireyler arasında da farklılıklar mevcuttur. Her ailenin belli bir gelir durumu, sahip olduğu bir kültür yapısı, aileyi oluşturan bireylerin eğitim durumları, yaşam standartları ve

geçimlerini sağlayan sahip oldukları meslek türleri de birbirinden farklılık gösterebilir (KEDV 2006).

Aile yapısındaki ve ailelerin büyük kısmını oluşturduğu toplumsal sosyal yaşamdaki bu farklılıklar zaman zaman ayrımcılığa neden olabilmektedir. Bu sebeple farklılıklara saygı programında yer verilmesi gereken önemli konulardan biri de bu çeşitliliştir.

Bu konuda çocuklarla yürütülecek etkinliklerde verilebilecek temel mesajlar; herkesin bir kültüre sahip olduğu, kültürler arasında benzerlikler ve farklılıklar olabileceği, hiçbir kültürün diğerinden üstün olmadığını, hiçbir kültürün davranış kalıplarının yanlış olmadığınıdır.

1.4.3.5. Engelli Olma Durumuna İlişkin Farklılıklar

Çocuklar, cinsiyet ve dış görünüşe ilişkin farkındalıklarını geliştirdikçe engel durumlarını da fark etmeye başlarlar. 2 yaşındaki çocuklar tekerlekli sandalye gibi araçlardan faydalanan insanları daha kolay fark ederler. 2,5 yaşlarına geldiklerinde bu durumdan duydukları rahatsızlıkları ifade etmeye başlarlar ve bu engel durumunun kendilerine de geçebileceğini düşünerek ön-önyargı geliştirirler.

Toplumların geneline bakıldığı zaman engelli olmayan ya da ailesinde veya çevresinde engelli kişi bulunmayan bireylerin, engellilere yönelik önyargıları olduğu görülecektir. Bu sebeple engelli kişilerde çoğunlukla, yok sayılma, görülmezden gelme, acıma ve başka özellikleri dikkate alınmadan sadece engel durumlarının görüldüğü tutum ve davranışlarla karşı karşıya kalırlar.

Bir çok öğretmen ve engelli çocukların ebeveynleri, erken çocukluk eğitim merkezlerinde bütün çocukların kaynaştırılmış eğitim alması gerektiğine inanmaktadır. Fish Raporu (1985'den aktaran; Brown 1998)'na göre fiziksel engele sahip ya da öğrenme güçlüğüne sahip olma, genel bakış açısında engelli olarak tanımlanmak ve eğitime mani olarak görülmektedir. Oysa kaynaştırma eğitimi

engelli çocuklara büyük bir yarar sağlarken diğer çocukları da eğitimden geri bırakmamaktadır. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenler farklılıklara saygı programı için de sağlam adımlar atmaktadırlar. Çünkü eğitimi engelli ve herhangi bir engele sahip olmayan çocuklar için düzenlerken, kendi önyargılarını da gözden geçirirler ve çocuklara engel durumuna bakılmaksızın birbirlerinin farklılıklarına saygı duymayı öğretirler.

Bedensel ve zihinsel engelliliğe dayalı ayrımcı tutum ve davranışlara karşı bir programın amaçlarına ulaşabilmesi için çocukları bir araya getirmek yeterli olmayacaktır. Sadece bir araya gelmek, çocukların yanlış oluşmuş kavramlaştırmalarına ya da korkularını gidermeye yetmemekte, hatta bunları pekiştirebilmektedir. Aynı şekilde çocuklarla sadece engellilik hakkında konuşmak, çocuğun engelli bir insanla karşılaşınca hissettiği rahatsızlığı ortadan kaldırmayacaktır (KEDV 2006).

Bu bilgiler doğrultusunda farklılıklara saygı programında yer alması gereken engelli olma durumuna dayalı ayrımcılık konusunun vermesi gereken temel mesajlar, engelliliğin doğuştan ya da sonradan olabileceği; engelli çocukların ya da yetişkinlerin yaşama katılma, eğitim ve gelişme haklarından yararlanmalarına olanak sağlanması gerektiği; engelli insanların da herkes gibi yapabilecekleri ve yapamayacakları şeylerin olduğu ve engelli insanlarından birçok beceriye sahip olup, birçok işin üstesinden gelebileceğidir.

1.5 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak 3-6 yaş arası erken çocukluk dönemine yönelik “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmektir.

Araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin farklılık kavramına yönelik temel düşünceleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk dönemi çocuklarının farklılıklara tepki verme sıklıkları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin programlarında yer verdikleri etkinliklerde farklılık kavramlarına yer vermelerine ilişkin görüşleri arasında;
 - a) Bağlı buldukları kurum,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Yaş,
 - d) Eğitim durumu,
 - e) Meslekteki hizmet yılı durumlarına göre farklılık var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf için fiziksel çevrede farklılık kavramları ile ilgili yapılabılır düzenlemelere ilişkin görüşleri arasında;
 - a) Bağlı buldukları kurum,
 - b) Cinsiyet,
 - c) Yaş,
 - d) Eğitim durumu,
 - e) Meslekteki hizmet yılı durumlarına göre farklılık var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinden farklılıklara saygı kavramı hakkında alınan görüşlerin değerlendirilmesi sonucunda erken çocukluk dönemine yönelik “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirilebilir mi?

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o

toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir. Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuğu ev, okul ve sosyal yaşantıda bilinçli bir rehberliğe ihtiyacı vardır. Erken yıllarda uygun eğitim fırsatları sağlanarak, çocukların gelişimleri tüm yönleriyle sağlıklı bir şekilde geliştirilebilir.

Çocuklar cinsiyet, renk, dil ve fiziksel yeterlilik ile ilgili farklılıkları da çok erken yaşlarda erken çocukluk eğitim döneminde fark etmeye başlarlar. Kimlik geliştirme ve dikkat etme süreci ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, çocukların insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri gözlemleyerek öğrendikleri görülmüştür ve bu farklılıklarla ilgili olarak sözlü ya da sözsüz mesajlarla çevrelerine çok ilginç aktarımlarda bulunmaktadır. İnsan çeşitliliğinin değişik yönleri hakkındaki önyargılar ve olumsuz kayıtlar toplumumuzda yaygındır. Bu durumun bütün çocukların sağlıklı gelişmesi için olumlu hale getirilmesidir. Bu durumu sağlamak için çocukları dünyadaki birbirinden farklı kişilerle etkileşim haline getirmek gereklidir. Bu yüzden farklılıklara saygı etkinliklerini de kapsayan bir program her bir çocuğun sınıf içerisinde çeşitlilik ve adalet konularıyla tam potansiyelle gelişme yollarını araştırmaya olanak sağlar.

Türkiye’de uygulanmakta olan okul öncesi eğitimin amaçlarından olan “çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,” amacının kapsamına uygun bir eğitim vermek için, çocukları farklılıkların ne olduğu hakkında bilinçlendirmeli ve gelişimlerini olumsuz etkileyecek farklılıklarla ilgili olumsuz yargı oluşumlarını önlemek gerekmektedir.

Ülkemizde KEDV tarafından gerçekleştirilen “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesi, bu alanda yapılan ilk çalışmadır. KEDV tarafından Aralık 2004 – Mart 2006 tarihleri arasında Avrupa Birliği desteğiyle “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesini yürüttüğü proje kapsamında “farklılıklara saygılı / ayrımcılığa karşı” eğitim yaklaşımını hayata geçirmek üzere, teorik bir çerçeve oluşturulmuş ve çocuklar ve yetişkinler için eğitim programları geliştirilmiştir. Ülkemizde bu alanda çalışan akademisyenler ve M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Genel

Müdürlüğü ve bağlı anaokulları ile işbirliği yapılmıştır. Ek olarak, erken çocukluk döneminde ayrımcılığa karşı eğitim alanındaki yurt dışı deneyimlerden ve kuramsal çalışmalardan yararlanılmıştır.

Eğitim programı geliştirme süreci içinde, İstanbul ve Mardin’de toplam 12 erken çocukluk eğitim kurumundan öğretmenler, çocuklar ve anneleriyle birlikte çalışılmıştır. Bu kurumlar KEDV desteğiyle anneler tarafından yönetilen Mahalle Yuvaları ve Oyun Odaları, MEB’e bağlı anaokulları ve özel anaokulları arasından seçilmiştir. Süreç, temel ayrımcılık alanlarının tespitiyle başlatılmış ve bir taslak program geliştirilmiştir. Bu taslak program, proje katılımcısı yuva ve hazırlık sınıflarından yaklaşık 600 aile, eğitici ve çocuk ile yakın işbirliği içinde çalışılarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde geliştirilen yeni materyaller de eklenerek, yine tüm çalışmayı gerçekleştiren ve takip eden uzmanların da ortak çabaları ile son halini almıştır. KEDV Yayınları tarafından fotoğraf ve video görüntüleri ile destekli bir el kitabı olarak basılmıştır.

“Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” adıyla yayınlanan bu kaynak, programı tamamı ile içermektedir. Vakfın amacı, erken çocukluk eğitimi kurumlarında çalışan eğitimcilerin ve annelerin, farklılıklar konusunda duyarlık geliştirmesine ve çocukların doğrudan/dolaylı olarak tecrübe ettikleri ayrımcı uygulamalar ile baş etmesine katkıda bulunmaktır.

Ülkemizde erken çocukluk dönemine yönelik farklılıklara saygı kavramı ve ayrımcılık davranışları ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezi mevcut olmadığından ve KEDV tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın bir ilk olmasından, bu araştırma ile ilgili literatüre ve bundan sonraki araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.7. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Örneklemeye alınan okul öncesi öğretmenleri evreni yeterince temsil edebilecek durumdadır.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında, aranan şartları taşımaktadır.
3. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
4. Ölçeğin geçerliliği konusunda başvurulmuş uzman ve öğretim görevlilerinin görüşleri geçerli ve güvenilirlerdir.

1.8. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

- 1- Toplanan veriler, 2006-2007 öğretim yılı güz ve bahar dönemi ile,
- 2- 10.08.2006 tarihinde 336 sayılı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilerek yürürlüğe giren Yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36 – 72 aylık Çocuklar için)'nda yapılan değişiklikler arasında yer alan farklılıklara saygı kavramı ile;
- 3- M.E.B.'na bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Farklılıklara Saygı Kavramı'na ilişkin veri toplama aracındaki 128 madde ile,
- 4- İstanbul ilinin, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye ilçesinde bulunan okullarında M.E.B'na bağlı kurumlarda görev yapan 685 okul öncesi öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, araştırma konusuna yönelik olarak Türkçe kaynak ve Türkiye'de bu alanda yapılmış yayınların azlığıdır. Bu sebeple yapılan araştırmada literatür bilgileri çoğunlukla yurtdışında yayınlanmış kaynaklara dayalıdır.

Araştırma için gerekli literatürün toplanması sürecinde, yurtdışındaki basılı yayınlara ulaşma gereği duyulmuştur. Bu ihtiyaç gereği doğrultusunda gerekli yayınlar yurtdışından temin edilmiştir. Fakat temin edilmesi planlanan bu yayınların ulaşımında gecikme yaşanması sonucunda, araştırmanın programlanmasında zaman

problemi doğmuştur. Bu durumun ortadan kaldırılması amacı ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne gerekli bilgilendirme yapılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan kavramların ya da kavramlardan herhangi birisinin değerlendirilmesinde, tüm soruların yanıtlarını deneysel araştırmalarla belirlemek mümkün değildir. Özellikle kavramın kazandırılmasına ilişkin aksaklıkların veya eksikliklerin belirlenmesinde; konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulur. Böylece mevcut durum yansıtılmaya çalışılır. Bu tür çalışmalarda tarama modellerinden yararlanılmaktadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda mevcut olan bir durumu kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu tür araştırmalara; kaynak araştırması, tarih araştırması ve alan araştırması da denir (Eroğlu ve Köktan 2005). Bu araştırma modelleri, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2003).

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada; 10.08.2006 tarihinde 336 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilerek yürürlüğe giren Yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36 – 72 aylık Çocuklar için)'nda yapılan değişiklikler arasında yer alan farklılıklara saygı kavramı, öğretmen görüşlerine

dayalı olarak değerlendirilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı kavramı hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla gerekli olan veriler toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise, öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda 3-6 yaş dönemi için “Farklılıklara Saygı” ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek İstanbul İli Kadıköy İlçesi, Bostancı Mahallesi’ne bağlı Atatürk İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 122 okulöncesi öğrencisine (5-6 yaş) uygulanmış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

2.2 Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın verileri; random yoluyla seçilen İstanbul ili, Beşiktaş, Bakırköy, Şişli, Ümraniye ve Kadıköy ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu ilçelerdeki yine random yoluyla seçilen okullarda görev yapmakta olan 712 öğretmene random örnekleme yoluyla anket uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasındaki veriler, random yoluyla seçilen İstanbul ili, Kadıköy ilçesi, Bostancı mahallesindeki Atatürk İlköğretim Okulu’na devam etmekte olan 122 öğrenciye uygulanarak elde edilmiştir.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında, okul öncesi eğitimi programında yer alan farklılıklara saygı kavramı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında öğretmenlerden gerekli verilerin toplanması için bir ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeğin hazırlanıp uygulanmasından sonra, okul öncesi öğrencilerine yönelik farklı bir ölçek hazırlanmıştır. Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinden gerekli olan verileri toplamak amacıyla ölçek (anket) hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında, öncelikle farklılıklara saygı kavramı ile ilgili literatür taranmış, Çanakkale ve İstanbul'da görev yapmakta olan uzman okul öncesi öğretmenleri (en az 5 yıl deneyimli) ile görüşülerek farklılıklara saygı kavramı ve kavramın uygulanabilirliği ile ilgili ön görüşler alınmıştır. Daha sonra, alanla ilgili yayınlar ve program değerlendirmeye ilişkin tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiş ve bunlardan yararlanılarak ölçeğin maddeleri taslak olarak açık uçlu sorular şeklinde yazılmıştır. Elde edilen görüşler tablolar halinde ankete yerleştirilerek, uzman öğretmenlerden soruların ankette ne derecede kalmasının uygun olduğunu yüzdelerle dilimlerde (% 100, % 75, % 50, % 25, % 0) belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiş ve maddeleri yazılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için; ölçekteki maddelerin farklılıklara saygı kavramını ve bu kavramla ilişkili program, fiziksel çevre, yararlanılabilecek kaynaklar öğelerini örneklemesine, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri ile ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır (Karasar 2003). Bu süreçte; ölçeğe ilişkin, İstanbul Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde bulunan ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği alanında çalışan öğretim üyelerinin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, araştırma örneklemini dışında kalan gruplara (N: 200) ölçek uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe güvenilirliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı yaklaşık olarak .91 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer ölçeğin güvenilirliği için oldukça iyi bir değer olarak kabul edilmiştir. Araştırmada önce taslak olarak hazırlanan ölçek, daha sonra uzman görüşlerine

dayalı öneri ve eleştiriler doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 8 madde, farklılık kavramlarına ilişkin temel düşüncelerine yönelik 11 madde, erken çocukluk dönemi çocuklarının farklılıklara ne sıklıkla tepki verdiklerini düşündüklerine yönelik 8 madde, uyguladıkları programlarda farklılık kavramlarına yer verip vermeme ve veriyorlarsa hangi etkinliklerde yer verdiklerine yönelik 11 madde, ne sıklıkla yer verdiklerine yönelik 12 madde, sınıflarında çeşitli ulusları temsil eden materyaller durumuna yönelik 2 madde, sınıflarının fiziksel çevrelerinde farklılık kavramlarına yer verilmesine yönelik 15 madde, sınıfın fiziksel çevresinde değişiklik yapabilmek için birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlara yönelik 8 madde, farklılık kavramlarının ilgi köşelerinde kullanılmasına yönelik 9 madde, ilgi köşelerinde bulunmalarını istedikleri farklılık kavramına ilişkin materyallere yönelik 11 madde, materyal sağlamada faydalanılabilecek kaynaklara yönelik 12 madde, farklılık kavramlarına yönelik geliştirilebilecek bir programa yönelik 15 madde, farklılıklara saygı eğitimi konusundaki düşüncelerini almaya yönelik 2 madde ve 2 adet kontrol maddesi hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeğin sonunda açık uçlu olmak üzere, farklılık kavramı ile ilgili bir metafor sorusuna ve bir de aile katılımı ile ilgili soruya yer verilmiştir. Ölçekte toplam 128 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında “Farklılıklara Saygı Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda varılan bulgular incelenmiştir. Daha önce bu alanda yapılan ölçek çalışmalarına ulaşabilmek amacı ile APA (American Psychological Association) ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın amacından bahsederek, bu amaca yönelik bir ölçek olup olmadığı ile ilgili bilgi istenmiştir. APA’dan, kendilerine kayıtlı bu tür bir ölçek olmadığına ilişkin yanıt alınmıştır. Sonrasında “Farklılıklara Saygı” ölçeği ile ilgili literatür taraması ve yapılan tezler incelenmiştir. Türkiye’de “Farklılıklara Saygı” konusunda yapılmış bir yüksek lisans ya da doktora tezi mevcut olmadığından erken çocukluk döneminde sosyal becerilere yönelik kullanılan ölçekler incelenmiş ve diğer literatür bilgilerini yurt dışından temin edilen çalışmalar

oluşturulmuştur. Gerekli literatür bilgisi sağlandıktan sonra, ölçekte yer alacak sorular tasarlanmış ve uzman öğretmenlerin fikrilerine başvurularak soruların çocuklar tarafından ne şekilde algılanacağı hakkında görüşlerini, duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Böylece ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan “madde havuzu aşaması” tamamlanmıştır.

