



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı

Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

# OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖN YARGILARININ İNCELENMESİ

Meryem Nur ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

# OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖN YARGILARININ İNCELENMESİ

Meryem Nur ÇELİK

Danışman

Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı

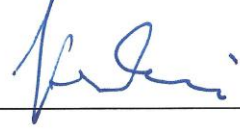
Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2017

## KABUL VE ONAY

Meryem Nur ÇELİK tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön Yargılarının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 16.06.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Başkan)



Yrd. Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

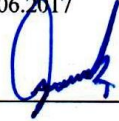
Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

16.06.2017



Meryem Nur ÇELİK

## TEŞEKKÜR

### *Canım Aileme,*

Bu araştırmanın her aşamasında bana destek veren, yönlendirmeleriyle yol gösteren, güler yüzü ile beni sürekli motive eden, örnek aldığım çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK'a en içten duygularıyla teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tezimin öneri ve jüri aşamasında bulunarak, çalışmama değerli katkılarını sunan Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK, Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN ve Betül Kübra ŞAHİN hocalarıma en içten dileklerle teşekkür ederim.

Verilerin toplanma aşamasında desteklerini esirgemeyen, çocuklarla ve velilerle iletişimimi kolaylaştıran, Van ilinde görev yapan anaokulu müdür/müdirelerine ve okul öncesi öğretmenlerine araştırmaya sundukları katkıdan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca araştırma süresince beni sürekli motive eden, sıkıntılı zamanlarımda yanımda olan değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ve değerli ailem!

Eğitim hayatımın bütün basamaklarında beni yönlendiren, beni destekleyen ve sonsuz emekleriyle her zaman yanımda olan, bana zorluklar karşısında yılmamam gerektiğini öğreten, varlıklarımı hep yanımda hissettiğim annem Rukiye ÇELİK'e, babam Prof. Dr. İsmail ÇELİK'e ve kardeşlerim Ayşenur, Hande Betül, Muhammed Habib ve Elif Tuğçe'ye sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

## ÖZET

ÇELİK, Meryem Nur. *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön Yargılarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Van, 2017.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının ön yargılarının incelenmesidir. Çalışma fenomenolojik bir çalışmadır ve veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Ön Yargılarını Belirleme Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını, maksimum çeşitlilik (heterojenite) örnekleme yöntemi ile seçilen ve Van’da yaşayan, dört-altı yaş grubu 100 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada nitel veri analizi için iki teknik kullanılmıştır. İlkinde katılımcılar tarafından tekrar edilen ifadeler belirlenmiş, diğerinde ise kullanılan bağlaçlar incelenmiştir. Veri analizi sonunda, literatüre ve bu çalışmada temel alınan ön yargılara paralel olarak yedi ana tema belirlenmiştir: (1) ırk, (2) yaş, (3) fiziksel yeterlilik, (4) fiziksel özellik, (5) ekonomik durum, (6) cinsiyet ve (7) aile yapısı. Çalışmanın bulguları, çocukların her bir temaya ilişkin farklı ön yargıları olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, bazı durumlarda bu ön yargılar iç içe geçmiş durumdadır. Örneğin çocuklar yaş ile ilgili durumları açıklarken cinsiyet veya fiziksel özelliklerle ilgili ön yargılarını da ortaya koyabilmektedir.

### **Anahtar Sözcükler**

Ön yargılar, okul öncesi dönem, çocuklar, Türkiye.

## ABSTRACT

ÇELİK, Meryem Nur. *Examination of Preschool Children's Prejudices*, Master's Thesis, Van, 2017.

This study aims to examine preschool children's prejudices. This is a phenomenological study and data was collected through "Interview Protocol for Prejudices of Preschool Children" developed by the researcher. Participants of the study were selected based on maximum variation sampling and consisted of 100 four to six-year old children from Van, Turkey. For data analysis, two techniques were used. Coders determined the word or phrase repetition as first technique and also examined some connectors used by children. At the end of the analysis, seven main themes were determined as parallel with the related literature: (1) race, (2) age, (3) physical abilities, (4) physical characteristics, (5) economic class, (6) gender and (7) family composition. Children have several prejudices as related to each theme. Also, their some prejudices are nested and interrelated. For instance, while they make an explanation related to age, they show their prejudices related to gender or physical characteristics.

### **Key Words**

Prejudice, preschool period, young children, Turkey.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	i
<b>BİLDİRİM</b> .....	ii
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	1
<b>1.1. Problem durumu</b> .....	1
1.1.1. Çocukta ön yargı.....	3
1.1.2. Ön yargısız eğitim.....	4
<b>1.2. Araştırmanın amacı</b> .....	4
<b>1.3. Araştırmanın önemi</b> .....	5
<b>1.4. Araştırmanın sınırlılıkları</b> .....	5
<b>1.5. Araştırmanın varsayımları</b> .....	6
<b>1.6. Tanımlar</b> .....	6
<b>2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	7
<b>2.1. Ön yargı</b> .....	7
<b>2.2. Ön yargıların temel özellikleri</b> .....	11
<b>2.3. Ön yargılar</b> .....	12
2.3.1. Irk.....	12
2.3.2. Yaş.....	12
2.3.3. Fiziksel yeterlilik.....	13



2.3.4. Fiziksel görünüm.....	15
2.3.5. Ekonomik durum.....	16
2.3.6. Cinsiyet.....	17
2.3.7. Aile yapısı.....	19
<b>2.4. Çocukta ön yargı.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5. Okul öncesi eğitim programı.....</b>	<b>23</b>
<b>2.6. Ön yargısız eğitim.....</b>	<b>28</b>
2.6.1. Ön yargısız eğitimin dört amacı.....	29
2.6.2. Ön yargısız eğitimin amaçlarını eyleme çevirmede eğitsel prensipler.....	31
<b>2.7. Dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar.....</b>	<b>32</b>
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1. Araştırma modeli.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2. Çalışma grubu.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3. Veri toplama aracı.....</b>	<b>37</b>
<b>3.4. Veri toplama süreci.....</b>	<b>38</b>
<b>3.5. Verilerin analizi ve yorumlanması.....</b>	<b>39</b>
<b>3.6. Araştırmacının rolü.....</b>	<b>40</b>
<b>3.7. Geçerlik ve güvenilirlik.....</b>	<b>41</b>
3.7.1. Geçerlik.....	41
3.7.2. Güvenirlik.....	42
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR.....</b>	<b>43</b>
<b>4.1. Irk.....</b>	<b>43</b>
<b>4.2. Yaş.....</b>	<b>47</b>

<b>4.3. Fiziksel yeterlilikler.....</b>	<b>50</b>
<b>4.4. Fiziksel özellikler.....</b>	<b>55</b>
<b>4.5. Ekonomik durum.....</b>	<b>57</b>
<b>4.6. Cinsiyet.....</b>	<b>59</b>
<b>4.7. Aile yapısı.....</b>	<b>64</b>
<b>5. BÖLÜM: TARTIŞMA.....</b>	<b>67</b>
<b>6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>73</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>76</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>86</b>
<b>EK-1: Okul öncesi dönem çocuğunun ön yargılarını belirleme görüşme formu.....</b>	<b>86</b>
<b>EK-2: Çalışma izni.....</b>	<b>89</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>90</b>

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde, öncelikle ön yargı kavramına değinilmektedir. Ardından erken çocukluk döneminde çocuklarda bulunduğu düşünölen ön yargılar, ırk, cinsiyet, yaş, fiziksel yeterlilik, fiziksel özellikler başlıkları altında incelenmektedir. Ayrıca araştırmanın amacı ve önemi de bu bölümde yer almaktadır.

#### 1.1. Problem durumu

İnsan, yaradılışı gereği toplum içinde diğer insanlarla bir arada yaşamak zorundadır. Yaşamın ilk yıllarında çevrede bulunan kişilerden destek alma, onlar gibi yaşama ve daha ötesi onlar gibi düşünme durumlarıyla karşılaşmaktadır. Daha önce karşılaştığı, çevresinde gördüğü ve yaşadığı durumlardan bir takım yargılar çıkarmaktadır. Bu durum, çevresinde daha önce görmediği veya kendine benzemeyen bazı durumları ötekileştirmesine neden olmaktadır (Çetin, 2012). İnsanın düşünce ve davranışları, kendisi farkında olmadan, onun dışında var olan ve onu her yönden etkileyen ön yargıların etkisinde kalmaktadır (Özdemir, 2006).

Ön yargı, bir kişi veya topluluk hakkında, önceden öğrenilmiş ve bir kalıp olarak yerleşmiş algılar olarak tanımlanabilmektedir (Çetin, 2012). Aynı bağlamda olmalarına rağmen, toplum içerisinde bazı bireyler diğer bireylere göre daha fazla ön yargıya sahiptirler (Pettigrew, 1958). Bununla birlikte, bazı bireyler, spesifik olarak bir gruba karşı ön yargılar taşımaktadırlar (Zick, Wolf, Küpper, Davidov, Schmidt ve Heitmeyer, 2008). Bu kişiler insanları, Katolik olma, Meksika kökenli olma gibi durumlarına, fiziksel görüntülerine veya başka özelliklerine dayanarak aynı grup içinde sınıflandırmakta ve sınıflandırdığı bu bireylerin tümünün aynı özelliklere sahip olduğunu düşünmektedirler (Morgan, 2013).

İnsanları bir sınıflandırmaya tabi tutmak, ön yargıların en önemli özelliğidir. Ön yargının konusu hakkında basmakalıp yargıların ortaya çıkması ise bir başka özelliktir. Örneğin, beyazlar zencilerin cahil, tembel ve kaygısız olduğu şeklinde basmakalıp bir yargıya sahiptirler. Ön yargıların üçüncü özelliği, insanların birbirinden uzaklaşmasına neden olmalarıdır. İnsanların kafasında, ön yargıya sahip olduğu kişiye karşı olumsuz

düşünceler oluşmakta, bu da beraberinde o kişiden uzaklaşma fikrini getirmektedir. Ayrıca ön yargılar insanlarda aşağılık duyguları da oluşturabilmektedir (Çetin, 2012).

Toplumda insanlar arasında oluşmuş olan ön yargılar çeşitli başlıklar altında toplanmaktadır:

**İrk:** Irka karşı ön yargı, belirli bir ırkın üyelerine olumsuz bir şekilde tepki verme yatkınlığı olarak tanımlanmaktadır (Doyle ve Aboud, 1995). Siyah çocuklara daha düşük eğitim verilmesi veya var olan ırksal ön yargıları kalıcı kılmak için siyah çocuklara eğitim verilmemesi, beyaz çocuklara kendi ırkçı kültürel mirasları, siyahilere ise kendi ırksal tarihleri hakkında yanlış eğitim verilmesi bu ön yargıların sonucunda ortaya çıkan davranışlara örnek olarak dile getirilmektedir (Harlak, 2000).

**Yaş:** Yaşlanma bütün canlılarda görülen evrensel bir süreçtir ve kişinin işlevlerinde azalmaya neden olmaktadır (Arslan ve Kutsal, 2001). Yaşlılığa bağlı fiziksel değişimler, psiko-sosyal uyumu ciddi ölçüde etkilemektedir. Fiziksel bozulmaların kabul edilmemesi, reddedilmesi gibi durumlar bu dönemde kendini göstermektedir (Onur, 2006).

**Fiziksel yeterlilik:** “Bozukluk”, “engelli”, “özürlü” ve “sakat” kavramları, özel gereksinimli bireyler için kullanılan ifadelerdir. Bir başka ifadeyle, bu bireyleri tanımlamak için tek bir kavram üzerinde anlaşmaya varılamamıştır ancak bu ifadelerin tamamı birbirleri yerine kullanılmaktadır. Engelli sözcüğü genelde hareket yeteneği sınırlanmış bireyi çağrıştırmaktadır (Öztürk, 2011).

**Fiziksel özellik:** Bir bireyin boyu, kilosu, saç rengi, göz rengi gibi fiziksel özellikleri, karşıdaki bireyin karar verme sürecini etkilemektedir. Örneğin, kişiler, yalnızca fiziksel olarak daha etkileyici olduğunu düşündükleri için seçimlerde bir adayı desteklemekte (Sigelman, Sigelman, Thomas ve Ribich, 1986) veya normal kilolu bireyler kilolu olanlara karşı olumsuz davranışlar sergilemektedirler (Karagöz, 2014).

**Ekonomik durum:** Ailenin sosyo-ekonomik durumu, çocukların gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Özellikle çocukların farklı uyarıcılara ihtiyaç duyduğu okul öncesi dönemde, sosyo-ekonomik durumları iyi olan anne babaların sağlayacakları çevresel imkanların ve uyarıcıların çocuklar üzerinde önemli ve olumlu etkileri olacağı gerçeği yadsınamaz (Eskicumalı ve Eroğlu, 2001). Örneğin Kasap (1997), sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyleri iyi olan öğrencilerin problem

çözmeye karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve problem çözmeye daha başarılı olduğunu belirlemiştir.

**Cinsiyet:** Cinsiyet (sex) biyolojik bir kavram olarak, fizyolojik özellikler ve farklılıklar açısından kadın ve erkeğe odaklanmaktadır (Marshall, 1999). Toplumsal olarak ise (gender), kadın ve erkeğin toplum içindeki rollerini ve bireyin toplum açısından nasıl algılandığını incelemektedir (Sancar vd., 2006; akt. Aytaç ve Öngen, 2013).

**Aile yapısı:** Anne baba ve çocuklardan oluşan aile, insan hayatının her aşamasında önemli bir role sahiptir. Çocuk başta sevilme olmak üzere her türlü ihtiyacını bu yapı içerisinde karşılamaktadır. Ailenin çocuğunun ihtiyaçlarını karşılama durumuna göre, çocuk sağlıklı bir kişilik geliştirebilmektedir. Bunun birlikte aile, çocuğun yaşadığı toplumu tanıdığı ilk yerdir (Şentürk, 2012). Çocuklar normal şartlarda aile içerisinde kendilerinden yaşça büyük kişileri taklit ederken, ailesiz büyüyen çocuklar, bunların yerine geçen yetişkinler her kimse onları taklit etmektedirler (Güngör, 1998; akt. Şentürk, 2012).

### 1.1.1. Çocukta ön yargı

Erken çocukluk dönemleri incelendiğinde, cinsiyet kavramı çocuklarda farkındalığın olduğu ilk kavramdır. Çocuklar yaşın ilerlemesiyle cinsiyetlerinde bir değişikliğinin olup olmayacağını merak etmekle beraber, kendilerini kız veya erkek yapan şeyi tam olarak anlayamamaktadırlar (Williams ve Best, 1990).

Doğumdan itibaren anne babalar çocuklarına karşı farklı davranma eğilimindedirler. Kız ve erkek bebekler arasında davranış olarak pek farklılık olmasa da anne babalar kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha sevimli olduğunu düşünmektedirler. Özellikle babalarda kızlarının narin ve kırılman, erkek çocuklarının ise güçlü olduğu görüşü hâkimdir. Bu durum ilerleyen yıllarda çocukların giyeceği kıyafete ve oynayacağı oyuncağa dahi yansımakta, çocuklara karşı sergilenen tutumları da şekillendirmektedir (Baran, 1995).

Cinsiyet ve dış görünüme bağlı farkındalıkları arttıkça çocuklarda yetersizlikleri fark etme durumu ortaya çıkmaktadır. Örneğin iki yaşındaki bir çocuk tekerlekli sandalye kullanan birini hemen fark etmekte, üç yaşına geldiğinde ise durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirebilmektedir. Ayrıca çocuklar bu yetersizliklerin kendilerine

gececeğini düşünmekte ve buna karşı bir ön yargı geliştirmektedirler (Ekmişoğlu, 2007).

### **1.1.2. Ön yargısız eğitim**

Okul öncesi öğretmenlerinin, tüm insanların, insan olmanın temelinde var olan ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli olan fırsat ve kaynaklardan yararlanması gerektiğine inanmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü gerek günlük hayatta gerekse okulda çocuklar için bu fırsatları oluşturma ve kaynakları yaratma konusunda en önemli rolü onlar üstlenmektedirler (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

Ön yargısız eğitim ve ön yargısız bir program, sınıflarda çocukların çeşitliliklerinin göz önünde bulundurulmasına ve eşit olmalarına dayanarak, onların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi ve tüm eğitim öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, yapılan çalışmalarla öğretmenler, toplumda yayılan birtakım yargıların, çocukların gelişimini ve diğer insanlarla etkili iletişimlerini engellememesi, birbirlerinin hayatlarını daha detaylı anlamaları ve bu anladıklarını günlük yaşamlarında uygulayabilmeleri için imkânlar yaratmaktadırlar. Ön yargısız eğitimin temel amacı, bütün çocukların gelişebileceği ve her bir çocuğun yeteneklerini geliştirebileceği bir dünya yaratmaktır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

### **1.2. Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının ön yargılarının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi dönem çocuklarının;

1. Irkla ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?
2. Yaşla ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?
3. Fiziksel özelliklerle ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?
4. Fiziksel yeterliliklerle ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?
5. Ekonomik durumla ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?
6. Cinsiyetle ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?
7. Aile yapısı ile ilgili ön yargıları var mıdır? (Varsa) nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın önemi

Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, *farklılıklara saygı* ile ilgili kazanım ve göstergelerin olduğu görülmektedir. Farklılıkları, insanların ırk, kültür, cinsiyet, yaş ve fiziksel özellikler açısından var olan farklar olarak düşünmek mümkündür (Sonnenschein, 1997; akt. Sürgevil, 2008). Ancak, kişilerin ırkları, ait oldukları sınıf, dinleri, öğrenme stilleri, iletişim şekilleri ve hatta doğum yerleri ve meslekleri de farklılığın boyutları olarak ifade edilebilmektedir (Sonnenschein, 1997; akt. Sürgevil, 2008). Williams ve O'Reilly'ye göre (1998) farklılık; “bir insanın bireysel farklılıkları keşfetmek için kullandığı herhangi bir özellik” şeklinde tanımlanırken (akt. Mannix ve Neale, 2005, s. 31); Jackson, Joshi ve Erhardt (2003) tarafından bir grupta yer alan bireylere ait özelliklerin dağılımı şeklinde ifade edilmiştir (akt. Sürgevil, 2008). Farklılıklar insanların doğası gereği ortaya çıktığı için, yadırganacak durumlar değildirler (Karataş, 2002a).

Farklılık kavramı çocuklar tarafından yaşantı alanlarında daha önce görmemiş oldukları her türlü nesne ve olay için kullanılmaktadır. Bu durumda farklılıklara saygı ile ilgili kazanımın çocuklara etkili bir şekilde verilmesinde, çocukların neleri farklı gördüğünün veya başka bir ifadeyle nelere karşı ön yargılarının olduğunun bilinmesi, çocuğa farklılıklara saygı kazanımı kapsamında uygulanacak etkinliklerin daha etkili bir şekilde planlanmasını ve uygulanmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte, ilgili literatür incelendiğinde, çocukların ön yargıları ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır ve mevcut çalışmalar da cinsiyet ya da fiziksel özellikler gibi yalnızca bir boyuta odaklıdır (Akbalık, 1998; Akın, 2007; Aydilek Çiftçi ve Özgün, 2011; Aytaç, 2013; Bağçeli Kahraman ve Başal, 2011; Ersoy 2009; Ünlü, 2012). Bu çalışmada, literatürde geçen çeşitli boyutlarla ilgili bir ön yargı incelemesi yapılması amaçlanmaktadır. Bu şekilde, çocukların farklı başlıklara ilişkin önyargılarının olup olmadığı, varsa bunların neler olduğu belirlenerek, öğretmenler tarafından planlanacak ve uygulanacak etkinliklerde ve program geliştirme uzmanları tarafından geliştirilecek programlarda yol gösterici olması beklenmektedir.