Elde edilen görüşler doğrultusunda ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış, kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için; ölçeğe ilişkin, İstanbul Marmara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde bulunan ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği alanında çalışan öğretim üyelerinin ve öğretim görevlilerinin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Dolayısıyla öncelikle, birinci aşamanın uygulanmasının ardından oluşturulan madde havuzundan kullanılabilir ifadeler titizlikle seçilmiştir. Daha sonra, bu ifadeler madde yazım kılavuzuna uygun olarak düzenlenmiş ve yeniden ifadelendirilerek, alanında uzman öğretim üyelerinin ve öğretim görevlilerinin görüşleri doğrultusunda madde havuzundaki maddeler bir ön elemeyden geçirilmiştir.

Tekrar düzenlenen ölçek maddeleri, farklılık kavramlarını içeren dört başlık altında toplanmış ve her maddenin cevaplayıcı tarafından aynı şekilde algılanmasına dikkat edilmiştir. Başlangıçta 56 maddeden oluşan ölçek alınan görüşler ve erken çocukluk dönemine ilişkin dikkat süreleri doğrultusunda 30 maddeye indirilmiş ve üçlü likert tipi (Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılmıyorum) şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle taslak haline gelen ölçek, ön uygulama aşamasına hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için deneme uygulaması aşamasına getirilen ölçek, araştırma grubu dışında kalan gruplara (N:100) uygulanarak ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 30 şeklinde hesaplanmıştır.

Ölçekte farklılık alanlarına ilişkin olarak cinsiyete yönelik 5 madde, aile-sosyal yaşama yönelik 9 madde, engel durumuna yönelik 8 madde ve farklı kültürel geçmiş durumuna yönelik 8 madde olmak üzere 30 madde hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu ölçek çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen sonuçlara bulgular ve yorum bölümünde yer verilmiştir.

2.3.2. Veri Toplama Süreci

MEB'in araştırma izni (Ek-1) ile veri toplama aracı, 2006–2007 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde İstanbul ili, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye'de bulunan MEB'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 712 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ancak araştırmaya katılan 712 sınıf öğretmeninden 27'si ölçeği eksik ya da yanlış doldurduğundan çalışma örneklemi dışında bırakılmış, kalan 685 okul öncesi öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının kendisi ve bu alanda hizmet veren profesyonel kurumlardan sağlanan personel görev almıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan ölçek uygulaması İstanbul ili, Kadıköy ilçesi, Bostancı mahallesine bağlı olan Atatürk İlköğretim Okulu'nda eğitimlerine devam etmekte olan 122 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın ilk aşamasının uygulanması sonucunda elde edilen anket formlarının 685'i değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin bağlı oldukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve şu anda eğitim verdikleri yaş grubuna yönelik olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin farklılık kavramlarına ilişkin temel düşüncelerini, eğitim verdikleri çocukların farklılık kavramlarına ne sıklıkla tepki verdikleri, eğitim

verdikleri sınıfların eğitim ortamlarını düzenlerken farklılık kavramlarına ne ölçüde yer verdiklerini, farklılık kavramlarını ilgi köşelerinde ne sıklıkla kullandıklarını, farklılık kavramlarına yönelik araç - gereçleri ilgi köşelerinde ne sıklıkla bulduklarını, farklılık kavramlarına yönelik materyal sağlamada ne sıklıkla faydalanabilecek kaynakları, farklılık kavramları doğrultusunda geliştirilebilecek bir programda hangi alt başlıkların bulunmasını istedikleri ve uyguladıkları programda farklılık kavramlarına ne derecede yer verdiklerini belirlemeye yönelik olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin bağlı oldukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve şu anda eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, uyguladıkları programda farklılık kavramlarına yer verdikleri etkinlikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile ki kare analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin bağlı oldukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve şu anda eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, eğitim ortamında farklılık kavramı doğrultusunda değişiklik yapmak için işbirliği yapılabileceğini düşündükleri kişi ya da kurumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile ki kare analizi yapılmıştır.

Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1.00–1.80’e kadar	“Kesinlik Katılmıyorum”
1.81–2.60’a kadar	“Katılmıyorum”
2.61–3.40’a kadar	“Karasızım”
3.41–4.20’ya kadar	“Katılıyorum”
4.21–5.00’ye kadar	“Kesinlikle Katılıyorum”
1.00–1.80’e kadar	“Hiçbir Zaman”
1.81–2.60’a kadar	“Nadiren”
2.61–3.40’a kadar	“Ara Sıra”

3.41–4.20'ya kadar “Genellikle”
 4.21–5.00'ye kadar “Her Zaman”

Elde edilen veriler tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Veri toplama ölçeğinde yer alan açık uçlu soruları yanıtlayan öğretmenlerin sayıca az olmasından dolayı, bu bölümden elde edilen bulgular değerlendirilmeye alınmamıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen 122 formun tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen değerlendirme aralığı;

- 1 “Katılmıyorum”
- 2 “Biraz Katılıyorum”
- 3 “Katılıyorum” düzeyindedir.

Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için; ölçek maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri, iç tutarlılık katsayıları ve madde analiz sonuçları SPSS yardımı ile hesaplanmıştır. Bu istatistiksel işlemlere ait açıklamalara bulgular ve yorum bölümünde yer verilmiştir. Yapılan bu analizlerin ardından “Farklılıklara Saygı” ölçeğinde yer alan 30 maddenin tamamının kalmasına karar verilmiş ve geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olması sebebi ile deneysel çalışmalarda uygulanabilir hale getirilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizlerine, analizlerden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Anket Formunun Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmen anket formundan elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ilk olarak, araştırma örneklemini oluşturan 685 okul öncesi öğretmenin; bağlı buldukları kurum, cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, meslekteki hizmet yılları ve şu anda eğitim verdikleri yaş grubu durumlarını belirten yüzdeler ve frekans dağılımı belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52,3’ünün M.E.B’na bağlı özel okullarda, % 47,7’sinin ise M.E.B’na bağlı resmi okullarda hizmet verdikleri görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı buldukları kurum açısından hemen hemen yarı yarıya bir değere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde, % 97,2'sinin kadın ve %2,8'inin erkek olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Özellikler

Okulun Bağlı Bulunduğu Kurum	f	%
M.E.B.'na bağlı özel	358	52,3
M.E.B.'na bağlı resmi	327	47,7
Toplam	685	100,0
Cinsiyet	f	%
Kadın	666	97,2
Erkek	19	2,8
Toplam	685	100,0
Yaş	f	%
20 yaş ve altı	10	1,5
21-25 yaş arası	226	33,0
26-30 yaş arası	263	38,4
31-35 yaş arası	138	20,1
36-40 yaş arası	48	7,0
Toplam	685	100,0
Eğitim Durumu	f	%
Kız Meslek Lisesi	142	20,7
2 Yıllık Ön Lisans	84	12,3
4 Yıllık Lisans	441	64,4
Yüksek Lisans	18	2,6
Toplam	685	100,0
Meslekteki Hizmet Yılı	f	%
1 yıldan az	19	2,8
1-5 yıl arası	292	42,6
6-10 yıl arası	261	38,1
11-15 yıl arası	85	12,4
16-20 yıl arası	28	4,1
Toplam	685	100,0
Eğitim Verdiği Yaş Grubu	f	%
3-4 yaş	72	10,5
4-5 yaş	149	21,8
5-6 yaş	464	67,7
Toplam	685	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında %1,5'inin 20 yaş ve altında, %33'ünün 21-25 yaş arasında, % 38,4'ünün 26-25 yaş arasında, % 20,1'inin 31-35 yaş arasında ve % 7'sinin 36-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 26 - 30 yaş ve 21 - 25 yaş arası olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde % 20,7'sinin Kız Meslek Lisesi, % 12,3'ünün 2 yıllık ön lisans, % 64,4'ünün 4 yıllık lisans ve % 2,6'sının yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 4 yıllık lisans ve Kız Meslek Lisesi mezunu olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde % 2,8'inin 1 yıldan az, % 42,6'sının 1-5 yıl arası, % 38,1'inin 6-10 yıl arası, % 12,4'ünün 11-15 yıl arası ve % 4,1'inin 16-20 arası öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 1 – 5 yıl arası ve 6 – 10 arası hizmet verdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde % 10,5'inin 3-4 yaş arası, % 21,8'inin 4-5 yaş arası ve % 67,7'sinin 5-6 yaş arası çocuklara eğitim verdikleri görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 5-6 yaş arası ve 4-5 yaş arası çocuklara eğitim verdiklerini göstermektedir.

3.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına Yönelik Temel Düşünceleri

Tablo 2 incelendiğinde, “*Farklılıkları olan insanlara karşı olumsuz fikirlerim var.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 11,2'si “Kesinlikle Katılıyorum”, %10,5'i “Katılıyorum”, % 6,6'sı “Kararsızım”, % 36,5'i “Katılmıyorum” ve % 35,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,26'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun farklılıkları olan insanlara karşı olumsuz fikirleri olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 2. Farklılık Kavramına Yönelik Temel Düşünceler

Farklılık Kavramına Yönelik Temel Düşünceler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Farklılıkları olan insanlara karşı olumsuz fikirlerim var.	77	11,2	72	10,5	45	6,6	250	36,5	241	35,2	2,26	1.33
b. Farklılıkları olan insanlara yönelik tutumlarımı kontrol altında tutabiliyorum.	232	33,9	294	42,9	94	13,7	55	8,0	10	1,5	3,99	.96
c. Şive vb. gibi yöresel kültür etkileriyle dilimizi kullananlarla iletişim kurarken rahatsızlık duymuyorum.	261	38,1	303	44,2	92	13,4	29	4,2	0	0	4,16	.81
d. Kültürel geçmişi ya da ulusu ne olursa olsun her bir çocuğun davranışlarına onunla etkileşimde bulunarak dönüt veriyorum.	329	48,0	263	38,4	45	6,6	28	4,1	20	2,9	4,24	.95
e. Kültürel geçmişi ya da ulusu ne olursa olsun her bir aile ile karşılıklı paylaşımda bulunabiliyorum.	338	49,3	227	33,1	91	13,3	9	1,3	20	2,9	4,24	.93
f. Çocuktan ya da aileden farklılıklara yönelik bir şey duyduğumda müdahale ediyorum.	150	21,9	224	32,7	175	25,5	126	18,4	10	1,5	3,55	1.06
g.Okullardaki öğrencilerin sağır ve dilsizlerin kullandığı diller gibi diğer bütün dilleri de toplumun bir parçası olarak görmesi gerektiğini düşünüyorum.	337	49,2	216	31,5	103	15,0	19	2,8	10	1,5	4,24	.90
h. Okulların bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sağlaması gerektiğini düşünüyorum.	434	63,4	149	21,8	45	6,6	27	3,9	30	4,4	4,35	1.06
i. Okullarda görev yapan kişilere (öğretmen, idareci, yardımcı personel vb.) yönelik farklılık kavramı konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	242	35,3	251	36,6	144	21,0	48	7,0	0	0	4,01	.92
i. Okullarda görev yapan kişilerin farklılık kavramına karşı olumlu bir tutum edinebilmeleri için farklılık kavramı ile ilgili çalışmalara katılmaları gerektiğini düşünüyorum.	233	34,0	269	39,3	143	20,9	40	5,8	0	0	4,06	.91
j.Okullar ile çalışanlar, öğrenciler ve öğrenci aileleri arasında pozitifliğe dayalı bir ilişki olması gerektiğini düşünüyorum.	414	60,4	178	26,0	54	7,9	19	2,8	20	2,9	4,38	.95

“Farklılıkları olan insanlara yönelik tutumlarımı kontrol altında tutabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %33,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 42,9’u “Katılıyorum”, %13,7’si “Kararsızım”, % 8’i “Katılmıyorum” ve % 1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,99'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun farklılıkları olan insanlara yönelik tutumlarını kontrol altında tutabildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“*Şive vb. gibi yöresel kültür etkileriyle dilimizi kullananlarla iletişim kurarken rahatsızlık duymuyorum.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 38,1'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 44,2'si “Katılıyorum”, % 13,4'ü “Kararsızım” ve %4,2'si “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirten olmamıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,16'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yöresel etkiler sebebi ile şivesinde farklılıklar bulunan kişilere karşı olumsuz bir tutumları olmadığını göstermektedir.

“*Kültürel geçmişi ya da ulusu ne olursa olsun her bir çocuğun davranışlarına onunla etkileşimde bulunarak dönüt veriyorum.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 48'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 38,4'ü “Katılıyorum”, % 6,6'sı “Kararsızım”, % 4,1'i “Katılmıyorum” ve % 2,9'u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,24'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların kültürel geçmişleri ya da uluslarındaki farklılıklardan etkilenmeden, onlarla etkileşimde bulunarak dönütler verdiklerini göstermektedir.

“Kültürel geçmişi ya da ulusu ne olursa olsun her bir aile ile karşılıklı paylaşımda bulunabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 49,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 33,1’i “Katılıyorum”, % 13,3’ü “Kararsızım”, % 1,3’ü “Katılmıyorum” ve % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,24’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri çocukların ailelerinin kültürel geçmişlerindeki ya da uluslarındaki farklılıkları göz önünde bulundurmaksızın, onlarla iletişime geçip paylaşımda bulduklarını göstermektedir.

“Çocuktan ya da aileden farklılıklara yönelik bir şey duyduğumda müdahale ediyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %21,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, %32,7’si “Katılıyorum”, %25,5’i “Kararsızım”, %18,4’ü “Katılmıyorum” ve %1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,55’tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocuklardan ya da ailelerden farklılıklara yönelik olumsuz bir şey duyduklarında müdahale ettiklerini göstermektedir.

“Okullardaki öğrencilerin sağır ve dilsizlerin kullandığı diller gibi diğer bütün dilleri de toplumun bir parçası olarak görmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 49,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 31,5’i “Katılıyorum”, % 15’i “Kararsızım”, % 2,8’i “Katılmıyorum” ve % 1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.24'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin sağır ve dilsizlerin kullandığı gibi bütün dilleri toplumun bir parçası olarak görmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, eğitim kurumlarına devam etmekte olan bütün öğrencilerin işitme ve konuşma engelli kişilerin kullandığı dilleri toplumun bir parçası olarak gördükleri zaman, bu kişilere karşı önyargılı davranışlar sergilemenin önüne geçileceğini düşündüklerini göstermektedir.

“Okulların bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sağlaması gerektiğini düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 63,4'ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 21,8'i “Katılıyorum”, % 6,6'sı “Kararsızım”, % 3,9'u “Katılmıyorum” ve % 4,4'ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,35'tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okulların bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sağlaması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, çeşitli farklılıkları olan çocuklarında (zihinsel, fiziksel engelli, vb.) dikkate alınarak eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ve bu çocuklar için gerekli olduğu takdirde okulların fiziksel yapısında değişikliklerin yapılması gerektiğini göstermektedir.

“Okullarda görev yapan kişilere (öğretmen, idareci, yardımcı personel vb.) yönelik farklılık kavramı konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 35,3'ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 36,6'sı “Katılıyorum”, %21'i “Kararsızım” ve % 7'si “Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden

“Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirten olmamıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.01’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim kurumunda görev yapan kişilerin farklılık kavramları hakkında eğitim almaları gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, eğitim kurumunda görev yapan kişilerin farklılık kavramları ve farklılıklara saygı konusunda bilinçlendirilmesinin büyük önem taşıdığını düşündüklerini göstermektedir.