### 1.4. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2015-2016 eğitim öğretim yılında Van il merkezinde ve Van'a bağlı ilçelerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarla sınırlıdır.
- Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan "Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Ön Yargılarını Belirleme Görüşme Formu" ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.5. Araştırmanın varsayımları

Bu araştırmada;

- Araştırmaya katılan çocukların, veri toplama aracı olan "Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Ön Yargılarını Belirleme Görüşme Formu"nda yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

### 1.6. Tanımlar

**Eğitim programı (Curriculum):** Öğrenen bireye, planlanmış etkinlikler yoluyla, okulda veya dışında sunulan öğrenme deneyimlerini içeren mekanizmadır (Demirel, 2012).

**Öğretim programı (Teaching program):** Öğrenciye kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların eğitim programında belirtilen amaçlara uygun şekilde ders ders planlanmış şeklidir (Demirel, 2012).

**Okul öncesi eğitim programı:** Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların farklı gelişim alanlarına ait becerilerini destekleyen, onları ilkokula hazırlayan ve onların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanan gelişimsel, sarmal ve eklektik yapıdaki programdır (MEB, 2013b).

**Farklılıklara saygı eğitimi:** Çocuğun bir insan olarak doğuştan sahip olduğu hakların uygulamaya geçirilebilmesi için var olan engel durumlarının kaldırılması amacıyla yapılan çalışmalar bütünüdür (MEB, 2006).

**Ön yargı:** Herhangi bir durum tüm yönleri ile incelenmeden, olumlu olumsuz noktaları yeterince araştırılmadan, ilk aşamada verilen doğru veya yanlış hükümler, varılan yargılardır (Ertürk, 2009).



## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ön yargı ve ön yargısız eğitimle ilgili alan yazın destekli bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Ön yargı

Günlük yaşamda sıkça kullanılan ön yargı, bir gruba yönelik olumsuz duygu ve tutumlardır. Allport (1954) ön yargıyı, yalnızca bir grubun üyesi olduğu için o kişiye gösterilen düşmanca tutumlar olarak tanımlarken, ön yargıların, kategorik düşünmenin ve kalıp yargıların veya diğer bir ifadeyle aşırı genellemelerin ve insanlardaki doğal bir eğilimin sonucu olduğunu söylemektedir (akt. Coşgun, 2004).

Ön yargı gündelik hayattaki sık ve gelişigüzel kullanımının yanında, tarihsel ve ekonomik alanlardan etkilenen çok boyutlu bir olgudur. Ön yargılar, insanoğlunun sosyal özellikleri nedeniyle, birçok durumda gözlenebilmektedir. İnsan, seçimlerinden verdiği kararlara kadar farkında olmadan ön yargılarının etkisi altında kalabilmektedir (Çevik ve İlhan, 2013).

Ön yargı kelimesini ilk defa kullanan Gordon W. Allport, kelimenin Latincedeki “praejudicium” kelimesinden geldiğini ifade etmektedir. Allport (1954) kelimenin antik dönemde, önceki karar ve deneyimlere dayanarak verilen hüküm anlamında kullanıldığını, daha sonra ise gerçekler hakkında nesnel bir inceleme yapmadan, iyice düşünmeden alelacele verilmiş bir yargı olarak tanımlandığını belirtmiştir (akt. Yapıcı, 2004). Bilimsel literatürde ise yanlış ve katı genellemelerle belirli bir gruba veya o gruptaki kişilere yönelik negatif tutum ve davranışlar sergileme eğilimi anlamı kazanmıştır (Yapıcı, 2004). Michael Billig (1984) de köken itibarıyla önceden delil ve ispata dayanmadan verilen bir yargı anlamına gelen ön yargının, sosyal psikolojide bir grubun üyelerine olumsuz duygular beslemek ve olumsuz yakıştırmalar yapmak manasında kullanıldığını söylemektedir (akt. Yapıcı, 2004).

Türk Dil Kurumunun sözlüğünde ön yargı kelimesi, “bir kimse veya bir şeyle ilgili olarak belirli şart, olay ve görüntülere dayanarak önceden edinilmiş olumlu veya olumsuz yargı, peşin yargı, peşin hüküm, peşin fikir” olarak tanımlanmaktadır (TDK-

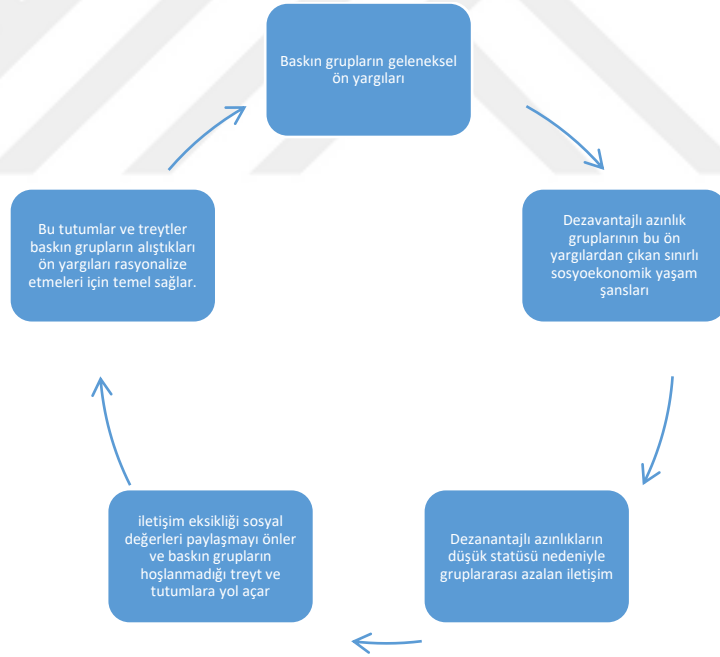
Türk Dil Kurumu, 2015). Bir kişi ya da gruba karşı var olan olumsuz bir duygu ya da kişileri tanımadan onları bir grubun ögesi olarak değerlendirme ve onlara karşı sahip olunan kalıp yargı, ön yargının iki temel ögesidir. Bu durumda insanlar, hem duygusal hem de düşünsel öğelerin etkisinde kalarak ön yargılı davranma eğiliminde olmaktadır (Çetin, 2012).

Ön yargılar, kişinin kolay karar vermesini sağlıyor görünmesine rağmen, kişiyi genellikle yanlış sonuçlara ve kararlara yönlendiren, belirli gruplar ya da bireylere ilişkin öğrenilmiş ve kalıplaşmış algılardır. Bu algılar bireyi yanlış kararlara yönlendirmektedir çünkü kendi deneyimleri, gereksinimleri ve beklentileri, bireyin sağlıklı bir iletişim kurmasını engelleyip otomatik kararlar almasına neden olmaktadır. Bu şekilde, hızlı karar verme mekanizması işlemiş olmakta ancak kişiler arası iletişim başlamadan bitme aşamasına gelmektedir. Kişinin yeni tanıştığı birini, bir gruba ait olarak etiketlemesi, yalnızca söz ve hareketlerine bakarak çıkarımlar yapması, karşılıklı iletişim ve etkileşimi olumsuz etkilemektedir (Çetin, 2012).

Bu tanımların ışığında, ön yargı, diğer insanların ait oldukları gruba göre değerlendirilmesini beraberinde getirmektedir. Ön yargılar, bir gruba ilişkin olumsuz dogmatik görüşleri içerdiğinden, o gruba ilişkin gerçek bilgilerden çok, peşin verilen kararlara dayanmaktadır ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurmaktan ziyade grubu temel almaktadır (Şimşek, 2010). Aslında kişinin ön yargılı tutumu, kendinin de farkında olmadığı yıpranmış egosunu tamir etme ve yükseltme ihtiyacını karşılamaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012).

Pettigrew (1998), son yıllarda özellikle Avrupa'da yabancılara karşı ön yargıları ölçtüğü çalışmalarında, gizil ve görünür ön yargı ayrımı yapmıştır. Görünür ön yargı, açık, gizleme gereği duyulmayan, kontrolsüz ön yargı olarak tanımlanırken; gizil ön yargı, zaman zaman hoşgörü ile gizlenmiş, dışa vurulmayan ön yargıdır. Örneğin, görünür ön yargı sahibi insanlar, ön yargılarının açıkça ifade edilmesini onaylamaz görünmekte ancak ülkelerindeki azınlıkları genellikle hem kültürlerine zarar veren hem de az sempati duyulan farklı/garip insanlar olarak görmektedirler. Gizil ön yargıya sahip olan insanlar ise tam tersine ayrımcılık ile ilgili sorular karşısında temkinlidirler ve ön yargılarını ortaya çıkarmamaya çaba göstermektedirler (akt. Kağıtçıbaşı, 2012).

Geleneksel açıdan bakıldığında, ön yargıların, kültürleri farklı olan grupların etnik merkezliklerine dayanmaktadır (Şekil-1). Bir grupta yer alan bireyler, diğer gruplardaki kişileri değerlendirirken kendi gruplarının değerlerini göz önünde bulundurmaktadırlar. Her ne kadar farklı kültürden gruplar zaman zaman birbirleriyle etkileşime geçseler de, kültürel, sosyoekonomik ya da askeri açıdan birbirlerine üstün gelme çabaları da devam etmektedir. Bu süreç içinde özellikle baskın olan grup, kalıplaşmış düşünce ve ön yargılarını ortaya koymaktadır. Azınlık olan gruplar ise bu ayrımcılıktan ve küçük görülmeden ötürü, baskın olan gruba öfke duymaktadırlar (Harlak, 2000). Ancak beklenilenin aksine Akhtar (2007), cahillikten ziyade bilerek görmezden gelmenin, ön yargıların temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de ön yargılı tutumlar, kişilerin duygusal gereksinimlerini karşılayan inançları doğrultusunda ortaya çıkmaktadır (akt. Çevik ve İlhan, 2013).



**Şekil 1. Önyargı ve ayrımcılık kısır döngüsü** (Dewey ve Humber, 1966 s. 358; akt. Harlak, 2000, s.9)

Ortaya çıktıktan sonra kolay kolay değişmeyen ön yargıların devam etmelerini sağlayan bazı kaynaklar vardır. Bunlar (Morgan, 2013):

**Gereksinmeler.** Ön yargıların kolay kolay değişmemesinin bir nedeni, kişinin bazı ihtiyaçlarını karşılıyor olmalarıdır. Üstünlük duygusu, ön yargılar tarafından karşılanan ihtiyaçların başında gelmektedir. Örneğin *ırkçılık* bazı insanların kendilerini üstün görmelerini sağlayacak bir toplumsal ayırımdır ve saldırganlık duygularının ifade edilmesine de imkan sağlamaktadır (Morgan, 2013).

**Saldırganlığı günah keçisine yöneltme.** İhtiyaçları karşılanmayan bireyde genellikle saldırganlık duyguları ortaya çıkmaktadır. Engellemenin yarattığı saldırganlık duygusu, bazen asıl kaynak yerine bir azınlık grubuna yöneltilmektedir. Saldırganlığın yöneltildiği bu gruba günah keçisi adı verilmektedir (Morgan, 2013).

**Algı.** Olayların aslından farklı olarak çarpıtılarak algılanması da, ön yargıları besleyen bir diğer durumdur. Kişiler tutumlarına uygun olan bilgileri seçerek, tutumları ile durum arasındaki çelişkilerden kaynaklanan rahatsızlık duygularını göz ardı edebilmektedirler. Bir başka ifadeyle, kendilerine uygun bilgileri seçip algılayarak, onlara ters gelen bilgileri görmezden gelmektedirler. Yani ön yargılı bireyler sadece görmek istedikleri şeyi görmektedirler (Morgan, 2013).

**Toplumsal engeller.** Ön yargılı bireyler hedeflerindeki grupları toplumsal anlamda engelleyerek, kendi beklentilerine uygun sonuçlar yaratmaktadırlar. Mesela ırkçılar, beyazların zencilerden üstün olduğuna inanmakta ve bu nedenle zencilerin yeterli düzeyde eğitim görmelerine ve diğer bazı sosyal haklar elde etmelerine engel olmaktadır (Morgan, 2013).

Kağıtçıbaşı (2012), konuyla ilgili olarak alan yazındaki çalışmalarını incelediğinde, bireylerde oluşan bazı ön yargıların kolay kolay ortadan kaldırılamaması ile ilgili çeşitli sebepler olduğunu ifade etmektedir. Bu sebepler: a) bu tarz tutumların küçük yaşlarda gelişmeye başlaması, b) bu gelişmelerde politik, tarihsel, ekonomik ve kültürel çeşitli etkenlerin rol oynaması, c) çoğunlukla bu ön yargıların başkalarından kulaktan dolma edinilen bilgilerle beslenmesi ve gerçek bilgi eksikliğini kapatma, kişi için gerçeği tanımlama görevi gömesi, d) dolayısıyla çoğu zaman akılcı olmaktan ziyade duygusal olarak oluşan bu tutumların kolay değişmeyip zaman içinde oldukça durağan olması şeklinde sıralanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2012).

## 2.2. Ön yargıların temel özellikleri

Ön yargıların en önemli özelliği, insanların tenlerinin rengine, fiziksel özelliklerine göre sınıflara ayrılması ve aynı grupta olanların aynı özellikleri taşıdığı düşünülmesi; bir başka ifadeyle kişileri sınıflandırmaya tabi tutmasıdır. Ön yargıya ilişkin basmakalıp yargıların oluşması, ön yargıların bir başka özelliğidir. Örneğin, beyazlar zencilerin cahil, tembel ve kaygısız olduğunu düşünmektedirler. Ön yargıların üçüncü özelliği ise, kişiler arasına sosyal anlamda bir mesafe koymasındır çünkü ön yargılı bireyler karşıdaki kişiye ilişkin olumsuz düşüncelere sahip oldukları için ondan uzaklaşmayı tercih etmektedirler (Morgan, 2013).

Ön yargılar kişilerde aşağılık duygusuna neden olmakta ve kişiler arasında husumet yaratmaktadır. Özellikle ön yargıların hedefi olan azınlık gruplarında bu durum gözlenmekte, baskın olan grupla azınlıkta olan gruplar arasında büyük boyutlara ulaşabilecek sosyal çatışmalar çıkabilmektedir. Amerika'da zenciler ve beyazlar arasındaki çatışmalar bu duruma örnektir (Çetin, 2012). Azınlık grup terimi sayısal olarak azınlıkta olsun olmasın ön yargının hedefi olan gruplar için kullanılmaktadır. Bu nedenle bu terim bazen gerçek anlamda çoğunluk olan grubu da kastedebilmektedir (Campbell ve Schuman, 1968; akt. Morgan, 2013).

Ön yargı, sıklıkla kalıp yargıyla (stereotipler) karıştırılmaktadır. Ön yargı ve kalıp yargı birbirinden farklı, ama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Her ikisi de sosyal gerçekliği kabaca şematize etmeye yarayan sürecin birer ögesidir. Kalıp yargılar, belirli bir objeye ya da gruba ilişkin bilgi boşluklarını dolduran, böylece onlar hakkında karar vermeyi kolaylaştıran, önceden oluşturulmuş birtakım izlenimler, atıflar bütünü olarak zihnimize oluşturduğumuz imgelerdir. Bu imgeler tıpkı dış dünyadaki objelerin gerçek özellikleri gibi rol oynamaktadırlar. Ön yargılı kişiler, insan gruplarını katı bir tutum içinde algılamaya eğilimli olmakta, grupları oluşturan bireylerin özelliklerini çift kutuplu (dikotomik) ve hoşgörüsüz olarak, değişime karşı duran bir tavırla değerlendirmektedirler. Ön yargılı zihnin bu bileşenleri genel bir bilişsel stil oluşturmakta ve özcü inançlardan beslenmektedirler (Göregenli, 2012). Kısacası, ön yargı, “ırk, etnik, din, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi vb. ile tanımlanan bir grubun üyelerine yönelik, çoğunlukla olumsuz, düşmanca bir değerlendirme ve tutumdur” (<http://www.termbank.net/psychology/5284.html>).

### 2.3. Ön yargılar

Bu çalışmada toplumda görülen ön yargılar ırk, yaş, fiziksel yeterlik, fiziksel özellik, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir.

#### 2.3.1. Irk

Irka ilişkin ön yargılar, insanlar arasında özellikle ten rengi farklı olanlara yönelik uygulanan her türlü adaletsiz eylem, tutum ve gelenekleri içine almaktadır. Bu durum zaman zaman saygısız bir şekilde diğer insanların kültürlerini bertaraf etmek, küçük düşürmek gibi durumları da kapsamaktadır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

İrkçilik, ön yargılarla birlikte ondan daha yaygın olarak toplumdaki bazı uygulamaları da içine almaktadır. İrkçilik, kurumsal ve kültürel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Özellikle Amerika'da birçok yerde söz sahibi olan beyazların, siyahlar veya diğer etnik gruplara yönelik olarak ekonomi, eğitim ve adalet alanlarındaki yanlış uygulamaları, kurumsal ırkçılığın örneğidir. Siyahi çocuklara daha düşük eğitim verilmesi, var olan ırksal ön yargıları kalıcı kılmak için siyahi çocuklara eğitim verilmemesi, beyaz çocuklara kendi ırkçı kültürel mirasları, siyahîlere ise kendi ırksal tarihleri hakkında yanlış eğitim verilmesi ırkçı uygulamalara örnek olarak dile getirilmektedir (Harlak, 2000). Psikologlar uzun yıllardan beri, ırksal ön yargıları değiştirmenin en etkili yolunun, gruplar arasında doğrudan teması sağlamak olacağını düşünmektedirler (Morgan, 2013).

#### 2.3.2. Yaş

Yaşlılık tanımı, oldukça geniş olan, kişilerde değişimlerin ve kayıpların görüldüğü, sosyoekonomik yapı, çevre, eğitim, beslenme gibi faktörleri içeren bir kavramdır (Soyuer ve Soyuer, 2008). Yaşlanma ayrıcalıksız her canlıda görülen, tüm işlevlerde azalmaya neden olan evrensel bir süreçtir (Arslan ve Kutsal, 2001). Bilindiği gibi, yetişkinliğin ileri yıllarındaki bedensel, bilişsel ve toplumsal değişimlerin çoğu düşüş yönündedir. Bu düşüş dönemini anlatan teknik terim yaşlılık (ihtiyarlık)tır. Yaşlılığa bağlı fiziksel değişimler psiko-sosyal uyumu ciddi ölçüde etkilemektedir. Fiziksel

bozulmaların kabul edilmemesi, reddedilmesi gibi durumlar bu dönemde kendini göstermektedir (Onur, 2006).

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren yaşamı boyunca çeşitli gelişim dönemlerinden geçmektedir (Aktu, 2016). Yaşam dönemlerindeki değişimler, bireysel farklılaşmaya bağlı olarak tutumları, davranışları ve rolleri yeniden yapılandırabilmektedir (Levinson, 1986). Dolayısıyla yaşamın her dönemine atfedilen çeşitli yaşamsal görevler bulunmaktadır. Bunlara gelişim görevleri denir. Örneğin yaşlılık olarak adlandırılan ileri (son/geç) yetişkinlik çağı, son yetişkinlik geçiş dönemi ile ileri yetişkinlik sonrası dönem arasında kalan, yaklaşık 65 ve üstü yaşları kapsamaktadır. Bu dönemde kişi, emeklilik ve sağlık sorunlarıyla baş etmesini sağlayacak yeni bir yaşam yapısı kurmaktadır. Hobi bahçesi ile uğraşma veya deneyimleriyle ilgili bir kitap yazma bu sorunlarla baş etmek için tercih edilen eğilimler olabilmektedir (Levinson, 1996). İşte bu gelişim görevleri, toplumlarda o yaş grubundan beklenen hatta bir noktadan sonra da ön yargıya dönüşen düşüncelerin oluşmasına neden olmaktadır.