“Okullarda görev yapan kişilerin (öğretmen, idareci, yardımcı personel vb.) farklılık kavramına karşı olumlu bir tutum edinebilmeleri için farklılık kavramı ile ilgili çalışmalara katılmaları gerektiğini düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 34’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,3’ü “Katılıyorum”, % 20,9’u “Kararsızım”, % 5,8’i “Katılmıyorum” ve % “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirten olmamıştır.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,06’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okullarda görev yapan kişilerin (öğretmen, idareci, yardımcı personel vb.) farklılık kavramına karşı olumlu bir tutum edinebilmeleri için farklılık kavramı ile ilgili çalışmalara katılmaları gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun farklılık kavramları ile ilgili olan çalışmaların, farklılıklara saygı için önem taşıdığını ve eğitimcilerin bu çalışmalara katılmaları gerektiği düşündüklerini göstermektedir.

“Okullar ile çalışanlar, öğrenciler ve öğrenci aileleri arasında pozitifliğe dayalı bir ilişki olması gerektiğini düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 60,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, %26’sı “Katılıyorum”, %7,9’u

“Kararsızım”, % 2,8’i “Katılmıyorum” ve % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okul yönetimi ile çalışanları, öğrenciler ve öğrenci aileleri arasında pozitifliğe dayalı bir ilişki olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun okul yönetiminin her çeşit farklılıklara saygılı olması gerektiğini göstermektedir.

3.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Dönem Çocukları Farklılık Kavramlarına Ne Sıklıkla Tepki Verdiklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde “*Yüz bölgesinde iz bulunma (çil, ben vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 3,9’u “Her Zaman”, %21,3’ü “Genellikle”, %30,9’u “Ara Sıra”, % 17,7’si “Nadiren” ve % 26,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.72’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, çocukların yüz bölgesinde leke veya iz olan akranları ya da yetişkinlerle alay etmediklerini düşündüklerini göstermektedir.

“*Çok kilolu olma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %5,8’i “Her Zaman”, % 39,1’i “Genellikle”, % 26,4’ü “Ara Sıra”, % 19’u “Nadiren” ve % 9,6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.12’dir. Bu değer öğretmen görüşlerini “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu

çocukların çok kilolu akranları ya da yetişkinlere zaman zaman alay ettiklerini göstermektedir.

Tablo 3. Farklılıklara Verilen Tepki Sıklığına İlişkin Görüşler

Farklılıklara Verilen Tepki Sıklığı	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a.Yüz bölgesinde iz bulunma (çil, ben vb.)	27	3,9	146	21,3	212	30,9	121	17,7	179	26,1	1,72	1,19
b.Çok kilolu olma	40	5,8	268	39,1	181	26,4	130	19,0	66	9,6	3,12	1,08
c.Farklı saç tipine sahip olma (kıvrıkcık, kızıl vb.)	9	1,3	157	22,9	93	13,6	144	21,0	282	41,2	2,22	1,23
d.Görme engeline sahip olma	46	6,7	243	35,5	133	19,4	75	10,9	188	27,4	3,83	1,34
e.Zihinsel engele sahip olma	81	11,8	321	46,9	55	8,0	47	6,9	181	26,4	4,10	1,43
f.Bedensel engele sahip olma (tekerlekli sandalye kullanma vb.)	136	19,9	277	40,4	73	10,7	18	2,6	181	26,4	4,12	1,49
g.Konuşma problemlerine sahip olma	126	18,4	199	29,1	114	16,6	168	24,5	78	11,4	2,18	1,30
ı.Farklı ten rengine sahip olma	111	16,2	234	34,2	112	16,4	56	8,2	172	25,1	3,58	1,43

“Farklı saç tipine sahip olma (kıvrıkcık, kızıl vb.) ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 1,3’ü “Her Zaman”, %22,9’u “Genellikle”, %13,6’sı “Ara Sıra”, % 21’i “Nadiren” ve % 41,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, çocukların farklı saç tipine sahip olan akranları ya da yetişkinler ile hiçbir zaman alay etmediklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Görme engeline sahip olma” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %6,7’si “Her Zaman”, % 35,5’i “Genellikle”, %19,4’ü “Ara Sıra”, % 10,9’u “Nadiren” ve % 27,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,83'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların görme engeline sahip akranları ya da yetişkinler ile genellikle alay ettiklerini belirttiklerini göstermektedir.

“*Zihinsel engele sahip olma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 11,8'i “Her Zaman”, % 46,9'u “Genellikle”, % 8'i “Ara Sıra”, % 6,9'u “Nadiren” ve % 26,4'ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,10'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların zihinsel engele sahip akranları ya da yetişkinler ile genellikle alay ettiklerini belirttiklerini göstermektedir.

“*Bedensel engele sahip olma (tekerlekli sandalye kullanma vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,9'u “Her Zaman”, % 40,4'ü “Genellikle”, % 10,7'si “Ara Sıra”, % 2,6'sı “Nadiren” ve % 26,4'ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,12'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle ” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların bedensel engele sahip akranları ya da yetişkinler ile genellikle alay ettiklerini belirttiklerini göstermektedir.

“*Konuşma problemine sahip olma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 18,4'ü “Her Zaman”, % 29,1'i “Genellikle”, % 16,6'sı “Ara Sıra”, % 24,5'i “Nadiren” ve % 11,4'ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,18'tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların konuşma problemlerine sahip akranları ya da yetişkinler ile nadiren alay ettiklerini belirttiklerini göstermektedir.

“*Farklı ten rengine sahip olma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 16,2'si “Her Zaman”, % 34,2'si “Genellikle”, %16,4'ü “Ara Sıra”, %8,2'si “Nadiren” ve % 25,1'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,58'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların farklı ten rengine sahip akranları ya da yetişkinler ile genellikle alay ettiklerini belirttiklerini göstermektedir.

3.1.4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramlarına Yer Verme Derecelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4 incelendiğinde “*Sınıfta her çocuğun kültürü ve çevresi ile ilgili çeşitli kitaplar bulunmalıdır.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 41,8'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 44,2'si “Katılıyorum”, % 8'i “Kararsızım”, % 3,5'i “Katılmıyorum” ve % 2,5'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,19'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim verdikleri sınıflarda her çocuğun kültürü ve çevresi ile ilgili çeşitli kitaplar bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 4. Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramlarına Yer Verilmesine İlişkin Fikirler

Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramları	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Sınıfta her çocuğun kültürü ve çevresi ile ilgili çeşitli kitaplar bulunmalıdır.	286	41,8	303	44,2	55	8,0	24	3,5	17	2,5	4,19	,9
b. Sınıfta çokuluslu milletlere yönelik fotoğraflar bulunmalıdır.	261	38,1	323	47,2	82	12,0	9	1,3	10	1,5	4,19	,80
c. Sınıfta birbirinden farklı coğrafyalarda yaşayan milletlerin, komşuların ve toplumların resimleri bulunmalıdır.	279	40,7	342	49,9	37	5,4	18	2,6	9	1,3	4,20	,78
d. Sınıfta farklı yeteneklere sahip insanların farklı aktivitelere katıldığını gösteren resimler bulunmalıdır.	334	48,8	203	29,6	114	16,6	27	3,9	7	1,0	4,21	,92
e. Sınıfta farklı vücut tiplerine sahip insanların farklı aktivitelere katıldığını gösteren resimleri bulunmalıdır.	253	36,9	286	41,8	104	15,2	36	5,3	6	,9	4,08	,89
f. Sınıfta farklı ten renklerine sahip oyuncak bebekler bulunmalıdır.	373	54,5	238	34,7	46	6,7	18	2,6	10	1,5	4,38	,83
g. Sınıfta çeşitli farklı kültürel geçmişe sahip insanların geleneksel kıyafetleri ile resimlerini bulundurulmalıdır.	325	47,4	268	39,1	76	11,1	9	1,3	7	1,0	4,30	,79
h. Sınıfta çeşitli milletlerden insanların birbirleri ile iş yaparken gösteren resimleri bulundurulmalıdır.	280	40,9	249	36,4	131	19,1	18	2,6	7	1,0	4,13	,88
ı. Sınıfta birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin resimleri bulundurulmalıdır.	187	27,3	248	36,2	186	27,2	45	6,6	19	2,8	3,78	1,00
i. Sınıfta karşı cinsin yaptığı işleri yapan kişilerin resmi bulundurulmalıdır (ev işi yapan erkek, vücut geliştiren bayan vb.)	245	35,8	254	37,1	103	15,0	73	10,7	10	1,5	3,95	1,03
j. Sınıfta engelli kişilerin spor müsabakalarına katılım resimleri bulunmalıdır.	130	19,0	241	35,2	55	8,0	246	35,9	13	1,9	3,33	1,19
k. Sınıfta erkek ve kız çocukların birlikte uyum içinde paylaşımında bulunma resimleri bulunmalıdır	307	44,8	337	49,2	19	2,8	12	1,8	10	1,5	4,34	,74
l. Sınıfta farklılık kavramlarına yönelik bir ilgi köşesi bulunmalıdır	223	32,6	324	47,3	100	14,6	20	2,9	18	2,6	4,04	,90
m. Sınıfta çocukların dikkatini çekebilecek büyüklükte bir dünya haritası bulunmalıdır.	344	50,2	257	37,5	54	7,9	10	1,5	20	2,9	4,30	,89
n. Sınıfta çocukların kendi farkındalıklarını artırmak için boy aynaları bulunmalıdır.	344	50,2	269	39,3	46	6,7	18	2,6	8	1,2	4,34	,81

“Sınıfta çokuluslu milletlere yönelik fotoğraflar bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 38,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 47,2’si

“Katılıyorum”, % 12’si “Kararsızım”, % 1,3’ü “Katılmıyorum” ve % 1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,19’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim verdikleri sınıfta çokuluslu milletlere yönelik fotoğraflar bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta birbirinden farklı coğrafyalarda yaşayan milletlerin, komşuların ve toplumların resimleri bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 40,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 49,9’u “Katılıyorum”, % 5,4’ü “Kararsızım”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 1,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfta birbirinden farklı coğrafyalarda yaşayan milletlerin, komşuların ve toplumların resimleri bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta farklı yeteneklere sahip insanların farklı aktivitelere katıldığını gösteren resimler bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 48,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılıyorum”, % 16,6’sı “Kararsızım”, %3,9’u “Katılmıyorum” ve % 1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,21’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıfta farklı yeteneklere sahip insanların farklı aktivitelere

katıldığını gösteren resimler bulunmasının kesinlikle gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta farklı ten renklerine sahip oyuncak bebekler bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 54,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 34,7’si “Katılıyorum”, % 6,7’si “Kararsızım”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda farklı ten renklerine sahip oyuncak bebekler bulunmasının kesinlikle gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin farklı ten renkleri ile ilgili olarak öğrencilerdeki farkındalığı arttırmak istediklerini ortaya koymaktadır.

“Sınıfta çeşitli farklı kültürel geçmişe sahip insanların geleneksel kıyafetleri ile resimlerini bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 47,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,1’i “Katılıyorum”, % 11,1’i “Kararsızım”, % 1,3’ü “Katılmıyorum” ve % 1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,30’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda farklı kültürel geçmişlere sahip insanların geleneksel kıyafetleri ile ilgili resimler bulunmasının kesinlikle gerekli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta çeşitli milletlerden insanların birbirleri ile iş yaparken gösteren resimleri bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 40,9’u

“Kesinlikle Katılıyorum”, % 36,4’ü “Katılıyorum”, % 19,1’i “Kararsızım”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,13’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda çeşitli milletlerden insanları birbirleri ile iş yaparken gösteren resimlerin bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin resimleri bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 36,2’si “Katılıyorum”, % 27,2’si “Kararsızım”, % 6,6’sı “Katılmıyorum” ve % 2,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,78’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflar birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin resimlerinin bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta karşı cinsin yaptığı işleri yapan kişilerin resmi bulundurulmalıdır (ev işi yapan erkek, vücut geliştiren bayan vb.) ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 35,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 37,1’i “Katılıyorum”, % 15’i “Kararsızım”, % 10,7’si “Katılmıyorum” ve %1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,95’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda karşı cinsin yaptığı işleri yapan kişilerin resimlerinin (ev işi yapan erkek, vücut geliştiren bayan vb.) bulunması gerektiğini

düşündüklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin çocuklarda cinsiyetlere yönelik farkındalıklarını arttırmak istemelerine yorumlanabilir.

“Sınıfta engelli kişilerin spor müsabakalarına katılım resimleri bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,0’ı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 35,2’si “Katılıyorum”, % 8,0’i “Kararsızım”, % 35,9’u “Katılmıyorum” ve % 1,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,33’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda engelli kişilerin spor müsabakalarına katılım resimleri bulunması konusunda kararsız kaldıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin çocuklar üzerinde bu tür resimlerin ne tür bir etki bırakacağını tam olarak kestirememesi ile açıklanabilir.

“Sınıfta erkek ve kız çocukların birlikte uyum içinde paylaşmada bulunma resimleri bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 44,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 49,2’si “Katılıyorum”, % 2,8’i “Kararsızım”, % 1,8’i “Katılmıyorum” ve % 1,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,34’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda erkek ve kız çocukların birlikte uyum içinde paylaşmada bulunma resimlerinin kesinlikle bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin bu tür resimlerin çocuklar üzerinde cinsiyet farklılıklarına bakmaksızın paylaşmanın önemi ile ilgili olarak olumlu düşünceler geliştireceklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

“Sınıfta farklılık kavramlarına yönelik bir ilgi köşesi bulunmalıdır” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 32,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 47,3’ü “Katılıyorum”, % 14,6’sı “Kararsızım”, % 2,9’u “Katılmıyorum” ve % 2,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,04’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda farklılık kavramlarına yönelik bir ilgi köşesi bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Sınıfta çocukların dikkatini çekebilecek büyüklükte bir dünya haritası bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 50,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 37,5’i “Katılıyorum”, % 7,9’u “Kararsızım”, % 1,5’i “Katılmıyorum” ve % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,30’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda çocukların dikkatini çekebilecek büyüklükte bir dünya haritası bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin dünya haritasının çocuklar üzerinde farklı ülke ve milletleri anlamasında, dünyada sadece bizlerin yaşamadığını fark etmesinde olumlu bir etki yaratacağını düşündüklerini gösterir niteliktedir.

“Sınıfta çocukların kendi farkındalıklarını arttırmak için boy aynaları bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 50,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,3’ü “Katılıyorum”, % 6,7’si “Kararsızım”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 1,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,34'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda çocukların kendi farkındalıklarını arttırmak için boy aynaları bulunması gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına İlgili Köşelerinde Kullanım Sıklıklarını İlişkin Görüşler

Tablo 5 incelendiğinde “*Fen ve Matematik Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 1,8'i “Her Zaman”, % 33,1'i “Genellikle”, % 33,3'ü “Ara Sıra”, % 5,4'ü “Nadiren” ve % 17,4'ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,14'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun fen ve matematik köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullanıp kullanmadıklarından emin olmadıklarını göstermektedir. Bu durum da fen ve doğa köşesinin farklılıklara saygı etkinlikleri açısından bilinçli bir şekilde kullanmadığını ortaya koymaktadır.

“*Evcilik Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 22,6'sı “Her Zaman”, % 35,0'ı “Genellikle”, % 25,1'i “Ara Sıra”, % 10,7'si “Nadiren” ve % 6,6'sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,56'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun evcilik köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullandıklarını göstermektedir.