### **2.3.3. Fiziksel yeterlilik**

Fiziksel yeterlilik, bir iş veya davranışın yapımı için gerekli olan ekipmana ve yeterliliğe sahip olmak anlamına gelmektedir. Yalnız Türkçede değil diğer birçok dilde de bu durumun tersini ifade etmek için engelli ve engellilik anlamına gelen birden fazla sözcük bulunmaktadır. Örneğin Türkçede, engelli, özürlü, sakat sözcükleri aralarında anlam farkları olduğu halde genellikle aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Kör, âma, görme engelli, görme özürlü, az gören gibi sözcükler de bunlardandır. Bu sözcükler değişik anlamlar taşıdıkları gibi yer yer aynı anlama gelmek üzere de kullanılabilmektedirler (Karataş, 2002a).

Nüfusun yaklaşık % 12'sini yetersizliği olan bireylerin oluşturduğu Türkiye'de ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerle engellilerin hakları güvence altına alınmış olmasına rağmen, engellilerin sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve medeni yaşama katılımlarına ilişkin sorunları devam etmektedir (TUİK, 2010). Çünkü her gelişim döneminde, toplumun, bireyden beklentileri farklılaşmaktadır. Yetersizliği olan bireylerin gelişimi de diğer bireylerden farklı değildir. Yetersizliği olan bireylerin

gelişim dönemleri ve görevlerinden bahsederken onların içinde yaşadığı sosyal çevre ve toplumda engellilere karşı var olan algıya ve bakış açısına özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu bakış açısı engelli bireylerin gelişimini de ciddi bir biçimde etkilemektedir (İçağasıoğlu Çoban, 2003).

Küçük yaşlarda engelli olan çocuklar, engelli olmayan akranlarına göre daha koruyucu tavırlarla karşılaşmaktadırlar. Bazı ebeveynler aşırı koruyucu olmakta ve engelli olan çocuğunun o döneme ait gelişim görevlerini yerine getiremeyeceğine inanmaktadırlar. Bu inanış tüm yaşamları boyunca engelli bireylerin karşılaştıkları bir durumdur (İçağasıoğlu Çoban, 2003). Genç yetişkinlik döneminde ise toplumun kişiden beklediği görevler arasında evlilik kurma, iş edinme, aile yaşantısına uyum sağlama, birlikte yaşamayı öğrenme, çocuk sahibi olma ve büyütme gibi görevler bulunmaktadır (Onur, 2003). Toplum tarafından bireyden bu görevlerin yerine getirilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte bireyin bu görevleri zamanında yerine getirmesi, toplum içerisinde bir statüye ulaşmasını da sağlamaktadır. Bu dönemde, yetersizliği olan bireyler için toplumsal beklentiler de diğer dönemlerde olduğu gibi daha alt düzeydedir. Engelli birey toplumdan soyutlandığı için, ailenin, sosyal çevrenin ve giderek toplumun ondan ve hatta bireyin kendisinden beklentileri de son derece düşük düzeyde kalmaktadır (Karataş ve Gökçearslan Çiftçi, 2010).

Dünyada ve Türkiye’de, yetersizliği olan bireylerin sayısı göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Özellikle, Türkiye’de yaşayan her sekiz kişiden biri engelli olarak yaşamını sürdürmektedir. Ancak, gerek iş hayatında, gerekse günlük yaşamın içinde sık karşılaşılan bu kişiler, genel nüfusun algısından ve etkileşiminden uzak kalmaktadırlar. Bu durum engellilere karşı duyarlı olan toplumu giderek duyarsız hale getirmekte ve ön yargıların oluşmasına, oluşmuş olan ön yargıların değişmemesine ya da yanlış tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Uslu, 2005).

Tarihin her döneminde yetersizliği olan bireyler, toplum içerisinde çok çeşitli güçlüklerle karşılaşmışlardır. Kökleri toplumun derinliklerinde yer alan normal ve normal olmayan anlayışı, engellilerin dışlanma sürecinde önde gelen nedenlerden biri olmaktadır. Bir başka deyişle engellilere yönelik ayrımcılığın temelinde biz ve ötekiler anlayışı yatmaktadır (Karataş, 2002b).



Ön yargılar, engelli kişilerin teknik zorluklarla dolu günlük yaşamlarında zorlaştırıcı bir etkiye sahiptir. Ön yargılar nedeniyle engelli kişilerin iş bulması, bulunduğu işin yeteneklerine ve bilgi düzeylerine uygun olması, hatta buldukları işi sürdürebilmeleri imkânsızlaşmaktadır (Marks, 2000; O'Day, 1999; akt. Uslu, Doğan, Kozlan ve Pesen, 2009).

Yetersizliği olan bireylerin toplum hayatına hazırlanması ilk olarak ailede başlamakta, ardından okulda da devam etmektedir. Bu bireylerin topluma atılmasından bahsederken, eğitim aldıkları ortamların da bu yönde düzenlenmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Bu durum aynı zamanda birçok ulusal ve uluslararası sözleşmelerde kabul edilen eğitimde fırsat eşitliğinin bir gereğidir (San Bayhan, Sıpal ve Kurt, 2003).

Yetersizliği olan bireylere yönelik tutumların oluşumunda öğrenme yaşantılarının rolü de fazladır. Örneğin yetişkinler, çocukların yanında yetersizliği olan bireyler için 'pis, tehlikeli' gibi olumsuz ifadeler kullanırlarsa, çocuklar da buna göre bir tutum geliştireceklerdir. Çünkü birey için annesi veya öğretmeni gibi değer verdiği kişilerin davranışları önemli bir model olmaktadır. Bununla birlikte, birey pekiştirmelerle de bir davranışı öğrenmektedir. Anne babalar veya öğretmen yetersizliği olan arkadaşına yardım eden çocuğa teşekkür eder, tebrik eder veya onu ödüllendirirse, bu, davranışın hem diğer çocuklar tarafından fark edilmesi hem de tekrarlanması için önemli bir örnek olacaktır (ÖZİDA-Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2009).

#### **2.3.4. Fiziksel özellik (dış görünüş)**

İnsanın boy, kilo, saç rengi, göz rengi, yüz şekli, elleri ve ayakları ile ilgili olan özellikleridir. Fakat bu özellikler bazen dış bazen de iç etkenlerle değişikliğe uğramaktadır. Bu değişiklikler ise engelli veya yetersiz olarak nitelenmektedir. Dünya Sağlık Örgütü, üç farklı tanım içerisinde engellileri tanımlamıştır. İlk olarak yetersizlik kavramına değinmiştir. Sağlık bakımından, psikolojik, fizyolojik ve anatomik (fiziksel) yapı ve fonksiyonlardaki eksikliğin, anormalliğin olması yetersizliktir. İkinci olarak özürlülük, bir aktiviteyi normal tarzda veya normal kabul edilen sınırlar içinde gerçekleştirmekteki kısıtlılık veya yetersizlik, üçüncü olarak engellilik, bir yetersizlik veya özür nedeni ile yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak kişiden

beklenen rollerin kısıtlanması veya yerine getirilmemesi hâli olarak tanımlanmaktadırlar (WHO, 2001).

Kendilerini “gizli engelliler” olarak tanımlayan obezite hastalarının hayatlarına yakından bakıldığında onların hareket engellerinin sebebinin, kamusal alanda fiziksel özelliklerine uygun düşünölmüş çok az değışiklik olmasıdır. Engelli birey sınıfında yer almamalarına rağmen obezite hastalarının engellenmişlikleri açıkça görünür durumdadır (Düzgün ve Çakırer Özservet, 2013). Ayrıca tüm dünyada hızla yayılan obezite, bireylerin sağlığını bozduğu kadar toplum sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Normal kilolu bireylerin çoğu zaman şişmanlara karşı ön yargılı olduğu görölmektedir. Neredeyse 3 yaşındaki çocukların bile şişman çocuklar için çirkin, uyuşuk gibi tanımlamalar yaptıkları ve arkadaş seçimlerinde zayıfları daha fazla tercih ettikleri görölmektedir. Büyüdükçe, çocukların arkadaş seçiminde bu ön yargıları da artmaktadır (Karagöz, 2014).

### **2.3.5. Ekonomik durum**

Dünya ekseninde toplum bazında bazı kesimlerinin günlük ihtiyaçlarını karşılama çerçevesinde, özellikle temelde açıklarını giderme boyutunda güçlük çekmeleri ile ilgili bir olgu olarak kabul edilen yoksulluk, zaman zaman bireylerin kendine özgü durumlarından veya savaş gibi yine insan eliyle yaratılan sorunlardan, bazen de doğal koşullardan dolayı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerden dolayı yoksulluk, insanlık tarihinin her döneminde gerek az gelişmiş, gerekse gelişmekte olan, hatta gelişmiş ölkelerde ve her toplumda farklı şekillerde de olsa rastlanılan bir olgu haline gelmiştir (Aydın ve Türgay, 2011).

Dünya Bankasına göre yoksulluk, asgari yaşam standardına erişememe durumudur. Yoksulluk açlık, barınacak yerin olmaması, yeterli sağlık hizmetinin alınamaması, eğitim hizmetinden yararlanamama, iş sahibi olmama, gelecek için korku ve endişe duyma, temiz su kaynaklarına ulaşamama, temsil edilmeme ve özgürlükten yoksun olma ile ilişkilidir (DTP, 2001). Sosyal bilimlerde yoksulluk kavramı, çoğu kez ekonomik boyutuyla ele alınmaktadır. Buna göre yoksulluk maddi yetersizlik ve güçsüzlükten başka bir şey değildir (Seyyar, 2006).

Yoksulluğu en derinden hisseden kesimi çocuklar oluşturmaktadır. Çocuğun sağlıklı gelişimi yoksulluk nedeniyle engellenmektedir. Çeşitli yoksulluk biçimleri zaman içinde farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bazıları ani bir boşanma sonucu yaşamda büyük bir değişiklikle ortaya çıkarken, bazılarıyla da iş hayatındaki uzun dönem istikrarsızlıklar neticesinde, görünürde zararlı olmayan eylemlerin sonucunda uzun bir süreçte karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte, yoksulluk sorununun yaygın olarak görüldüğü bir durum da tek ebeveynli ailelerdir. Özellikle çocuklarıyla yalnız yaşayan kadınlarda sorun daha da büyükmektedir (Durgun, 2011).

### 2.3.6. Cinsiyet

İnsanlar kendilerini sahip olduklarıyla veya olmadıklarıyla herkesten farklı olarak algılamakta ve bu algılamalar çerçevesinde bir sınıfa koymaktadırlar. Yerine göre kendilerini Müslüman veya Hıristiyan, Türk veya Alman, öğretmen veya işçi, zengin veya fakir bazen de yaşlı veya genç olarak algılamakta ve tanıtmaktadırlar. İnsan hayatında ifade edilebilecek bir diğer kategori de kadın veya erkek olarak ifade edilmesidir ki bu, bireysel ve toplumsal hayatın temel karakteristik vasıflarını ve dayanaklarını oluşturmaktadır. Cinsiyet şeklinde kavramlaştırılan bu olgu, bireye yönelik toplumsal algıyı ve rolleri biçimlendiren, değerleri belirleyen ve beklentileri kapsayan önemli bir sosyal kategoridir (Ersoy, 2009).

Cinsiyet genellikle ödüller, kaynaklar ve fırsatlar konusunda farklılıklara ve sonuç olarak da adaletsiz tutumlara yol açmaktadır. “Sosyal kimlik, sosyal yapı içindeki bir bireyin grup içindeki pozisyonu, eşitsizliğe yönelik tavırlarda önemli bir etkiye sahiptir” (Schmitt, Branscombe ve Kappen, 2003, s. 162) ve bu noktada genellikle kadınlar, cinsiyet grubunun dezavantajlı olan bireylerini oluşturmaktadır (Onay, 2009). Birçok ülkenin anayasası kadın-erkek eşitliğini kabul etmektedir. Buna rağmen uygulamada kadınlar erkeklerle gerçek anlamda eşit olamamaktadırlar (Şimşek, 2010). Türkiye’de kadınların işgücü piyasasında etkin olarak yer alması için gerekli ortamın oluşması Cumhuriyet dönemi ile başlamıştır (Parlaktuna, 2010).

Yaşamda kadınların ve erkeklerin daha iyi yapacakları kabul edilen birtakım meslekler bulunmaktadır. Örneğin, kadınların ebelik, hemşirelik ve öğretmenlik gibi meslekler için daha uygun oldukları düşünülürken, yöneticilik ise erkeklerin daha iyi

yapabilecekleri, onlara özgü bir meslek olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, kadınlar da, kendi açılarından rutin çalışmayı gerektiren ofis işlerinde, öğretmenlik, hemşirelik, kütüphanecilik gibi yarı profesyonelleşmiş mesleklerde çalışmayı uygun görmekte ve geleneksel ev işlerine yakın olan hizmet sektörlerinde daha yoğun olarak çalışmaktadır. Yöneticilik, askerlik, hâkimlik, müfettişlik gibi işlerde ise daha çok erkeklerin çalıştığı görülmektedir. Kadınlar, uzmanlık ve el becerisi gerektiren işlerde daha az bulunmaktadır. Bunun sonucu ise, daha düşük statülü işlerde kadınların daha yoğun çalışmaları ve bu işlerde yükselme fırsatını yakalayamamalarıdır (Şimşek, 2010).

Burada vurgulanması gereken önemli noktalardan biri de, bireylerin cinsiyete yükledikleri önem, cinsiyet ayrımcılığını yaşayıp yaşamadıkları ya da nasıl yaşadıkları ile ilişkilidir. Bir başka ifadeyle, cinsiyet kimliğini daha fazla algılayan bireylerin, cinsiyet ayrımcılığını da daha fazla yaşamasının olası olduğu düşünülmektedir (Onay, 2009). Ensher, Grant Vallone ve Donaldson'un (2001) yaptığı araştırmanın sonuçları, çalıştıkları kurumda cinsiyetlerine yönelik birtakım uygulamalarla karşılaşan çalışanların daha az iş memnuniyeti yaşadıklarını, işe kendilerini veremediklerini ve tekrar seçme şansları olması durumunda aynı pozisyonu seçmeyeceklerini göstermiştir. Böyle olunca da, bireylerin çalıştıkları işyerinde ayrımcılığa dayalı olan uygulamalarla karşılaştıkları zaman, kendilerini işe verme özelliklerinin azalması nedeniyle muhtemelen işyerinden ayrılacakları düşünülmektedir (Onay, 2009).

Değişen yaşam koşulları gereği kadınların da çalışma hayatında daha fazla yer alması, kadın erkek arasında eşitliğe ve işbirliğine dayalı bir iş yaşantısını gerektirmektedir. Bu durum toplumun kadından beklediği bir takım görev ve sorumluluklarla aile içi ilişkilerin değişimini de beraberinde getirmektedir (Anlıak, 2004).

Nüfusunun yarısı kadın olan bir gezegende, kadın karakterlerin çocuk kitaplarında tasvir edilmesi de kaçınılmazdır. Hemen hemen birçok hikâyede kutsanan anne rolüyle, anneliğin kadının kişiliğini oluşturduğu inancı baskın olmaktadır. Bununla birlikte, pek çok kitapta, çocukların bakımında temel sorumluluk anne tarafından üstlenilirken, baba ikincil bir rol üstlenmektedir. Annenin evdeki baskın varlığı ve çocuklarıyla ilişkisi, bir diğer tipik kadın görünüşü olan hizmetçiliği de içermektedir. Mutfaklarına hapsedilen resimli kitapların kadınları, yemek pişirmekte, ütü ya da temizlik yapmakta ve herkesle,

her şeyle ilgilenmektedirler (Stewing ve Higgs, 1973; akt. Vannicopoulou ve Çiftçi Yeşiltuna, 2004).

### 2.3.7. Aile yapısı

Aile, sosyoloji literatüründe üzerinde en çok durulan temel kurumlardan biridir. Aile, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren içinde yer aldığı, ona yaşamını devam ettirebilmesi için gerekli bakım ve desteğin sunulduğu sosyal bir ortamdır. Toplumun sahip olduğu değer yargıları, normatif kurallar ve sosyalleşmenin en ciddi ve yoğun olarak yaşandığı toplumsal yapı ailedir (Sayın, 1990).

Toplumların sahip oldukları farklılıklar aile ekseninde ele alındığında, her toplumun kendine özgü bir aile yapısının var olduğu rahatlıkla söylenebilmektedir. Süreç içinde, ailenin yapısında, görevlerinde ve üyelerinin sayısında sürekli değişimler olmaktadır. Hatta aynı ülkenin kırsal ve şehir kesimlerinde bile aile yapıları arasında büyük farklar bulunmaktadır (Çağan, 2011). Aile yapılarındaki bu farklılığın en önemli nedenlerinden birisi, farklı toplumsal değerler ve ilişkilerdir. Toplumun sahip olduğu normatif yapılar, evlilik çeşitleri ve evlilikle kazanılan statüleri belirlemektedir (Bayer, 2013).

Ailenin yapısı, sosyal koşullar ve ekonomik etmenlere bağlı olarak değişiklik gösterebilmekte, buna bağlı olarak da farklı aile modelleri ortaya çıkabilmektedir. Bu bağlamda; boşanma, terk, ayrı yaşama ya da ölüm gibi nedenlerle, tek ebeveynli aileler günümüzde hızla çoğalan bir aile modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumlarla oluşan tek ebeveynli ailede, çocuğun bakımı, evin düzeni, rol ve sorumluluklar gibi aileye ilişkin temel alanlarda, ailede kalan ebeveynin yükünün artması kaçınılmazdır. Bu durum, tek ebeveyne olağanüstü sorunlar ve sorumluluklar yüklemektedir (Kavaf, 2011).

Sanayileşme ve modernleşme süreciyle birlikte, bireylerin toplum ve aile içindeki rol ve statülerinde de değişimler yaşanmıştır. Günümüzde kadın, çocuk yetiştiren, evde oturan anne modelinden meslek kadınına dönüşmüştür. Erkeklerin üstünlüğü giderek azalmış, eşit fırsatlar gündeme gelmiştir. Ailede anne ve baba sorumlulukları paylaşmış ve bir eşitlik akımı başlamıştır. Çocuklar, baba ile daha çok ilişki içine girmişlerdir. Kadın, evde ve dışarıda aktif çalışmasıyla süper kadın (ev hanımı, anne, çalışan, kariyer

yapan, kazanan kadın vb.) haline gelmiştir (Sayıl, 1994). Bu durum aile yapısını da etkilemiş ve tek ebeveynli aile (boşanmış veya tek anne/baba) yapılarını oluşturmuştur. Böylece anne baba ve çocuklardan oluştuğu belirtilen aile artık sadece anne veya baba ile çocuklardan oluşan bir grup olarak da tanımlanmaya başlanmıştır (Feyzioğlu ve Kuşçuoğlu, 2011).