“*Kitap Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,0’ı “Her Zaman”, % 32,1’i “Genellikle”, % 25,0’ı “Ara Sıra”, % 11,8’i “Nadiren” ve % 4,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,66’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kitap köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 5. Farklılık Kavramlarının İlgili Köşelerinde Kullanım Sıklığı

Farklılık Kavramlarının İlgili Köşelerinde Kullanım Sıklığı	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Fen ve Matematik Köşesi	74	1,8	227	33,1	228	33,3	37	5,4	119	17,4	3,14	1,22
b. Evcilik Köşesi	155	22,6	240	35,0	172	25,1	73	10,7	45	6,6	3,56	1,14
c. Kitap Köşesi	185	27,0	220	32,1	171	25,0	81	11,8	28	4,1	3,66	1,11
d. Kukla Köşesi	147	21,5	228	33,3	199	29,1	101	14,7	10	1,5	3,58	1,02
e. Blok Köşesi	54	7,9	113	16,5	341	49,8	110	16,1	67	9,8	2,96	1,01
f. Eğiti Oyuncak Köşesi	73	10,7	197	28,8	304	44,4	92	13,4	19	2,8	3,31	,92
g. Müzik Köşesi	118	17,2	208	30,4	257	37,5	83	12,1	19	2,8	3,47	1,00
h. Belirli Gün ve Haftalar Köşesi	148	21,6	298	43,5	174	25,4	55	8,0	10	1,5	3,75	,93
ı. Sanat Köşesi	351	51,2	154	22,5	162	23,6	10	1,5	8	1,2	4,21	,93

“*Kukla Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,5’i “Her Zaman”, % 33,3’ü “Genellikle”, % 29,1’i “Ara Sıra”, % 14,7’si “Nadiren” ve % 1,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,58'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kukla köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde göstermektedir.

“*Blok Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 7,9'u “Her Zaman”, % 16,5'i “Genellikle”, % 49,8'i “Ara Sıra”, % 16,1'i “Nadiren” ve % 9,8'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,96'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun blok köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullanıp kullanmadıklarında emin olmadıklarını göstermektedir. Bu durum da blok köşesinin farklılıklara saygı etkinlikleri açısından bilinçli bir şekilde kullanmadığını ortaya koymaktadır.

“*Eğitici Oyuncak Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 10,7'si “Her Zaman”, % 28,8'i “Genellikle”, % 44,4'ü “Ara Sıra”, % 13,4'ü “Nadiren” ve % 2,8'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,31'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitici oyuncak köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullanıp kullanmadıklarından emin olmadıklarını göstermektedir. Bu durum da eğitici oyuncak köşesinin farklılıklara saygı etkinlikleri açısından bilinçli bir şekilde kullanmadığını ortaya koymaktadır.

“*Müzik Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 17,2'si “Her Zaman”, % 30,4'ü “Genellikle”, % 37,5'i “Ara Sıra”, % 12,1'i “Nadiren” ve % 2,8'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,47'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun müzik köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullandığını göstermektedir.

“*Belirli Gün ve Haftalar Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,6'sı “Her Zaman”, % 43,5'i “Genellikle”, % 25,4'ü “Ara Sıra”, % 8'i “Nadiren” ve % 1,5'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,75'tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun belirli gün ve haftalar köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kullandıklarını göstermektedir.

“*Sanat Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 51,2'si “Her Zaman”, % 22,5'i “Genellikle”, % 23,6'sı “Ara Sıra”, % 1,5'i “Nadiren” ve % 1,2'si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,21'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sanat köşesini farklılıklara saygı etkinliklerinde kesinlikle kullandıklarını göstermektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun farklılıklara saygı etkinliklerinde en çok sanat köşesini kullandıklarını belirlediği gibi sanat etkinlikleri ile çocuklar üzerinde etki alanlarının genişlediğini ortaya çıkarmaktadır.

3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına Yönelik Materyalleri Eğitim Ortamlarında Bulundurmalarına İlişkin Görüşleri

Tablo 6 incelendiğinde “*Alışveriş yapmak ve yiyecek koymak için çeşitli çantalar ve kutular*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 49,8’si “Her Zaman”, % 31,4’ü “Genellikle”, % 13,6’sı “Ara Sıra”, % 3,9’u “Nadiren” ve % 1,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,24’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda her zaman çeşitli ülkelere ait alışveriş yapmak ve yiyecek koymak için çanta ve kutuların kesinlikle bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“*Çok uluslu bebekler (Çin bebekler, Tatar bebekler, Renkli bebekler)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 26’sı “Her Zaman”, % 47,9’u “Genellikle”, % 18’i “Ara Sıra”, % 6,9’u “Nadiren” ve % 1,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,12’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle çok uluslu bebeklerin (Çin bebekler, Tatar bebekler, Renkli bebekler) bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“*Engel durumlarını sınıflandırmak için açıklayıcı özellikleri olan bebekler (Gözlüklü bebekler, tekerlekli sandalyeye binen bebekler vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 30,4’ü “Her Zaman”, % 34’ü “Genellikle”, % 18,1’i “Ara Sıra”, % 13,3’ü “Nadiren” ve % 4,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 6. Farklılık Kavramlarına Yönelik Eğitim Ortamında Bulunma Durumu

Farklılık Kavramlarının İlgili Köşelerinde Kullanım Sıklığı	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Alışveriş yapmak ve yiyecek koymak için çeşitli çantalar ve kutular	341	49,8	215	31,4	93	13,6	27	3,9	9	1,3	4,24	,92
b. Çok uluslu bebekler (Çin bebekler, Tatar bebekler, Renkli bebekler)	178	26,0	328	47,9	123	18,0	47	6,9	9	1,3	4,12	1,01
c. Engel durumlarını sınıflandırmak için açıklayıcı özellikleri olan bebekler (Gözlüklü bebekler, tekerlekli sandalyeye binen bebekler vb.)	208	30,4	233	34,0	124	18,1	91	13,3	29	4,2	3,76	1,17
d. Farklı ülkelerin geleneksel elbiseleri, ayakkabıları, şapkaları vb.	171	25,0	330	48,2	139	20,3	36	5,3	9	1,3	4,13	,99
e. Farklı ülkelerin pişirme kapları (su oyunları içinde kullanılabilir.)	149	21,8	208	30,4	206	30,1	112	16,4	10	1,5	3,63	1,12
f. Geleneksel renklerin, şekillerin ve dizaynların olduğu farklı ülkelerin yastıkları, minderleri ve kilimleri	207	30,2	216	31,5	130	19,0	122	17,8	10	1,5	3,58	1,13
g. Çeşitli bebek taşıyıcıları (boyun bağları, sırt bağları vb.)	150	21,9	103	15,0	234	34,2	119	17,4	79	11,5	3,18	1,27
h. Bebekler için çeşitli yataklar (tahta beşik, tavandan beşik vb.)	149	21,8	265	38,7	170	24,8	81	11,8	20	2,9	3,81	1,15
i. Farklı kültürlerin yemek kapları (Çin çorba kasesi, teneke, tahta, plastik kaplar, bardaklar, kaseler, kepeçler)	180	26,3	283	41,3	174	25,4	42	6,1	6	,9	4,01	,99
j. Gözlük, kulaklık vb. işitsel ve görsel araçlar	187	27,3	331	48,3	102	14,9	37	5,4	28	4,1	4,10	1,09
k.Engelli insanların kullandığı araçlar (değnek, tekerlekli sandalye vb.)	167	24,4	164	23,9	221	32,3	47	6,9	86	12,6	3,40	1,27

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,76'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Genellikle" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle engel durumlarını sınıflandırmak için açıklayıcı özellikleri olan bebeklerin (Gözlüklü bebekler, tekerlekli sandalyeye binen bebekler vb.) bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Farklı ülkelerin geleneksel elbiseleri, ayakkabıları, şapkaları vb. ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 25’i “Her Zaman”, % 48,2’si “Genellikle”, % 20,3’ü “Ara Sıra”, % 5,3’ü “Nadiren” ve % 1,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,13’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle farklı ülkelerin geleneksel elbiselerinin, ayakkabılarının, şapkalarının vb. bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Farklı ülkelerin pişirme kapları (su oyunları içinde kullanılabilir.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,8’i “Her Zaman”, % 30,4’ü “Genellikle”, % 30,1’i “Ara Sıra”, % 16,4’ü “Nadiren” ve % 1,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,63’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle farklı ülkelerin pişirme kapları (su oyunları içinde kullanılabilir.) bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Geleneksel renklerin, şekillerin ve dizaynların olduğu farklı ülkelerin yastıkları, minderleri ve kilimleri ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 30,2’si “Her Zaman”, % 31,5’i “Genellikle”, % 19’u “Ara Sıra”, % 17,8’i “Nadiren” ve % 1,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,58’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle geleneksel renklerin, şekillerin ve dizaynların olduğu farklı ülkelerin yastıkları, minderleri ve kilimleri bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Çeşitli bebek taşıyıcıları (boyun bağları, sırt bağları vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,9’u “Her Zaman”, % 15’i “Genellikle”, % 34,2’si “Ara Sıra”, % 17,4’ü “Nadiren” ve % 11,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,18’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda belirli aralıklara farklı kültürlere ait çeşitli bebek taşıyıcıları (boyun bağları, sırt bağları vb.) bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Bebekler için çeşitli yataklar (tahta beşit, tavandan beşik vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,8’si “Her Zaman”, % 38,7’si “Genellikle”, % 24,8’i “Ara Sıra”, % 11,8’i “Nadiren” ve % 2,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,81’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle farklı kültürlere ait bebekler için çeşitli yataklar (tahta beşit, tavandan beşik vb.) bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Farklı kültürlerin yemek kapları (Çin çorba kasesi, teneke, tahta, plastik kaplar, bardaklar, kaseler, kepçeler)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %

26,3'ü “Her Zaman”, % 41,3'ü “Genellikle”, % 25,4'ü “Ara Sıra”, % 6,1'i “Nadiren” ve % 0,9'u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,01. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle farklı kültürlere ait yemek kapları (Çin çorba kasesi, teneke, tahta, plastik kaplar, bardaklar, kaseler, kepçeler) bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Gözlük, kulaklık vb. işitsel ve görsel araçlar” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,3'ü “Her Zaman”, % 48,3'ü “Genellikle”, % 14,9'u “Ara Sıra”, % 5,4'ü “Nadiren” ve % 4,1'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,10'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “ Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda genellikle gözlük, kulaklık vb. işitsel ve görsel araçlar bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Engelli insanların kullandığı araçlar (değnek, tekerlikli sandalye vb.) ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 24,4'ü “Her Zaman”, % 23,9'u “Genellikle”, % 32,3'ü “Ara Sıra”, % 6,9'u “Nadiren” ve % 12,6'sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,40'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu eğitim verdikleri sınıflarda engelli insanların kullandığı araçlar (değnek, tekerlikli sandalye vb.) bulunması konusunda kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Bu durum öğretmenlerin bir kısmının sınıflarda bu araçların bulunması gerektiğini düşünürken, diğer kısmının düşünmediği sonucunu çıkarmaktadır.

3.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Materyal Sağlamada Faydalanılabilecek Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Tablo 7 incelendiğinde “*Arkadaşlar ve aile üyeleri*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 34,5’i “Her Zaman”, % 47,4’ü “Genellikle”, % 10,4’ü “Ara Sıra”, % 3,6’sı “Nadiren” ve % 4,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,17’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu arkadaşlar ve aile üyelerinin materyal sağlamada genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*İkinci el eşya satan yerler*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 11,1’i “Her Zaman”, % 33,3’ü “Genellikle”, % 34,7’si “Ara Sıra”, % 13,9’u “Nadiren” ve % 7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,29’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ikinci el eşya satan yerlerin materyal sağlamada ara sıra faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 7. Materyal Sağlamada Faydalanılabilecek Kaynaklar

Materyal Sağlanmasında Faydalanılabilecek Kaynaklar	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a.Arkadaşlar ve aile üyeleri	236	34,5	325	47,4	71	10,4	25	3,6	28	4,1	4,17	1,03
b.İkinci el eşya satan yerler	76	11,1	228	33,3	238	34,7	95	13,9	48	7,0	3,29	1,06
c.Büyük süpermarketler	222	32,4	225	32,8	182	26,6	46	6,7	10	1,5	3,88	,98
d.Broşürler ve posterler için seyahat acentaları	198	28,9	300	43,8	160	23,4	18	2,6	9	1,3	4,11	,94
e.Havayolları mağazinleri	187	27,3	214	31,2	181	26,4	75	10,9	28	4,1	3,70	1,13
f.Müzeler	214	31,2	224	32,7	182	26,6	45	6,6	20	2,9	3,84	1,04
g.Seyahat eden arkadaşlar/yakınlar	212	30,9	244	35,6	173	25,3	46	6,7	10	1,5	3,92	1,00
h. Eski ve yeni takvimler (UNICEF takvimleri vb.)	225	32,8	293	42,8	121	17,7	36	5,3	10	1,5	4,10	,96
İ. Dergi ve magazinler (National Geographic vb.)	366	53,4	236	34,5	58	8,5	18	2,6	7	1,0	4,36	,82
i.Kütüphaneden alınabilecek kitaplar	338	49,3	232	33,9	67	9,8	36	5,3	12	1,8	4,23	,95
j.Posta Kartları	240	35,0	281	41,0	113	16,5	45	6,6	6	,9	4,08	,95
k.Ulusal ve Uluslararası gelişim için çalışan hükümet birimleri	203	29,6	217	31,7	163	23,8	73	10,7	29	4,2	3,71	1,12

“Büyük süpermarketler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 32,4’ü “Her Zaman”, % 32,8’i “Genellikle”, % 26,6’sı “Ara Sıra”, % 6,7’si “Nadiren” ve % 1,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,88’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu büyük süpermarketlerin materyal sağlamada genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Broşürler ve posterler için seyahat acentaları*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 28,9’u “Her Zaman”, % 43,8’i “Genellikle”, % 23,4’ü “Ara Sıra”, % 2,6’sı “Nadiren” ve % 1,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,11’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu seyahat acentalarının genellikle materyal sağlamada faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Havayolları mağazinleri*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,3’ü “Her Zaman”, % 31,2’si “Genellikle”, % 26,4’ü “Ara Sıra”, % 10,9’u “Nadiren” ve % 4,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,70’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu materyal sağlamada havayolları mağazinlerini genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Müzeler*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 31,2’si “Her Zaman”, % 32,7’si “Genellikle”, % 26,6’sı “Ara Sıra”, % 6,6’sı “Nadiren” ve % 2,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,84’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu müzelerin materyal sağlamada genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Seyahat eden arkadaşlar/yakınlar*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 30,9’u “Her Zaman”, % 35,6’sı “Genellikle”, % 25,3’ü “Ara Sıra”, % 6,7’si “Nadiren” ve % 1,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,92’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu seyahat eden arkadaşlar ve yakınların materyal sağlamada genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Eski ve yeni takvimler (UNICEF takvimleri vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 32,8’i “Her Zaman”, % 42,8’si “Genellikle”, % 17,7’si “Ara Sıra”, % 5,3’ü “Nadiren” ve % 1,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,10’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu materyal sağlamada eski ve yeni takvimlerin (UNICEF takvimleri vb.) genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Dergi ve magazinler (National Geographic vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 53,4’ü “Her Zaman”, % 34,5’i “Genellikle”, % 8,5’i “Ara Sıra”, % 2,6’sı “Nadiren” ve % 1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dergi ve magazinlerin (National Geographic vb.) materyal sağlamada her zaman faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Kütüphaneden alınabilecek kitaplar*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 49,3’ü “Her Zaman”, % 33,9’u “Genellikle”, % 9,8’i “Ara Sıra”, % 5,3’ü “Nadiren” ve % 1,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,23’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kütüphanelerden alınabilecek kitapların materyal sağlamada her zaman faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Posta Kartları*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 35’i “Her Zaman”, % 41’i “Genellikle”, % 16,5’i “Ara Sıra”, % 6,6’sı “Nadiren” ve % 0,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,08’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu posta kartlarının materyal sağlamada genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

“*Ulusal ve Uluslararası gelişim için çalışan hükümet birimleri*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 29,6’sı “Her Zaman”, % 31,7’si “Genellikle”, % 23,8’si “Ara Sıra”, % 10,7’si “Nadiren” ve % 4,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,71’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ulusal ve uluslararası gelişim için çalışan hükümet birimlerinin materyal sağlamada genellikle faydalanılabilecek kaynaklardan olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

3.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramları Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Programa Yönelik Görüşleri

Tablo 8 incelendiğinde “Çocuk uygulanan programla özerk ve özel biri olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 47,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 40,3’ü “Katılıyorum”, % 2,6’sı “Kararsızım”, % 6,7’si “Katılmıyorum” ve % 2,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,24’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların özerk ve özel biri olduklarını anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla kendisinin ve diğer insanların bireysel farklılıkları karakterleri olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 53,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 38,2’si “Katılıyorum”, % 3,1’i “Kararsızım”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 2,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendisinin ve diğer insanların bireysel farklılıkları olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan program ile kendisinin ve diğer insanları birbirinden farklı psikolojik karakterleri olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 48,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 42,5’i “Katılıyorum”, % 3,9’u

“Kararsızım”, % 2,6’sı “Katılmıyorum” ve % 2,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 8. Farklılık Kavramaları Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Programa Yönelik Görüşler

Farklılık Kavramaları Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Program	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Çocuk uygulanan programla özerk ve özel biri olduğunu anlamalıdır.	328	47,9	276	40,3	18	2,6	46	6,7	17	2,5	4,24	,96
b. Çocuk uygulanan programla kendisinin ve diğer insanların bireysel farklılıkları karakterleri olduğunu anlamalıdır.	368	53,7	262	38,2	21	3,1	18	2,6	16	2,3	4,38	,85
c. Çocuk uygulanan program ile kendisinin ve diğer insanları birbirinden farklı psikolojik karakterleri olduğunu anlamalıdır.	333	48,6	291	42,5	27	3,9	18	2,6	16	2,3	4,32	,85
d. Çocuk uygulanan programla cinsiyete ait farklılıkları anlamalıdır.	352	51,4	256	37,4	45	6,6	20	2,9	12	1,8	4,33	,86
e. Çocuk uygulanan programla sosyo-kültürel farklılıkları anlamalıdır.	388	56,6	219	32,0	46	6,7	20	2,9	12	1,8	4,38	,87
f. Çocuk uygulanan programla bir aileye ait olduğunu anlamalıdır.	398	58,1	228	33,3	27	3,9	20	2,9	12	1,8	4,43	,84
g. Çocuk uygulanan programla aileyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu anlamalıdır (farklı kültürel geçmişe sahip bir gruba ve sınıfa vb.)	417	60,9	212	30,9	24	3,5	20	2,9	12	1,8	4,46	,83
h. Çocuk uygulanan programla sosyal bir ağ içinde, toplumda, toplumun şehirde, şehrinde ülkede, ülkenin dünyada var olduğunu anlamalıdır.	334	48,8	309	45,1	10	1,5	20	2,9	12	1,8	4,36	,80
ı. Çocuk uygulanan programla kendi ailesine, yaşadığı şehre ve ülkeye özgü bir kültürel kimliği olduğunu anlamalıdır.	322	47,0	313	45,7	18	2,6	20	2,9	12	1,8	4,33	,81
İ. Çocuk uygulanan programla ulusuna ait bir dili olduğunu anlamalıdır.	324	47,3	263	38,4	66	9,6	20	2,9	12	1,8	4,26	,88
j. Uygulanan program birbirinden farklı tutumları, değerleri, davranışları ve kültürel çoğulculuğu desteklemelidir.	305	44,5	282	41,2	66	9,6	20	2,9	12	1,8	4,23	,87
k. Uygulanan program çocukların karar verme becerilerini destekler nitelikte olmalıdır.	361	52,7	256	37,4	36	5,3	20	2,9	12	1,8	4,36	,85
l. Uygulanan program çocukların sosyal katılım becerilerini destekler nitelikte olmalıdır.	342	49,9	265	38,7	46	6,7	20	2,9	12	1,8	4,32	,85
m. Uygulanan program çocukların aktif birer vatandaş olmaları için gerekli becerileri destekler nitelikte olmalıdır.	349	50,9	268	39,1	36	5,3	21	3,1	11	1,6	4,34	,84
n. Uygulanan programdaki eğitim stratejileri tüm öğrenme stillerini kapsamalıdır.	333	48,6	275	40,1	45	6,6	21	3,1	11	1,6	4,31	,85

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,32'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendisinin ve diğer insanları birbirinden farklı psikolojik karakterleri olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

"Çocuk uygulanan programla cinsiyete ait farklılıkları anlamalıdır." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 51,4'ü "Kesinlikle Katılıyorum", % 37,4'ü "Katılıyorum", % 6,6'sı "Kararsızım", % 2,9'u "Katılmıyorum" ve % 1,8'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,33'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların cinsiyete ait farklılıkları anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

"Çocuk uygulanan programla sosyo-kültürel farklılıkları anlamalıdır." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 56,6'sı "Kesinlikle Katılıyorum", % 32'si "Katılıyorum", % 6,7'si "Kararsızım", % 2,9'u "Katılmıyorum" ve % 1,8'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,38'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların sosyo-kültürel farklılıkları anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

"Çocuk uygulanan programla bir aileye ait olduğunu anlamalıdır." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 58,1'i "Kesinlikle Katılıyorum", %

33,3'ü “Katılıyorum”, % 3,9'u “Kararsızım”, % 2,9'u “Katılmıyorum” ve % 1,8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,43'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların bir aileye ait olduklarını anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla aileyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu anlamalıdır (farklı kültürel geçmişe sahip bir gruba ve sınıfa vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 60,9'u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 30,9'u “Katılıyorum”, % 3,5'i “Kararsızım”, % 2,9'u “Katılmıyorum” ve % 1,8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,46'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların aileyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu (farklı kültürel geçmişe sahip bir gruba ve sınıfa vb.) anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla sosyal bir ağ içinde, toplumda, toplumun şehirde, şehrinde ülkede, ülkenin dünyada var olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 48,8'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 45,1'i “Katılıyorum”, % 1,5'i “Kararsızım”, % 2,9'u “Katılmıyorum” ve % 1,8'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,36'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan

öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların sosyal bir ağ içinde, toplumda, toplumun şehirde, şehrinde ülkede, ülkenin dünyada var olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla kendi ailesine, yaşadığı şehre ve ülkeye özgü bir kültürel kimliği olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 47’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 45,7’si “Katılıyorum”, % 2,6’sı “Kararsızım”, % 2,9’u “Katılmıyorum” ve % 1,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,33’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendi ailesine, yaşadığı şehre ve ülkeye özgü bir kültürel kimliği olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla ulusuna ait bir dili olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 47,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 38,4’ü “Katılıyorum”, % 9,6’sı “Kararsızım”, % 2,9’u “Katılmıyorum” ve % 1,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,26’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendi ulusuna ait bir dili olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan program birbirinden farklı tutumları, değerleri, davranışları ve kültürel çoğulculuğu desteklemelidir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 44,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 41,2’si “Katılıyorum”, % 9,6’sı “Kararsızım”, %

2,9'u "Katılmıyorum" ve % 1,8'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,23'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programın birbirinden farklı tutumları, değerleri, davranışları ve kültürel çoğulculuğu desteklemesi gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

"Uygulanan program çocukların karar verme becerilerini destekler nitelikte olmalıdır." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 52,7'si "Kesinlikle Katılıyorum", % 37,4'ü "Katılıyorum", % 5,3'ü "Kararsızım", % 2,9'u "Katılmıyorum" ve % 1,8'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,36'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programın çocukların karar verme becerilerini desteklemesi gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

"Uygulanan program çocukların sosyal katılım becerilerini destekler nitelikte olmalıdır." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 49,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", % 38,7'si "Katılıyorum", % 6,7'si "Kararsızım", % 2,9'u "Katılmıyorum" ve % 1,8'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,32'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan

öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programın çocukların sosyal katılım becerilerini desteklemesi gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan program çocukların aktif birer vatandaş olmaları için gerekli becerileri destekler nitelikte olmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 50,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,1’i “Katılıyorum”, % 5,3’ü “Kararsızım”, % 3,1’i “Katılmıyorum” ve % 1,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,34’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programın çocukların aktif birer vatandaş olmaları için gerekli becerilerini desteklemesi gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan programdaki eğitim stratejileri tüm öğrenme stillerini kapsamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 48,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 40,1’i “Katılıyorum”, % 6,6’sı “Kararsızım”, % 3,1’i “Katılmıyorum” ve % 1,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,31’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programdaki eğitim stratejilerinin tüm öğrenme stillerini kapsaması gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

3.1.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarında Farklılık Kavramlarına Ne Derecede Yer Verdiklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 9 incelendiğinde, “*Etkinliklerimde çeşitli uluslara ya da farklı kültürlere yönelik parmak oyunları, oyunlar ya da şarkılar kullanıyorum.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 8’i “Her Zaman”, % 31,5’i “Genellikle”, % 30,4’ü “Ara Sıra”, % 27,4’ü “Nadiren” ve % 2,6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,97’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun etkinliklerinde çeşitli uluslara ya da farklı kültürlere yönelik parmak oyunları, oyunlar ya da şarkılar kullandıklarını göstermektedir. Bu durum çocukların farklı kültürleri tanımalarında olumlu bir etki yaratacağı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

“*Etkinliklerimi uygularken başka bir dilde (İngilizce, Almanca, Fransızca vb. bir dilde şarkı söylemek, vb.)kullanıyorum.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 8’i “Her Zaman”, % 12,3’ü “Genellikle”, % 24,8’i “Ara Sıra”, % 23,8’i “Nadiren” ve % 16,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,57’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uyguladıkları etkinliklerde başka bir dili daha (İngilizce, Almanca, Fransızca vb. bir dilde şarkı söylemek, vb.) nadiren kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ikinci bir dilde yetersiz oldukları görüşünü ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Etkinliklerde Farklılık Kavramları Çalışmalarına Yer Verme Sıklığı

Etkinliklerde Farklılık Kavramları Çalışmalarına Yer Verme Sıklığı	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
a. Etkinliklerimde çeşitli uluslara ya da farklı kültürlere yönelik parmak oyunları, oyunlar ya da şarkılar kullanıyorum.	55	8,0	216	31,5	208	30,4	188	27,4	18	2,6	3,97	,91
b.Etkinliklerimi uygularken başka bir dilde (İngilizce, Almanca, Fransızca vb. bir dilde şarkı söylemek, vb.)kullanıyorum.	55	8,0	84	12,3	170	24,8	266	23,8	110	16,1	2,57	1,13
c. Kültürel mirası ve kültürel mirasın oluşum sürecini çocuklarına anlatmak için çocukların beslenme alışkanlıklarından yararlanıp farklı yiyecekler hazırlamalarını sağlıyorum.	54	7,9	100	14,6	211	30,8	205	29,9	115	16,8	2,65	1,15
d. Çocukların çeşitliliği (renk, farklı kültürel geçmişe sahip gruplar, cinsiyet vb.) anlamaları için müzik aktivitelerinden faydalıyorum.	93	13,6	226	33,0	236	34,5	103	15,0	27	3,9	3,37	1,02
e. Etkinliklerimde farklı ülkelerin her çeşit aletini kullanmaya çalışıyorum.	47	6,9	196	28,6	204	29,8	17	24,8	68	9,9	2,97	1,09
f. Etkinliklerimde kullandığım araç – gereçleri/materyalleri bütün çocukların yadırgamadan kabul edip kullanmasını sağlıyorum.	192	28,0	277	40,4	102	14,9	94	13,7	20	2,9	3,76	1,09
g. Uyguladığım etkinliklerle çocukların farklı değerleri, tutumları ve yaşam biçimlerini anlamalarını sağlamaya çalışıyorum.	188	27,4	357	52,1	92	13,4	28	4,1	20	2,9	3,97	,91
h. Çocuklara çeşitliliği anlatmak için sanat etkinlikleri tasarlıyorum (sol elle makas kullanmak, çeşitli renk tonlarına ait elişi ya da farklı kağıtlar).	188	27,4	272	39,7	176	25,7	29	4,2	20	2,9	3,84	,97
ı. Çocuklara farklı kültürler ile ilgili hikayeler okuyorum.	205	29,9	218	29,9	212	30,9	38	5,5	12	1,8	2,84	,91
i. Çocuklara engelli insanlar ile ilgili hikayeler okuyorum.	82	12,0	199	29,1	226	33,0	123	18,0	55	8,0	3,18	1,11
j. Uyguladığım etkinlikten sonra çocukların davranışlarını gözlemliyorum.	308	45,0	262	38,2	85	12,4	18	2,6	12	1,8	4,22	,88
k. Etkinliklerle ilgili okul dışındaki zamanlarda da desteklenmesi açısından aileleri bilgilendiriyorum.	217	31,7	262	38,2	160	23,4	37	5,4	9	1,3	4,00	,97

“Kültürel mirası ve kültürel mirasın oluşum sürecini çocuklarına anlatmak için çocukların beslenme alışkanlıklarından yararlanıp farklı yiyecekler hazırlamalarını sağlıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 7,9’u “Her Zaman”, % 14,6’sı “Genellikle”, % 30,8’i “Ara Sıra”, % 29,9’u “Nadiren” ve % 16,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,65’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kültürel mirası ve kültürel mirasın oluşum sürecini çocuklara anlatmak için onların beslenme alışkanlıklarından yararlanıp farklı yiyecekler hazırlamalarını ara sıra sağlamakta olduklarını göstermektedir.

“Çocukların çeşitliliği (renk, farklı kültürel geçmişe sahip gruplar, cinsiyet vb.) anlamaları için müzik aktivitelerinden faydalaniyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 13,6’sı “Her Zaman”, % 33’ü “Genellikle”, % 34,5’i “Ara Sıra”, % 15’i “Nadiren” ve % 3,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,37’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocukların çeşitliliği (renk, farklı kültürel geçmişe sahip gruplar, cinsiyet vb.) anlamaları için müzik aktivitelerinden ara sıra faydalandıklarını göstermektedir.

“Etkinliklerimde farklı ülkelerin her çeşit aletini kullanmaya çalışıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 6,9’u “Her Zaman”, % 28,6’sı “Genellikle”, % 29,8’i “Ara Sıra”, % 24,8’i “Nadiren” ve % 9,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,97'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Ara Sıra" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu etkinliklerinde farklı ülkelere ait çeşitli işlevleri olan aletleri ara sıra kullandıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

"Etkinliklerimde kullandığım araç – gereçleri/materyalleri bütün çocukların yadırgamadan kabul edip kullanmasını sağlıyorum. " maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 28'i "Her Zaman", % 40,4'ü "Genellikle", % 14,9'u "Ara Sıra", % 13,7'si "Nadiren" ve % 2,9'u "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,76'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Genellikle" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu etkinliklerde kullandıkları araç-gereçleri bütün çocukların genellikle yadırgamadan kabul edip kullandıklarını düşündüklerini göstermektedir.

"Uyguladığım etkinliklerle çocukların farklı değerleri, tutumları ve yaşam biçimlerini anlamalarını sağlamaya çalışıyorum." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,4'ü "Her Zaman", % 52,1'i "Genellikle", % 13,4'ü "Ara Sıra", % 4,1'i "Nadiren" ve % 2,9'u "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,97'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Genellikle" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uyguladığı etkinliklerle çocukların farklı değerleri, tutumları ve yaşam biçimlerini anlamalarını genellikle sağlamaya çalıştıklarını düşündüklerini göstermektedir.

"Çocuklara çeşitliliği anlatmak için sanat etkinlikleri tasarlıyorum (sol elle makas kullanmak, çeşitli renk tonlarına ait eliş ya da farklı kağıtlar)." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,4'ü "Her Zaman", % 39,7'si "Genellikle", %

25,7'si "Ara Sıra", % 4,2'si "Nadiren" ve % 2,9'u "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,84'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Genellikle" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çocuklara çeşitlilik kavramını anlatmak için genellikle sanat etkinliklerinden faydalandıklarını göstermektedir.

"Çocuklara farklı kültürler ile ilgili hikayeler okuyorum." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 29,9'u "Her Zaman", % 29,9'u "Genellikle", % 30,9'u "Ara Sıra", % 5,5'i "Nadiren" ve % 1,8'i "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,84'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Ara Sıra" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocuklara farklı kültürler ile ilgili hikayeleri ara sıra okuduklarını göstermektedir.

"Çocuklara engelli insanlar ile ilgili hikayeler okuyorum." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 12'si "Her Zaman", % 29,1'i "Genellikle", % 33'ü "Ara Sıra", % 18'i "Nadiren" ve % 8'i "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,18'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Ara Sıra" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocuklara engelli insanlar ile ilgili hikayeleri ara sıra okuduklarını göstermektedir.

"Uyguladığım etkinlikten sonra çocukların davranışlarını gözlemliyorum." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 45'i "Her Zaman", %38,2'si

“Genellikle”, % 12,4’ü “Ara Sıra”, % 2,6’sı “Nadiren” ve % 1,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uyguladıkları etkinliklerden sonra her zaman çocukların davranışlarını gözlemlediklerini göstermektedir.