#### **2.4. Çocukta ön yargı**

Çocuk, ruhsal yapılanmasını, kendi iç dinamiklerinin itici gücü ile gerçekleştirmeye çalışan insandır (Güneş, 2012). Bu yapılanma süreci çoğu zaman dışarıdan destekli olmaktadır. Çünkü 3-6 yaş grubu aslında birçok düşüncesini çevresinin etkisiyle edinmektedir. Bu aşamada çocuklara verilen farklılıklara saygı eğitimi ve farklılıkların önemini vurgulanması gereklidir. Ancak, ön yargı, ayrımcılık ve insanları farklı kılan özellikler erken çocukluk dönemindeki çocuklara anlatılmaya başlanmadan önce üzerinde durulması gereken en önemli nokta çocukların buldukları yaş grubudur. Yaş grubu göz önünde bulundurulmadan verilecek farklılıklara saygı eğitimi çocuklara istenilen nitelikleri kazandıramayacağı gibi, çocuklar açısından bu gibi kavramların yanlış anlaşılmasına ve çocukların farklılıklara karşı ön yargılı davranışlar sergilemelerine sebep olabilmektedir (Ekmişoğlu 2007).

Yaşamın ilk yıllarında çocukların tüm gelişim alanları için ev ve aile ortamının çok önemli ve özel olduğu bilinmektedir. Çocuk doğum ile birlikte öğrenmeye başlamaktadır. Çocukların hayattaki ilk deneyimlerine anne ve babaları rehberlik etmektedirler. Çocuk ilk eğitimini aile ortamında almaya başlamaktadır. Çocuğun hayatının ilk yıllarındaki yaşantıları onun sonraki yıllardaki davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Bornstein ve Bornstein, 2014). Özellikle kimlik gelişimi ve fiziksel görünüm hakkında düşünceleri bu dönemde oluşmaya başlamaktadır (Aktan Acar ve Divrenge, 2012). Çocuklar 0-6 yaş döneminde en yakınlarını yani anne babalarını model almaktadırlar. Bu modellerdeki değişimler çocukların davranışlarında da değişimlere yol açabilmektedir (Bernstein, Clarke- Stewart, Roy, Srull ve Wickens, 1994; akt. Dursun, 2010).

Carnegie Corporation tarafından 1994 yılında yayınlanan bir araştırmada, yaşamın ilk iki yılının özellikle ilk ön yargıların oluşması açısından büyük önem taşıdığı

belirtilmiştir. Bebekler henüz 3-4 aylıkken kendilerini başkalarından ayırmaya başlamaktadırlar. Karşısındakilerin mimiklerini ve diğer yüz ifadelerini taklit etmeye çalışmakta, başkalarının hislerine karşı duyarlı hale gelmektedirler (akt. Ekmişoğlu, 2007). Spitz (1965), yaşamın 6. ile 8. aylarında gözlenen yabancı korkusunun, insanın deneyimlediği ilk ön yargı olduğunu ifade etmektedir. Yabancı korkusu, insan yaşamındaki ötekini reddetmenin (ilişkisel anlamda) en erken göstergesidir (akt. Çevik ve İlhan, 2003).

Bebekler, 12 aylık (1 yaş) oldukları zaman zihinlerindeki dünyaları ailelerinden farklı olabilmekte, fakat onlarla bazı ortak yönlerinin bulunabileceğini de fark etmeye başlamaktadırlar. Cinsiyet, deri rengi, saç dokusu, fiziksel engel durumları ve dildeki farklılıklara dikkat etmeye başlamakta ve bu farklılıkların nelerden kaynaklandığını merak etmektedirler. On sekiz aylık (1,5 yaş) oldukları zaman hayal dünyaları daha aktif bir hale gelmekte, diğer insanlar tarafından bir insan olarak görüldüklerini de bu dönemde fark etmektedirler (KEDV 2006; akt. Ekmişoğlu, 2007).

İki yaşına gelen bir çocuk açık bir şekilde cinsiyetlerin farkına varmaktadır. Erkek çocukların araba ve kamyonlarla oynamayı, kız çocukların ise bebeklerle oynamayı tercih etmesi bu duruma örnek olarak verilebilmektedir. Buna bağlı olarak çocuklar, insanların göz renklerini ve biçimlerini, deri renklerini, saç renklerini, tiplerini ve bu özelliklere ilişkin farklılıkların nelerden kaynaklandığını merak etmektedirler. Engel durumunun farkına varma genellikle daha ileriki yaşlarda gerçekleşmekle birlikte, bu yaştaki bazı çocuklar, özellikle de aile üyeleri içerisinde engelli kişiler varsa, bu durumun daha çabuk farkına varmaya başlamaktadırlar. Ayrıca bu yaşlarda etnik farklılıklara yönelik dikkat de gelişmeye başlamaktadır (Hall, 1999; akt. Ekmişoğlu, 2007, Honig, 1983; akt. Aktan Acar ve Divrengi, 2012).

Üç-dört yaş dönemine gelen çocuklar, farklılıkları gözleme işini büyütme ve bu farklılıkları kendilerine açıklayacak kaynakları aramaya başlamaktadırlar. Kendilerinin ve diğer insanların görünüşü ile ilgili büyük bir farkındalık göstermektedirler. Kendi ten, göz ve saç renkleri ile ilgili sorular sormaya (büyünce de böyle mi olacağım?) ve niçin bazı insanların ten, göz ya da saç rengi ve şeklinden dolayı çeşitli isimler aldıklarını anlamaya çalışmaktadırlar (Hall, 1999; akt. Ekmişoğlu, 2007).

Beş yaşına gelindiğinde çocuklar kendi öz kültürel kimlikleri ile kültürel geçmişlerini ve buna bağlı olarak etnik kimlikleri anlamaya, her bir kültürün ve etnik grubun arasında farklılaşmaların olabileceğini ve bunun yanında her grubun da grup içerisinde bazı benzerlikleri gösterebileceğini kavramaya başlamaktadır. Altı-sekiz yaşları arasındaki çocuklar ise kültür olarak farklılık gösteren etnik grupları anlamaya çalışırken, bu durumdan kaynaklanan özelliklerin farklılaşamayacağını da anlamaya başlamaktadırlar (Hall, 1999; akt. Ekmişoğlu, 2007).

Kısaca özetlenecek olursa çocuklar;

- Bir yaşında farklılıkları fark etmeye başlamaktadırlar.
- İki yaşında farklılıklar hakkında konuşmaya ve farklılıklarla ilgili sorular sormaya başlamaktadırlar.
- Üç yaşına geldiklerinde, ön yargılar oluşturmaya ve insanlarda gördükleri rahatsız edici özellikler varsa bunları belli etmeye başlamaktadırlar.
- Dört yaşında insanların farklılıkları hakkında daha detaylı düşünmeye çaba göstermekte ve kendi düşüncelerinden yola çıkarak bu farklılıklara yönelik kavramsal bilgi oluşturmaya başlamaktadırlar.
- Beş yaşında zihinlerinde oldukça fazla soru bulunmaktadır. Kendilerine ait özelliklerin farkındadırlar ve hangi özelliklerinin kalıcı, hangi özelliklerinin geçici olduğunu merak edip bunu araştırmaya başlamaktadırlar.
- Altı yaşına geldiklerinde farklılıkların sebeplerini daha iyi anlamakta ve bu durumun değişmez olduğunu kabullenmektedirler.
- Yedi ve sekiz yaşında kendi kültürlerinin tamamen farkına varmaya başlamakta ve kendilerine ve kültürlerine yönelik öz saygı geliştirmektedirler (Ekmişoğlu, 2007).

Yukarıda çocukların yaş dönemlerine göre olan gelişimlerinden de anlaşılacağı üzere çocuklar, farklı dönemlerde farklı kavramlara yönelik ön yargılı düşünceler geliştirmektedirler. Bunlardan ilki yeterlilikle ilgili olanlardır. Çünkü çocukların dikkatini çoğunlukla fiziksel engeller çekmektedir. Bir diğer kavram ise yaştır. Çocuklar



daha küçük yaşlarında yaşlı insanları fark etmekte ve onları sevecen veya korkunç olarak kategorize edebilmektedirler. Bir kişinin kilosunu, boyunu, tanınmasını sağlayan özelliklerini ifade eden görünüşü de çocukların ön yargılı fikirlere sahip oldukları kavramlardan biridir. Bir diğeri ise sosyal ve ekonomik değerler üzerine temellendirilmiş olan sosyo-ekonomik statü kavramıdır. Kültür de aynı topluluğa mensup üyeler tarafından paylaşılan bir değerdir. Aile içindeki farklı bireyler değişik kültürlere, etnik gruplara ve topluluklara mensup olabilmektedirler. Grup üyeleri, onları bir arada tutan dil, dini inanç, bayramlar ve gelenekler gibi değerlerden dolayı kendilerini güvende hissetmektedirler (Aktan Acar ve Divrenge, 2012; Ekmişoğlu, 2007). Cinsiyet kişinin kadın ve erkek olma durumudur. Çocuklar erken yaşlarda cinsiyet ayrımı yapmakta ve toplum tarafından cinsiyetlere yüklenen rolleri ayırt edebilmektedirler. Ön yargıya açık bir diğeri kavram ise ailedir ve aile yapısını, üyeler aralarındaki ilişkileri ve rolleri içermektedir. Ön yargı ile yaklaşılacak son kavram ise ırktır (Aktan Acar ve Divrenge, 2012).

## **2.5. Okul öncesi eğitim programı**

Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlayan, onları ilkökula hazırlayan, koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetişme ortamı oluşturan ve yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olan bir eğitim basamağıdır (MEB, 2013a). Çevresiyle ilgili, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun özelliklerini yönetmek, desteklemek ve geliştirmek için okul öncesi eğitim, çok önemli bir görevi üstlenmiştir (Senemoğlu, 1994).

Okul öncesi eğitim, çocuğun bireysel özelliklerine uygun olarak tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını pekiştiren, milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını geliştiren, kendini ifade etmesine, öz denetimini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim sürecidir (Tatar, 2009). Okul öncesi eğitim, çocuğu hayata hazırlayan en önemli süreçtir. Çünkü çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duymakta, etkin bir şekilde çevrelerini keşfetmekte, iletişim kurmayı öğrenmekte ve

çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlamaktadırlar (MEB, 2013a).