“Etkinliklerle ilgili okul dışındaki zamanlarda da desteklenmesi açısından aileleri bilgilendiriyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 31,7’si “Her Zaman”, % 38,2’si “Genellikle”, % 23,4’ü “Ara Sıra”, % 5,4’ü “Nadiren” ve % 1,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4’ür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okul dışındaki zamanlarda da çocukların okulda aldıkları eğitimi desteklemesi açısından aileleri genellikle bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir.

3.1.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılık Kavramlarına Etkinliklerde Yer Verilmesine İlişkin Görüşleri

Tablo 10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32,6’sı İlgili köşelerinde, % 78,8’i Türkçe Etkinliklerinde, % 23,8’i Oyun ve Hareket Etkinliklerinde, % 19’u Müzik etkinliklerinde, % 16,4’ü Fen ve Matematik Etkinliklerinde, % 10,8’i Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında, % 52,4’ü Drama Etkinliklerinde, % 8,6’sı Alan Gezilerinde ve % 28,8’i Sanat Etkinliklerinde farklılık kavramlarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Bu durum, farklılık kavramlarına birinci sırada % 78,8 ile Türkçe Etkinliklerinde, ikinci sırada % 52,4 ile Drama Etkinliklerinde ve üçüncü sırada % 32,6'sı İlgi Köşesi'nde yer verildiği görülmektedir. Farklılık kavramlarına en az yer verilen etkinlik ise % 8,6 ile Alan Gezileri Etkinlikleridir.

Tablo 10. Farklılık Kavramlarına Yer Verilen Etkinlikler

Farklılık Kavramlarına Yer Verilen Etkinlikler	f	%
İlgi Köşeleri	223	32,6
Türkçe Etkinlikleri	540	78,8
Oyun ve Hareket Etkinlikleri	163	23,8
Müzik Etkinlikleri	130	19
Fen ve Matematik Etkinlikleri	112	16,4
Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	74	10,8
Drama Etkinlikleri	359	52,4
Alan Gezileri	59	8,6
Sanat Etkinlikleri	197	28,8

3.1.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlara İlişkin Görüşleri

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 59,3'ü ailelerle, % 27,2'si çocuklarla, % 74,6'sı öğretmenlerle, % 51,2'si okul müdürleri ile, % 38,5'i sosyal hizmet uzmanları ile, % 29,8'i Kitle İletişim araçları ile ve % 16,4'ü Sivil Toplum örgütleri ile eğitim ortamında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar olarak gösterilmiştir.

Bu durum birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar arasında birinci sırada % 74,6 ile öğretmenler, ikinci sırada % 59,3 ile aileler ve üçüncü sırada % 51,2 ile okul müdürleri olduğunu göstermektedir. Birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar arasında % 16,4 ile sivil toplum örgütleri son sırada yer almaktadır.

Tablo 11. Eğitim Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi Yada Kurumlar

Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlar	f	%
Aileler	406	59,3
Çocuklar	186	27,2
Öğretmenler	511	74,6
Okul Müdürleri	351	51,2
Sosyal Hizmet Uzmanları	264	38,5
Kitle İletişim Araçları	204	29,8
Sivil Toplum Örgütleri	112	16,4

3.1.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Farklılık Kavramlarına Programlarında Yer Verme Sıklıklarının Karşılaştırılması

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları kurum türü ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden ilgi köşeleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum MEB'na bağlı özel okullarda çalışan öğretmenlerin % 43,5'inin, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise % 56,5'nin farklılıklara saygı etkinliklerine ilgi köşelerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları kurum türü ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden Türkçe etkinlikleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum MEB'na bağlı özel okullarda çalışan öğretmenlerin % 62,2'sinin, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise % 37,8'inin farklılıklara saygı etkinliklerine Türkçe etkinliklerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı oldukları kurum türü ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden drama etkinlikleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum MEB'na bağlı özel okullarda çalışan öğretmenlerin 63,8'inin, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise % 36,2'sinin farklılıklara saygı etkinliklerine drama etkinliklerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir.

Tablo 12. Katılımcı özellikleri ile farklılık kavramlarına yer verilen etkinliklerin karşılaştırılması

Seçenekler	Ki Kare	sd	p
Kurum * İlgi Köşeleri	10,181	1	,001*
Kurum * Türkçe Etkinlikleri	101,423	1	,000*
Kurum * Drama Etk.	40,164	1	,000*
Yaş * İlgi Köşeleri	23,378	4	,000*
Yaş * Türkçe Etkinlikleri	102,526	4	,000*
Yaş * Drama Etk.	48,797	4	,000*
Eğitim Durumu * İlgi Köşeleri	34,903	3	,000*
Eğitim Durumu * Türkçe Etkinlikleri	110,184	3	,000*
Eğitim Durumu * Drama Etk.	42,017	3	,000*
Hizmet Yılı * İlgi Köşeleri	33,899	4	,000*
Hizmet Yılı * Türkçe Etkinlikleri	47,955	4	,000*
Hizmet Yılı * Drama Etk.	76,977	4	,000*

* p<0.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden ilgi köşeleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 49,8 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az % 4 ile 36 – 40 yaş arası öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine ilgi köşelerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden Türkçe etkinlikleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 42 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az % 1,9 ile 20 yaş ve altı öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine Türkçe etkinliklerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden drama etkinlikleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 34,5 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az % 2,8 ile 20 yaş ve altı öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine drama etkinliklerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden ilgi köşeleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 46,2 ile 1 - 5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en az % 4

ile 16-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine ilgi köşelerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden Türkçe etkinlikleri boyutu arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 44,1 ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en az % 3,3 ile 16-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine Türkçe etkinliklerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ile okul öncesi eğitim programı etkinliklerinden drama etkinlikleri arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 41,8 ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en az % 5 ile 1 yıldan az hizmet yılına sahip öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerine drama etkinliklerinde yer vermekte olduklarını göstermektedir.

3.1.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Eğitim Ortamlarında Farklılık Kavramlarına İlişkin Düzenlemeler Yaparken Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı buldukları kurum türü ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden öğretmenler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum MEB'na bağlı özel okullarda çalışan öğretmenlerin % 56,6'sının, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin ise % 43,4'ünün eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için öğretmenler ile birlikte çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Katılımcı özellikleri ile Eğitim Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumların Karşılaştırılması

Seçenekler	Ki Kare	sd	p
Kurum * Öğretmenler	16,621	2	,000*
Yaş * Aileler	79,512	8	,000*
Yaş * Öğretmenler	25,082	8	,002*
Yaş * Okul Müdürleri	56,833	8	,000*
Eğitim Durumu * Aileler	32,690	6	,000*
Eğitim Durumu * Öğretmenler	37,115	6	,000*
Eğitim Durumu * Okul Müdürleri	51,518	6	,000*
Hizmet Yılı * Aileler	82,494	8	,000*
Hizmet Yılı * Öğretmenler	37,298	8	,000*
Hizmet Yılı * Okul Müdürleri	51,632	8	,000*

* p<0.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden aileler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 49,3 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az %4,9 ile 36-40 yaş arası öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için ailelerle çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden öğretmenler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 38,9 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az %2 ile 20 yaş ve altı öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için ailelerle çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan p<0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 33,6 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin, en az %11,1 ile 36-40 yaş arası öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için okul müdürleri ile çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden aileler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 65,5 ile 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin, en az %4,4 ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için ailelerle çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden öğretmenler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 68,3 ile 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin, en az %3,5 ile meslek lisesi mezunu öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için ailelerle çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 62,4 ile 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin, en az % 18,7 ile Kız meslek lisesi ve 2 yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için okul müdürleri ile çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden aileler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 44,3 ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en az %2,2 ile 1 yıldan az hizmet yılına sahip öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için ailelerle çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki

hizmet yılları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden öğretmenler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 68,6 ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en az %3,7 ile 1 yıldan az hizmet yılına sahip öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için öğretmenlerle çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılları ile eğitim ortamlarında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 44,7 ile 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin, en az %5,4 ile 16-20 yıl arası hizmet yılına sahip öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılıklara saygı kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için okul müdürleri ile birlikte çalışılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

3.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

3.2.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 14 incelendiğinde testten alınabilecek maximum puan 90'dır. Ortalama Farklılıklara Saygı Derecelendirme Ölçeği'nden beklenen değeri 45'tir. Örneklem grubunun testten almış olduğu toplam puanın aritmetik ortalaması 63,79'dur. Bu sonuç örneklem grubunun farklılıklara saygı konusunda ortalama değerden daha yüksek bir sonuç aldığını göstermektedir.

Bütün maddelerin aritmetik ortalamasının ortalaması 2.12'dir. Bu sonuç tüm maddeler bazında öğrencilerin “biraz katılıyorum” yorumunda toplandıklarını göstermektedir.

Bütün maddelerin standart sapmasının (s.s) ortalaması 0.46'dır. Bu da çocukların maddelere verdikleri cevaplar açısından homojen bir grup olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Farklılıklara saygı ölçeği maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerleri

Soru no	n	A.Ort	ss
A1	122	1,6475	,7917
A2	122	1,6557	,8108
A3	122	1,7459	,8387
A4	122	1,5656	,6679
A5	122	1,5574	,7611
B1	122	2,4590	,6821
B2	122	2,2787	,5342
B3	122	2,3852	,6977
B4	122	2,0984	,7542
B5	122	2,2295	,7134
B6	122	2,1311	,6918
B7	122	2,2541	,5970
B8	122	2,2377	,7612
B9	122	1,5082	,6460
C1	122	2,3689	,5634
C2	122	2,3607	,5759
C3	122	2,4180	,6904
C4	122	2,4590	,6050
C5	122	1,6803	,5643
C6	122	1,8689	,3846
C7	122	2,2787	,7634
C8	122	2,2623	,7693
D1	122	2,3607	,6437
D2	122	2,4590	,6318
D3	122	2,5000	,6331
D4	122	2,4016	,5983
D5	122	1,9426	,8748
D6	122	2,4098	,6133
D7	122	2,3770	,6597
D8	122	1,8934	,7019
toplam	122	63,7951	6,4705

3.2.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin İç Tutarlılık Katsayılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 15 incelendiğinde en yüksek iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha yöntemi ile bulunduğu ve bu değer $,6948$ olduğu görülmektedir. Bu değer erken çocukluk dönemi üzerinde yapılan bir çalışma için iyi bir değer olarak kabul edilmektedir.

Tablo 15. Farklılıklara Saygı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları

İç tutarlılık katsayıları	r	p
Cronbach alfa	$,6948$	$P<,05$
Spearman Brown	$,4527$	$P<,05$
Guttman	$,4527$	$P<,05$

En düşük iç tutarlılık katsayısı bir testin yarıya ayrılma metoduyla bulunan Spearman Brown ve Guttman ile elde edilmiştir; Bu değerler $,4527$ (Spearman Brown) ve $,4527$ (Guttman)' dir.

3.2.3. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Madde Analiz Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 16 da Farklılıklara Saygı Derecelendirme Ölçeği'nin madde analiz sonuçları sunulmuştur. Bu araştırma kapsamında 3 ayrı madde analiz tekniği kullanılmıştır.

İlk teknik her bir sorunun test toplamı ile korelasyona dayalı “madde toplam değeri (item total)”dir. İkinci teknik her bir sorunun değerinin toplamdan çıkartıldıktan sonra kalan diğerin madde ile korelasyonuna dayalı “madde kalan (item remainder)” değeridir. Üçüncü teknik madde ayırd edicilik indexleridir.

Tablo 16. Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Madde Analiz Sonuçları

Soru no	N	maddetoplam	P	Madde kalan	P	Ayırt edicilik		
						t	Sd	p
A1	122	,313	,000	.1971	,000	-,944	64	,349
A2	122	,281	,002	.1602	,002	-1,747	64	,085
A3	122	,249	,002	.1225	,006	-,408	64	,684
A4	122	,287	,001	.1885	,001	-6,058	64	,000
A5	122	,223	,014	.1075	,014	,347	64	,730
B1	122	,329	,000	.2300	,000	-,460	64	,647
B2	122	,241	,003	.1616	,007	-1,988	64	,051
B3	122	,474	,000	.3834	,000	-1,902	64	,062
B4	122	,514	,000	.4203	,000	-1,293	64	,201
B5	122	,395	,000	.2963	,000	-1,208	64	,232
B6	122	,340	,000	.2408	,000	-2,559	64	,013
B7	122	,315	,000	.2288	,000	-2,734	64	,008
B8	122	,294	,001	.1810	,001	-,991	64	,326
B9	122	,219	,015	.1211	,015	-1,629	64	,108
C1	122	,277	,002	.1940	,002	-2,715	64	,009
C2	122	,248	,006	.1624	,006	-1,817	64	,074
C3	122	,375	,000	.2775	,000	-1,445	64	,153
C4	122	,214	,018	.1226	,018	,208	64	,836
C5	122	,306	,001	.2235	,001	-,932	64	,355
C6	122	,205	,024	.1471	,024	,000	64	1,000
C7	122	,261	,004	.1465	,004	-2,628	64	,011
C8	122	,253	,005	.1376	,005	-2,972	64	,004
D1	122	,395	,000	.3061	,000	-,564	64	,574
D2	122	,482	,000	.4019	,000	-1,189	64	,239
D3	122	,370	,000	.2813	,000	-1,629	64	,108
D4	122	,344	,000	.2585	,000	-,849	64	,399
D5	122	,383	,000	.2595	,000	-2,208	64	,031
D6	122	,292	,001	.2021	,001	-,647	64	,520
D7	122	,295	,001	.1982	,001	-3,008	64	,004
D8	122	,345	,000	.2439	,000	-,710	64	,480

1 testte her bir sorunun 3 teknikte anlamlı sonuç vermesi beklenmektedir. Ancak istatistiksel açıdan 3 teknikten birinde de anlamlı sonuç alınması yeterlidir. Tablo 16'nın incelenmesinden de anlaşılacağı üzere Farklılıklara Saygı Derecelendirme Ölçeği'nin tüm maddeleri hiç olmazsa bir teknikte anlamlı sonuç verdiği için, tüm maddelerin kalmasına karar verilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilecek ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

4.1 SONUÇLAR

4.1.1. Öğretmen Anket Formundan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılık kavramına yönelik temel düşüncelerine ilişkin verdikleri cevaplar yüzdeler dilimleri dikkate alınarak incelendiğinde; öğretmenlerin % 63,4'ü *“Okulların bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sağlaması gerektiğini düşünüyorum”* seçeneğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin çeşitli farklılıkları olan tüm öğrencilere eğitim ve eğitim ortamları açısından eşit fırsatlar sağlanması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,5'i *“Çocuktan ya da aileden farklılıklara yönelik bir şey duyduğumda müdahale ediyorum.”* seçeneğinde *“Kararsız”* kaldıklarını belirtmişlerdir. Kararsızlık katılmak ile katılmamak arasında bir boyut olduğu için, öğretmenlerin bir kısmının müdahale edemediği, bir kısmının ise bu tür durumlarda müdahaleci davrandığı söylenebilir.

“Farklılıkları olan insanlara karşı olumsuz fikirlerim var.” Seçeneğine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 36,5'i katılmadıklarını, % 35,2'si ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin farklılıklara karşı hoşgörülü olduğunun ve farklılıkları olan bireylere karşı haksız davranışlar sergilemediklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının farklılık kavramlarına ne sıklıkla tepki verdiklerine yönelik düşüncelerine ilişkin verdikleri cevaplar yüzdeler dilimleri dikkate alınarak incelendiğinde; öğretmenlerin % 19,9'u "Bedensel engele sahip olma", % 18,4'ü "Konuşma problemine sahip olma" ve % 16,2'si "Farklı ten rengine sahip olma" durumlarına çocukların "Her Zaman" tepki verdiklerini belirtmişlerdir.

Çocukların ilk fark ettikleri farklılıkların başında bedensel engel durumları gelmektedir. Engel durumun kendilerinde de oluşabileceği konusunda korkular yaşarlar. Elde edilen bulgular bu savı destekler niteliktedir. Çocuklar her çeşit engel durumlarına yönelik önyargı davranışlar sergilemeye meyilli oldukları için, farklılığın bu boyutuna yönelik olumsuz davranışlara erken yaşlarda başladıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Engel durumlarını farklı ten rengine sahip olma durumu takip etmektedir. Bu bulgu da, çocukların farklı ten rengine sahip kişileri "diğeri" olarak nitelendirdikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öte yandan "Farklı saç tipine sahip olma (kıvırcık, kızıl, rasta, vb.)" seçeneğine öğretmenlerin % 41,2'si çocukların hiçbir zaman tepki göstermediklerini belirtmiştir. Bu durum, çocukların ten renkleri çeşitlerini farklılık olarak görüyorken, saç sekilerini bir farklılık olarak görmedikleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 89,5'i programlarında farklılık etkinliklerine yer verdiklerini belirtirken, % 10,5'i yer vermediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin bir kısmının okul öncesi eğitimi programına yeni dahil edilen farklılıklara saygı kavramı konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Farklılık kavramlarına yer veren öğretmenlerden en çok kullandıkları 3 etkinliği belirlemeleri istenmiş ve birinci sırada % 78,8'i Türkçe etkinliklerini, %

52,4'ü drama etkinliklerini ve % 32,6'sı ilgi köşesi etkinliklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin en çok bu etkinlikler sırasında çocukların empati kurmalarını sağladıkları sonucunu ve sosyal beceriler içerisinde yer alan farklılık kavramlarına saygı uygulamalarında da Türkçe ve drama etkinliklerinin önem derecesini bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim ortamlarında farklılık kavramlarına yönelik ne tür materyallerin bulunması gerektiğini düşündüklerine ilişkin verdikleri cevapların yüzdeler dilimleri incelendiğinde, % 54,5'i "*Sınıfta farklı ten renklerine sahip oyuncak bebekler bulunmalıdır.*" seçeneğine, % 50,2'si "*Sınıfta çocukların dikkatini çekebilecek büyüklükte bir dünya haritası bulunmalıdır.*" seçeneğine, % 48,8'i "*Sınıfta farklı yeteneklere sahip insanların farklı aktivitelere katıldığını gösteren resimler bulunmalıdır.*" seçeneğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen fikirlerini ortaya koyan bu bulgular, öncelikle öğretmenlerin farklılık kavramları konusunda çocukların farkındalıklarını arttırmaya yönelik yapacakları çalışmaları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin sınıflarında farklı ten renklerine sahip oyuncak bebeklerin bulunmasını istemeleri, çocukların bu bebeklerle oynayarak farklı ten renklerine ilişkin olumsuz tutumların önüne geçilebileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında büyük boy dünya haritası bulunması konusundaki görüşleri, çocukların dünyada sadece kendileri ve kendilerine benzeyen insanların yaşamadığını, farklı kültür ve milletlerin olduğunu anlamalarını istedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Farklı yeteneklere sahip insanların farklı aktivitelere katıldığını gösteren resimlerin sınıflarında bulunmasını istediklerine ilişkin görüşleri, bu resimlerin çocukların dış görünüşe dayalı ayrımcılık yanlısı davranışlar sergilememelerinde etki edeceğini düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2,8'i ise "*Sınıfta birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ailelerin resimleri bulundurulmalıdır.*" maddesine "*Kesinlikle Katılmıyorum*" seçeneği ile görüş bildirmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bu tür resimler ile çocukların sosyo-ekonomik yapıya dayalı

oluşturabileceği önyargılarla mücadele etmede etkili olmayacağını düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılık kavramları doğrultusunda geliştirilebilecek bir programa yönelik düşüncelerine ilişkin verdikleri cevapların yüzdeleri incelendiğinde, % 60,9'u "*Çocuk uygulanan programla aileyle beraber daha büyük bir gruba ait olduğunu anlamalıdır (akran, farklı kültürel geçmişe sahip bir gruba ve sınıfa vb.)*" maddesine "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneği ile yanıt vermişlerdir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, uygulanacak programla çocukların yaşadıkları toplumlarda kendilerinden farklı alışkanlıklara, geleneklere ve dini inançlara sahip insanların olabileceğini ve bununla beraber kendilerinde bu tür alışkanlık, gelenek ve dini inanışa sahip bir kültüre ait olduğunu anlamalarının mutlaka gerektiğini düşündükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öte yandan öğretmenlerin farklılık kavramları doğrultusunda geliştirilebilecek bir programa yönelik düşüncelerine ilişkin verdikleri cevaplarda "Kararsızım" seçeneğine verilen en yüksek yüzde % 9,6 ile "*Uygulanan program birbirinden farklı tutumları, değerleri, davranışları ve kültürel çoğulculuğu desteklemelidir.*" maddesine aittir. "Kararsızım" ifadesi katılmak ile katılmamak arasında kalan bir ifadedir. Bu durum da, öğretmenlerin bir kısmının uygulanan program ile farklı tutum ve değerleri ve buna bağlı olarak çok kültürlülüğü çocuklara erken çocukluk döneminden itibaren farkına varmalarının sağlanmasını gerektiğini düşünürken, diğer kısım öğretmenlerin bu görüşe katılmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Fakat araştırmaya katılan öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerde farklılık kavramlarına yönelik çalışmalara genellikle yer verme sıklıklarına ait frekans ve yüzde dilimleri incelendiğinde, öğretmenlerin %52,1'inin "*Uyguladığım etkinliklerle çocukların farklı değerleri, tutumları ve yaşam biçimlerini anlamalarını sağlamaya çalışıyorum.*" maddesini tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların farklı değer ve tutumları anlamalarında ve

kabullenmelerinde, erken çocukluk dönemlerinde aldıkları eğitimin ve buna bağlı olarak gerçekleştirdikleri etkinliklerin büyük rol oynadıklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, farklılık kavramlarına yönelik bir seminer, toplantı veya konferansa katılmak isteyip ve istemedikleri sorusuna, öğretmenlerin % 95,9'u "Evet" seçeneği ile katılmak istediklerini, % 4,1'i ise "Hayır" seçeneği ile katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun farklılıklara saygı kavramı ile ilgili bilgilerini arttırmak istedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4.1.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmanın amaçlarından olan Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geliştirtmesi ve geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması olduğundan, araştırmaya katılan öğrencilerin yanıtları madde bazında incelenmemiştir. Bu incelemenin başka bir araştırma konusu olacağı düşünülmektedir.

Farklılıklara Saygı Ölçeği'ne katılan 5-6 yaş grubuna ait 122 okul öncesi öğrencisinin toplam maddeler bazında verdikleri cevaplara yönelik sonuçlar incelendiğinde, verdikleri cevaplar ortalamasının 2.12 olduğu görülmektedir.

Bu durum öğrencilerin tüm maddeler bazında "Biraz Katılıyorum" seçeneğinde topladıklarını göstermektedir. "Biraz Katılıyorum" seçeneği, öğrencilerin farklılıklar kavramı konusunda yeterince bilgi ve yaşantıya sahip olmadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum farklılıklara saygı kavramının, ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programına yeni dahil edilmesi ve öğretmenlerin bu konuda henüz gerekli yeterliliğe ulaşmaması ile açıklanabilir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.2.1 Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler

Erken çocukluk adı verilen 0-6 yaş arası dönem, çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir. Beyin gelişiminin üçte ikilik bölümü 0-4 yaş arasında tamamlanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki deneyimler beynin çalışma biçimi için belirleyicidir ve aynı zamanda insan gelişiminin başlangıç noktasıdır. Bu yüzden bu dönemde çocuğun içerisinde bulunduğu çevre, ona sağlanan imkanlar ve alacağı erken çocukluk eğitimi oldukça büyük önem taşımaktadır. Erken çocukluk eğitiminin ileriye dönük olarak sağlayacağı yararlar göz ardı edilemeyeceği gibi, bu yararlardan en belirgin olanların birisi de toplumda öncelik sosyo-ekonomik ve cinsiyete dayalı eşitsizliklerin engelleneceğidir.

Nüfusunun yarısından fazlası 25 yaşın altında olan ve yılda 1.4 milyon bebeğin doğduğu ülkemizde, 0-6 yaş grubundaki 7 milyon çocuğun ancak % 25'i erken çocukluk eğitimi hizmetlerinden yararlanabilmektedir. Çünkü erken çocukluk dönemi eğitimi zorunlu eğitim kapsamında olmadığından aileler için belirli bir maliyeti de gerektirmektedir. Bu nedenle, devletin bu alana daha çok yatırım yapması; ucuz maliyetli; ancak nitelikli eğitim kurumlarının açılmasına önderlik etmesi, son derece önemlidir. Böylece, eğitimin ilk basamağına yapılan sağlam yatırım, daha sonraki yıllarda nitelikli bireyler olarak topluma yeniden dönebilecektir.

Erken çocukluk eğitim kurumlarında farklılıklara saygı kavramı çalışmalarını içeren bir program oluşturulurken, bilimsel araştırma sonuçları da dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmen yetiştiren tüm Yüksek Kurumları'nda (özellikle de okul

öncesi eğitimi ve sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerde) farklılıklara saygı kavramı ile ilgili çalışmalar ders müfredat programında yer almalı; mevcut olan derslerin içerikleri tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir.

Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmeni yetiştiren bölümlerde verilen müzik derslerinde farklı millet ve kültürlere ait çocuk şarkılarına da yer verilmesi gereklidir. Ayrıca yine bu yüksek öğretim bölümlerinde en azından bir yabancı dil eğitimine daha fazla ağırlık verilmeli ve her okul öncesi öğretmenin en az 1 yabancı dil ile mezun olmasının sağlanması önerilebilir.

Yine üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmeni yetiştiren bölümlerde verilen Türkçe / Çocuk Edebiyatı derslerinde farklı kültür ve milletlere ait çocuk ve halk öykülerine yer verilmesi önerilebilir.

Ülkemizde farklılıklara saygı konusunda yapılan araştırmaların azlığı dikkate alınacak olursa, üniversitelerin ilgili bölümlerini bu konu üzerinde araştırma yapmaya teşvik etmeleri önerilebilir. Ayrıca üniversiteler bağlı oldukları illerdeki eğitim kurumları ile işbirliği yaparak farklılıklara saygı kavramı ve eğitimi konusunda aile seminerleri ve toplantıları düzenleyebilir.

Şu an eğitim sistemimizde görev yapmakta olan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programımıza dahil edilen farklılıklara saygı kavramı ile ilgili daha kapsamlı bilgilere sahip olması ve bu konuda yeterliliklerini arttırmaları için farklılıklara saygı konulu hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde farklılıklara saygı eğitiminin önemine ve en etkili nasıl uygulanacağına dair etkinlik (Kimlikli Bebekler, Drama çalışmaları vb.) örneklerine yer verilebilir.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında ve uyguladıkları program etkinliklerinde diğer kavramlara yer verdikleri kadar farklılıklara saygı kavramına da yer vermesi oldukça önemlidir.

Bu sebeple öncelikle öğretmenlerin her çocuğun bilgi ve özgüven üzerine kurulu ben kimliğini ve grup çalışmalarına uyum sağlamalarını geliştirmesini sağlamaları önerilebilir.

Sınıf içi düzenlemelerinde çocukların farkındalıklarını arttıracak materyallerin bulunmasına özen göstermeleri ve her çocuğun eşit şekilde bu materyallerden faydalanmasını sağlamak oldukça önemlidir. Ayrıca yine sınıflarında çeşitli farklılıkları gösteren resimlere yer vererek, çocukların bu resimler hakkında konuşmalarını sağlamaları ve resimler ile ilgili olumsuz fikirler üretiyorlarsa müdahale etmesi oldukça önemlidir.

Eğitim programlarında yapacakları düzenlemelerde, çocukların bu dönemlerinde empati gelişimlerinin çok hızlı olduğunu dikkate almalı ve çocukların empatik düşünmelerini sağlayacak etkinliklere farklılıklara saygı etkinlikleri çerçevesinde ağırlık vermelidir. Bunun için öncelikle Kimlikli Bebek uygulamalarına başvurabilirler. Ayrıca etkinliklerinde çocukların farklı dilleri tanımaları açısından farklı dillerde çocuk şarkıları öğretebilirler.

Ülkemizde farklılıklara yönelik çocuk hikaye kitaplarının azlığı dikkate alınır, öğretmenlere bu tür hikaye kitaplarını kendilerinin oluşturulması önerilebilir.

Öğretmenlerin her dönemin başında öğrenci velileri ile toplanarak, onları daha yakından tanınması önerilebilir. Böylelikle öğretmen her bir çocuğun ailesini tüm değer ve inanışlarıyla tanımış olacak ve eğitimi programlarken bu özelliklere

dikkat ederek her çocuğa eşit fırsat sağlamış olacaktır. Ayrıca eğitim sürecinde aile katılımını sağlamak öğretmenin en önemli görevlerindedir.

Ayrıca öğretmenler çocukların farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle teşvik edici ve çok yönlü ilişkiler kurmasına yardımcı olmalıdır. Çocuklara olumlu ve olumsuz farklı tutumları fark etmesini ve bu tip davranışları eleştirel düşünme yöntemi ile analiz etmesini sağlayacak öğrenme fırsatları sağlanmalıdır.

Son olarak öğretmenlere çocukların eşit ve adil olmayan tutum ve davranışları önlemeleri, bu tür davranışlara maruz kalanları korumaları, bu tür davranışları uygulayanlara karşı çıkmasına yardımcı olacak öğrenme fırsatları oluşturmaları önerilebilir.

4.2.3 Ailelere Öneriler

Aileler çocuklarını farklılıklara saygılı, hak ve adalet kavramlarına inanan bireyler olarak yetiştirmek istiyorlarsa, öncelikle ailelerin kendi önyarguların farkına varmalı ve bu duygularını objektif olarak değerlendirmeyi bilmeleri gereklidir.

Çocuklarına kendi aileleri ile ilgili geçmiş yaşantıları anlatıp, sahip olduğu alt kültür özelliklerini tanımalarına yardımcı olmaları büyük önem taşımaktadır. Böylece çocukların “ben” kimliğini oluşturmaları kolaylaşacak ve kendilerinin “tek ve değerli” olduklarını anlamaları sağlanacaktır.

Çocukların eğitim aldıkları kurumlarda zaman zaman etkinliklere katılarak, kendi kültürleri hakkında bilgiler verebilir, yöresel yemeklerinden ikram edebilirler veya yöresel çocuk oyunları, şarkılar öğretebilirler. Böyle bir durumda hem kendi çocuklarının hem de çocuklarının sınıfında eğitim alan diğer çocukların kimlik kavramı gelişimine olumlu etki edeceklerdir.

Çocuklarından ayrımcılığa dayalı herhangi bir düşünce duyduklarında bu durumu geçiştirmeyip, çocukları ile niçin böyle düşündüklerini derinlemesine tartışabilirler. Böylece çocuklarının eleştirel düşünme becerilerini desteklerken, aynı zamanda çocuklarında oluşabilecek önyargılara karşı önlem almış olacaktırlar.

4.2.4. Kitap Yayıncılarına, Yazarlarına ve Çizerlerine Yönelik Öneriler

Farklılıklara saygı kavramı konusunda yapılan literatür çalışmaları sonucunda ülkemizde alanda yapılan yayınların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür.

Kitap yayıncılarına, yurtdışında bu alanda yapılan yayınları dilimize çevrilmesine vesile olarak, bu alanda araştırma yapacak kişilere ışık tutmaları önerilebilir.

Ayrıca yayıncıların bu alanda yayın yapmak isteyen kişi ya da kurumları desteklemeleri ve onlara gerekli konularda kolaylıklar sağlamaları büyük önem taşımaktadır.

Yapılan literatür çalışması sonucunda varılan başka bir sonuç, ülkemizde farklılık kavramları ile ilgili çocuk kitaplarının yok denecek kadar az olmasıdır. Bu sebeple özellikle çocuk kitabı yazarlarına bu konuya ağırlık vermeleri önerilmektedir. Farklılık kavramları konulu yazılacak hikayelerin, şiirlerin vb. erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitime büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca çocuk kitapları çizerlerine, resimledikleri kitapların konusu farklılıklar ile ilgili olsun ya da olmasın, yaptıkları resimlerde çocukları önyargılı düşüncelere sevk etmemeye özen göstermeleri önerilebilir.

4.2.5. Televizyon Programlarının Yapımcılarına Yönelik Öneriler

Kitapların dışında diğer önemli bir eğitim aracı televizyondur. Televizyon, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra tüm dünyada hızla gelişen, yaygınlaşan ve üzerinde en çok konuşulan kitle iletişim araçlarından birisidir. Özellikle, okul öncesi eğitim kurumlarının yeterli sayıda olmadığı ülkelerde, televizyon, eğitim amaçlı kullanıma en uygun araç olarak görülmektedir.

İzlediği programlar hakkında çocukla konuşmak ve açıklamalar yapmak televizyon aracılığıyla iyi bir öğrenme gerçekleştirilebilir yönünden önemlidir. Bu sebeple özellikle ailelerin, çocukları ile birlikte seyrettikleri yayınlardan sonra, onlarla konuşmaları ve ne düşündükleri üzerine fikirlerini öğrenmeleri oldukça önemlidir. Böylece aileler çocukların olumsuz ve önyargılı fikirlerini fark edip, erken müdahalede bulunabilirler.

Bütün bu nedenlerden dolayı çocuklara yönelik olarak hazırlanan televizyon programları önem kazanmaktadır. Genel olarak bu tür programlar hazırlanırken, çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı; eğitim hedeflerinin belirlenmesi sürecinde, eğitimciler ile çocuk gelişimi uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmalıdır. Okul öncesi programlarının oluşmasında, nasıl yaratıcı buluşlar için sanatçılara ve programcılara gereksinme duyuluyorsa, hedeflerin belirlenmesinde de eğitimcilere ve çocukla ilgili diğer uzman kişilerin yardımına gereksinme duyulmaktadır. Böylece televizyon, önemli bir eğitim aracı olma işlevini etkin olarak yerine getirebilecektir (Kerem 2001).

Bu sebeple özellikle çocuk kuşaklarında görev yapan televizyon yayıncılarının, yayınlanmasına karar verdikleri programlarda ayrımcılık yanlısı davranışlar olmamasına, çocukları önyargılı düşünmeye yönlerecek fikirler vermemesine dikkat etmeleri önerilebilir.

4.2.6. Bu Alanda Araştırma Yapacaklara Öneriler

Farklılıklara saygı eğitiminin ÷lkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programında yeni yer alan kavramlardan olduğu düşün÷lürse, bu alanda yapılacak her çeşit araştırmanın alanda ilklerden olacağı ve taşıyacağı önem bir kez daha anlaşılacaktır.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmen Anket Formu”nun başka illerde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine iller bazında sonuçlar elde edilmesi ve elde edilen sonuçların bu araştırmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması önerilebilir.

Ayrıca yine bu araştırma kapsamında geliştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin, daha geniş gruplara uygulanarak norm çalışmasının yapılması bu alanda araştırma yapacaklara önerilmektedir. Yine araştırma kapsamında geliştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin ön test - son test ölçümlerinde kullanılarak deneysel çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

KAYNAKÇA**AKYOL, A.**

- 2003** “Anne – Baba – Çocuk İlişkisi”. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. III. 36
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi36/akyol.htm>> 26/01/2006

ASHER, S. R. ve K. A. DODGE

- 1986** **Children’s Social Competence In Peer Relations**. (Edi: J. D. Wive ve M. D. Smye) New Yorke: Guildford Press

AYDIN, A.

- 2001** **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. İstanbul: Alfa Yayım

CRAIG-UNKEFER, L. A. ve A. KAISER

- 2002** “Improving the Social Communication Skills of At Risk Preschool Children in a Play Context” **Topics in Early Childhood Special Education**. XXI 3: 3 - 11

BAYER, J. K.

- 1996** “Social Competence and Social Skills Training For Children and Adolescentes: A Literature Review”. **Australian Journal of Guidance and Counselling**. VI. 1 -13

BEE, H.

- 1992** **The Developing Child**. New Yorke: Harper Collins

BROWN, B.

- 1998** **Unlearning Discrimination In The Early Years**. England:Trentham Books Limited

CRAIN, W. C.

- 1985** **Erikson: Yaşamın Sekiz Evresi** (Çev. Ali Dönmez) Ankara : Taş Yayınları

ÇEÇEN, R. A.

- 2000** “Vyotsky’nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları”, **Ç.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi**, I. 1:21-25.

ÇETİN, F; A. Bilbay ve D. Kaymak

- 2002** **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler: Grup Eğitimi**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

ÇİFCİ İ. ve B. SUCUOĞLU

2001 Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi
Ankara : Kök Yayıncılık

DERMAN-SPARKS, L. ve A.B.C TASK FORCE

1989 Anti-Bias Curriculum: Tools For Empowering Young Children,
Washington: DC;NAEYC.

DODGE, K.

1983. "Behavioral Antecedents of Peer Social Status." **Child Development.**
LIV . 12-15

DOWRICK, P. W.

1986 Social Survival for Children. New Yorke: Brunner / Mazel

DUNN, J.

1988 The Beginnings Of Social Understanding. Oxford: Blackwell.

EDWARD, V.

1995 Speaking and Listening in Multicultural Classrooms. London:
Cole and Whuur

EISENBERG, N; E. GERSHOFF; R. FABER; S. SHEPARD; A. CUMBERLAND; S. LOSOYA; I. GUTHRIE; B . MURPHY

2001 "Mothers' Emotional Expressivity and Children' Behavior Problems and Social Competence: Mediation through Children's Regulation."
Developmental Psychology, XXXVII, 4 : 475 – 490
<<http://web.ebscohost.com.proxy.earlham.edu:2048/ehost/detail?vid=12&hid=5&sid=b2e01ca8-c65d-4f91-88ad-3302bbdf995e%40sessionmgr8> > 28/01/2006

ERDEN, M. ve Y. AKMAN

2001 Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Arkadaş Yayınevi

EROĞLU, E ve Y. KÖKTAN

2005 Araştırma Metot ve Teknikleri. Adapazarı: Sakarya Kitabevi

FOSTER, B.

1992 Equal Opportunities for Traveller Children
Clevedon: Multilingual Matters

GESELL, A.

1940 The First Five Years Of Life. New York: Harper.

GRESHAM, F. M. ve S. N ELLIOT

1987 “The Relationship Between Adaptive Behavior and Social Skills: Issues in Definition and Assessment”. **The Journal of Special Education** XXI. 1: 167 - 181

GORDON, T.

1998 **Etkili öğretmenlik Eğitim** (Edit: Birsen Özkan). İstanbul : Sistem Yayıncılık

HALL, N. S.

1999 **Creative Resources for the Anti-Bias Classroom**
United States of America : Delmar Publishers

HARTUP, W.

1989 “Social Relationships and Their Developmental Significance”.
American Psychologist, XLIV. 120–126

KAMARAJ, I.

2004 “Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
İstanbul : Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

KARASAR, N.

2003 **Bilisel Araştırma Yöntemleri**. Ankara Nobel Yayın ve Dağıtım

KAZANCI, O.

1989 **Eğitim Psikolojisi. Kuram Ve İlkelerden Uygulamaya**. İstanbul:
Kazancı Yayınevi

KEDV

2006 **Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı**
İstanbul: Derin Yayınları

KEREM AKTAN, E.

2001 “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi Ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü

LADD, G.

1990 “Having Friend, Keeping Friends, Making Friends and Being Liked By Peers In The Classroom: Predictors of Childrens’s Early School Adjustment” **Child Development**. LXI. 1081–110

LAAD. G ve J. MIZE

1983 “A Cognitiveve Social Learning Model of Social Skills Training”
Psychological Review, XC. 2: 127 – 157

LEVY, A.

- 1996 Children's Understanding and Attitudes About People From Other Countries.** Association for Childhood Education International Conference, Minneapolis: MN, April 10-13

MACNAUGHTON, G.

- 1995 "Girls, Boys, and Race: Where's the Power?". *Developmental Psychology*. VIII. 4: 312 – 316**
 <<http://web.ebscohost.com.proxy.earlham.edu:2048/ehost/detail?vid=18&hid=5&sid=b2e01ca8-c65d-4f91-88ad-3302bbdf995e%40sessionmgr8>> 28/01/2006

MEACHAM, F.R ve M.M. KLINE

- 1986 "Adaptive Behavior and Low Incidence handicaps: Hearing and Visual Impairments" *The Journal of Special Education* XXI 1: 183 - 196**

MERRELL, K.W., ve G.A GIMPEL

- 1998 *Social Skills of Children and Adolescents. Conceptualization, Assessment, Treatment.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishes**

MOSELY, J.

- 1993 *Turn Your School Around.* Wissbech: learning Development Aids**

ODEN, S. ve S. ASHER

- 1977 "Coaching children in social skills for friendship making." *Child Development*, XLVIII, 495-506.**

OGILVY, C.

- 1991 "Staff-Child Interaction Styles in Multi-Ethnic Nursery Schools". *British Journal of Development Psychology*. X. 32-36**

PARKER, J.G. ve S. R. ASHER

- 1987 "Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?" *Psychological Bulletin*. CII, 3: 357 - 389**

PUHL, R. ve K. D. BROWNELL

- 2001. "Bias, Discrimination, and Obesity". *Obesity Research* XI. 12: 24-28**

PUTALLAZ, M.

- 1987 "Maternal Behavior and Children Sociometric Status" *Child Development*. LVIII. 2: 324–340**

<<http://web.ebscohost.com.proxy.earlham.edu:2048/ehost/pdf?vid=10&hid=5&sid=b2e01ca8-c65d-4f91-88ad-3302bbdf995e%40sessionmgr8>> 26/01/2006

RAMSEY, P.

1987 Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children. New Yorke: Teachers College Pres

REAY, D.

1993 He Doesn't Like You Miss in Claire. Clevedon: Multilingual Matters

REISER, R ve M. MASON

1990 Disability Equality In The Classroom : A Human Rights Issue. London: Equality In Education

ROSS, A.

1995 Children In An Economic World. Buckingham: Open University Press

RUSSELL, A. ve V. FINNIE

1990 "Preschool Children's Social Status and Maternal Instructions to Assist Group Entry". *Developmental Psychology*. XXVI. 4: 603 -611
<<http://web.ebscohost.com.proxy.earlham.edu:2048/ehost/detail?vid=18&hid=5&sid=b2e01ca8-c65d-4f91-88ad-3302bbdf995e%40sessionmgr8>> 26/01/2006

SARGENT, L.

1991 Social Skills For School and Community: Systematic Instruction For Children and Youth with Cognitive Delay. Washington D.C : The Division on mental Retardation of The ECE

SELÇUK, Z.

2004 Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

SENEMOĞLU, N.

2002 Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

SMART, D. ve A. SANSON

2001 "Children Social Competence: The Role of Temperament and Behaviour, and Their "Fit" with Parents' Expectations". *Family Matters*. LIX. 10: 10 – 15
<<http://web.ebscohost.com.proxy.earlham.edu:2048/ehost/detail?vid=18&hid=5&sid=b2e01ca8-c65d-4f91-88ad-3302bbdf995e%40sessionmgr8>> 28/01/2006

SPENCE, S.

1995 Social Skills Training: Enhancing Social Competence With Children and Adolescents. Windsor, Berkshire: The NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

STERN, C. M.

2000 "Talkin to Your Child about Hatred and Prejudice"
United States of America : The National PTA Magazine.
<http://www.adl.org/issue_education/hateprejudice/Prejudice1.asp>
25/12/06

SWADENER, B. ve M. MILLER

1993 "Antibias Early Education: Toward a Stronger Teacher Voice in Research" Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association.** Atlanta: GA, April 12 – 16.

TROYNA, B. ve R. HATCHER

1991 Racism in Children's Lives. A study of mainly white primary school. London: Routledge in Association With the National Children's Bureau

VYGOTSKY, L. S.

1998 Düşünce ve Dil (Çev: S. Koray) İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları

WEINRAUB, M. ; L. CLEMENTS ve A. SOCKLOFF

1984 "The Development of Sex Role Stereotypes in The Third Year"
Child Development. XI.3: 24-28
<<http://web.ebscohost.com.proxy.earlham.edu:2048/ehost/detail?vid=18&hid=5&sid=b2e01ca9-c65d-4f91-88ad-3302bbdf995e%40sessionmgr8>> 27/01/2006

WILLIAMS, J. ve D. BEST

1990 Measuring Sex Stereotypes: A Multination Study. Newbury Park: Sage Publications

WOOLFOLK, A.

1998 Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon.

WRIGHT, C

1991 **Early Years Anti-Racist Practice and Research.** London: Early Years Trainers Anti-Racist Network

EKLER**EK 1 : ARAŞTIRMA İZİNİ****EK 2:VERİ TOPLAMA ARACI: ÖĞRETMEN ANKET FORMU****EK 3:ÖLÇEK: FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ**

EK 1 : ARAŞTIRMA İZNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311- 1505/5526
Konu : Araştırma İzni

17./12/2006

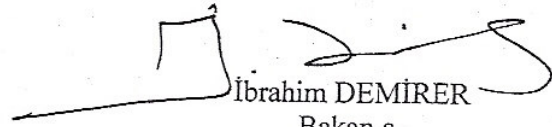
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 18.12.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00-290-2296/8920 sayılı yazı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mihrap EKMİŞOĞLU'nun "Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Program Modelinin Etkisinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin İstanbul İli okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Okul öncesi öğrencilerine hangi etkinliğin uygulanacağını, örneklem sayıları ile öğrencilere uygulanmak istenen etkinliklerin süresinin belirtilmesi ve ön-test ile son-testin gönderilmesi durumunda araştırma yeniden değerlendirilecektir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK 2:VERİ TOPLAMA ARACI: ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Öğretmen Anket Formu

Değerli Öğretmenler;

Elinizdeki bu anket formu siz öğretmenlerin “farklılık kavramı” ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mihrap Ekmişoğlu
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bulduğunuz il-ilçe:.....
2. Okul Adı :
3. Okulunuzun Bağlı Bulunduğu Kurum
(a) M.E.B. bağlı özel
(b) M.E.B. bağlı resmi
4. Cinsiyetiniz
(a) Kadın (b) Erkek
5. Yaşınız
(a) 20 yaş ve altı (b) 21-25 yaş arası
(c) 26-30 yaş arası (d) 31-35 yaş arası
(e) 36-40 yaş arası (f) 41 yaş ve üstü
6. Eğitim Durumunuz
(a) Kız Meslek Lisesi
(b) Çocuk Gelişim / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)
(c) Çocuk Gelişim / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)
(d) Çocuk Gelişim / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt yüksek lisans mezunu
(e) Diğer
7. Meslekteki Hizmet Yılıınız
(a) 1 yıldan az (b) 1-5 yıl arası
(c) 6-10 yıl arası (d) 11-15 yıl üstü
(e) 16-20 yıl (f) 21 yıl ve üstü
8. Şu Anda Bulduğunuz Sınıfın Yaş Grubu
(a) 3-4 yaş (b) 4-5 yaş
(c) 5-6 yaş (d) Karma yaş grubu
9. Şu Anda Sınıfınızda Bulunan Öğrenci sayısı

Öğretmen Anket Formu'nun tamamı tezde yer almamaktadır.

EK 3: ÖLÇEK: FARKLILIKLARA SAYGI ÖLÇEĞİ

“Farklılıklara Saygı” Ölçeği

Erken Çocukluk Dönemi (4 - 6 Yaş Grubu) Öğrenci Formu

Mihrap Ekmişoğlu
ÇOMÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Açıklama

Aşağıda Erken Çocukluk Dönemi çocuklarının “Farklılıklara Saygı” kavramına yönelik fikirlerini almak amacı ile hazırlanmış 30 adet sorudan oluşan bir **derecelendirme ölçeği** yer almaktadır. 5 soru “cinsiyet”, 9 soru “aile-sosyal yaşam”, 8 soru “engel” ve 8 soru “farklı kültürel geçmiş” durumlarına yöneliktir.

Yönerge

Soruların bulunduğu form araştırmacı tarafından 4 - 6 yaş grubu öğrencilerine yöneltilecektir. Be esnada öğrencilere **büyük, küçük ve orta boy olmak üzere üç daire resmi** gösterilecek ve öğrenciden soruya **katılım derecesini yansıtan daire boyutunu parmağı ile göstermesi istenecektir**. Gösterilen daire boyutuna uygun olan seçenek araştırmacı tarafından derecelendirme ölçeği üzerinde (X) şeklinde işaretlenecektir.

Öğrenci Adı Soyadı :Doğum Tarihi.....

Sorular	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum
A. Cinsiyet			
A1. Bence büyüyünce kız arkadaşlarım itfaiyeci / erkek arkadaşlarım hemşire olabilir.			
A2. Bence annelerin yaptığı ev işlerini babalar da yapabilir (temizlik, yemek yapmak vb.).			
A3. Bence babaların yaptığı işleri anneler de yapabilir (araba tamir etmek, musluk tamir etmek vb.).			
A4. Bence sadece erkekler pantolon giymelidir.			
A5. Sınıf öğretmenimin erkek / kadın olmasını isterim.			

Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin tamamı tezde yer almamaktadır.