Okul öncesi dönem birey açısından en duyarlı dönemdir. Bu dönemde içinde bulunulan çevre ve sağlanan uyarıcılar, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal yönden büyüme ve gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Merdol, 1999). Bu nedenle okul öncesi dönem programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dille ilgili gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır. Ayrıca, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan *çocuk merkezli* bir programdır. Yaklaşım olarak *sarmal* özellik gösteren bu program, model olarak *eklektiktir* (MEB, 2013b).

Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri sıralanacak olursa;

- Çocuk merkezlidir.
- Esnektir.
- Sarmaldır.
- Eklektiktir.
- Dengelidir.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam tecrübelerinin ve yakın çevre imkânlarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eder.
- Temalar/ konular amaç değil, araçtır.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır.
- Aile katılımı ve eğitimi önemlidir.

- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarılara yer vermektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem vermektedir (MEB, 2013a).

Çocuklar okul öncesi dönemde kimlik gelişimlerine devam ederken, aynı zamanda da farklılıkları ve toplumdaki sosyal sınıfları fark etmeye ve bu süreçte gördükleri farklılıklara karşı da tutum ve davranış geliştirmeye başlamaktadırlar (Divrenge ve Aktan, 2010). Bu nedenle, okul öncesi eğitim programları farklılık kavramlarının tanımlanmasına ve okul öncesi dönemde farklılık kavramlarının oluşma sürecine değinmek amacıyla farklılıklara saygı kavramına ilişkin kazanım ve göstergeler içermektedir. Farklılık, herhangi bir grup ya da topluluk veya örgüt içinde insanların farklı kimlik, ırk, arka plan, deneyim, inanç, değer yargıları, yaş, cinsiyet, demografik yapı, iş deneyimi, fiziksel yeterlik, eğitim durumu, aile durumu, kişilik, yaşam stili ve benzerlerinin karışımı olarak nitelendirilmektedir (Foxman ve Easterling, 1999, s. 285; Caposvki, 1996, s. 14; akt. Güven, 2012).

1980’li yıllarda Amerika’da yapılan çalışmalarla farklılıklara saygı eğitiminin temelleri atılmıştır. 80’li yılların başlarında Carol Brunson-Philips ve Derman-Sparks tarafından ön yargı karşıtı yaklaşım, Çok Kültürlü Eğitim (Multicultural Education) yaklaşımı olarak geliştirilmiştir. Patt Ramsey çok kültürlü eğitimi “Farklılıkların Olduğu Bir Dünyada Öğrenme ve Öğretmen – Çocuklar İçin Çok Kültürlü Eğitim” (Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children) isimli kitabında tanıtmıştır (Levy, 1996).

Çok kültürlü eğitim kavramı, çok kültürlülük kavramıyla birlikte mevcut eğitim politikalarının eleştirilmeye başlanması sonucu ortaya çıkmıştır (Ünal, 2004). Çok kültürlü eğitimin amacı, kendinden farklı olan diğer bireyi tanıma, anlama ve ona karşı saygılı olma gibi tutumları bir bütün olarak gören hoşgörülü bireyler yetiştirmektir (Kostova, 2009). Bu ve bunun gibi birçok amacı gerçekleştirebilmek adına mevcut programlarda bir takım değişikliklere gitme ihtiyacı hissedilmiştir. Çünkü mevcut programlar diğerini ötekileştirerek aslında daha çocukluk döneminden itibaren birtakım ön yargıların oluşmasına neden olmaktadır (MEB, 2013b).

Çok kültürlü eğitim yaklaşımı, insan farklılıklarına dayalı olan ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü, meslek, yaş, cinsel tercih gibi çeşitli fiziksel özellikleri kapsamaktadır (Gollnick ve Chinn, 1990; akt. Eren, 2015). Ayrıca uygulandığı ülkede yaşayan bütün insanların tutumları ve inançlarından hareket ederek, dünya üzerindeki bütün insanların tutum ve inançlarına doğru yol almaktadır. Bu yaklaşımın sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesindeki amaç, çocuğun yaşadığı toplumdaki kültürel değerleri ve genel tutumları ayrımcılık yapmadan objektif olarak öğrenmesini sağlamaktır (Levy, 1996).

1989 yılında eğitimci ve çocuk gelişimi uzmanı Louise Derman-Sparks tarafından ön yargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan Ön Yargısız Program (Anti-Bias Curriculum) geliştirilmiş; ABC Task Force ile işbirliği yapılarak geliştirilen program kitap olarak basılmıştır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010). Yayımlanan bu kitapta program; ön yargısız programın önemi, ön yargısız programı uygulayan bir sınıfta yapılacak 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 eğitme başlıkları altında açıklanmıştır. Kitapta doğrudan etkinlik örnekleri vermek yerine, eğitimcilere nasıl etkinlikler geliştirebilecekleri konusunda genel fikirler verilerek rehberlik yapılmaya çalışılmıştır. Burada temel amaç, çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzak olumlu öz kavramlar geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Derman-Sparks ve Edwards, 2010).

Farklılıklara saygı kazanımına yapılan bazı değişikliklerden sonra 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilerek yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programında (36-72 aylık çocuklar için) yer verilmiştir. Programda okul öncesi eğitimde sorumluluk, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı eğitimi başlıkları altında farklılıklara saygı kazanımı yer almaktadır. Örnek etkinlikler kitapçığında öğretmenlere rehber olması için hazırlanan farklılıklara saygı kazanımı ile ilgili beş etkinlik örneği bulunmaktadır. Etkinliklerin birinde ırk, kültür, ten rengi ve fiziksel özellik kavramlarına diğerinde ise empati kavramına değinilmektedir (MEB, 2006b).

Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına bakıldığında ise programın *kültürel ve evrensel değerleri dikkate alır* özelliği dikkat çekmektedir.

Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel değerlerini benimsemeleri ve sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri önemli olduğu için, program, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimlerin kazanılmasını teşvik etmektedir (MEB, 2013a). Programın kazanımları ve göstergeleri incelendiğinde ise sosyal-duygusal özelliklerde yer alan dört kazanımın doğrudan farklılıklara saygı ile ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki empati duygusunun gelişiminin temelini oluşturan *bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar* kazanımıdır. Bir diğeri ise, çocukların bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları zenginlik olarak kabul edip bunlara saygı göstermeleri gerektiğini ifade eden *farklılıklara saygı gösterir* kazanımıdır. *Farklı kültürel özellikleri açıklar* kazanımında ise farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunun vurgulanması gerekmektedir (MEB, 2013a, s.29). Tüm bunlar ışığında, 2006 okul öncesi eğitim programından farklı olarak 2013 programında farklılıklara saygı kazanımına daha fazla vurgu yapıldığını söylemek mümkündür.

Okul öncesi eğitim, çocukların doğumundan ilkokula kadar devam eden, çocukların gelişim düzeyleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulundurularak gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde sağlandığı, olumlu kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, kendilerine güven duymalarının sağlandığı, eğitimcilerin ve ailelerin etkin olduğu sistemli bir eğitimidir (Oktay ve Polat, 2005; akt. Demirtaş, Demir ve Demir, 2014). Bu dönemde farklılıklara saygı gelişimine yönelik çalışmalar planlandığı zaman, çocukların sahip oldukları özellikler tekrar tekrar gözden geçirilmelidir (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989). Yapılacak bu incelemeler sonucunda çocuklara uygulanan farklılıklara saygı eğitiminin aşamaları ve amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür: “Çocukların;

- Olumlu kimlik kavramı ve öz değer geliştirmelerini sağlamak,
- Empati kurmasını ve farklı insanlarla etkileşime girmesini sağlamak,
- Ön yargıları ve farklılıkları belirlemek, bu konularda eleştirel düşünmesini sağlamak,

- Ön yargı ve farklılıklarla yönelik olumsuz tutumlar karşısında kendini ve başkalarını savunmasını sağlamaktır” (Ekmişoğlu, 2007, s.55-57).

## 2.6. Ön yargısız eğitim

Bir okul öncesi öğretmenin, tüm insanların, insan olmanın temelinde var olan ihtiyaçlarını karşılaması için gerekli olan fırsat ve kaynaklardan yararlanması gerektiğine inanması büyük önem taşımaktadır. Çünkü gerek günlük hayatta gerekse okulda ve diğer alanlarda çocuklar için bu fırsatları oluşturma ve kaynakları yaratma konusunda en önemli rolü öğretmen üstlenmektedirler (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

Okul öncesi öğretmenin fark etmesinin kaçınılmaz olduğu bir başka nokta ise, çocukları ne kadar cesaretlendirir ve desteklerse, çocuklar bir şeyi öğrenmeye ve bir konuda başarılı olmaya o kadar istekli olacak ve daha da önemlisi o işi başaracaklardır. Ancak, küçümsenen, göz ardı edilen, öğretmenden olumsuz mesajlar alan ve ailesi okul öncesi eğitim programında ifade edilenlerden farklı olan veya farklı davranan çocuklar için durumun tam tersi olması da beklenen bir durumdur. Öğretmen çocukların ve ailelerin farklılıklarını kabul edip, çocukların düşüncelerine de etkili bir şekilde rehberlik etmediği sürece, çocuklar, insanları diğerinden farklı kılan özelliklere dair ön yargılar oluşturacaktır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989). Örneğin; bir öğretmen çocukların içinde “Martin’in babası bugün bizim bahçede araba sürecek. Yeni arabasını getirmesi sizce de güzel olmaz mı? Parlak mavi ve yeni marka” dediğinde; 4 yaşında Afrikalı bir çocuğa bir başka çocuk “Sen prenses olamazsın çünkü prensesler sarı saçlı olur” veya 5 yaşındaki bir erkek çocuğu bir kız arkadaşına yüksek bir binaya tırmanma ile ilgili olarak “Kızlara izin yok, kızlar yapamaz. Biz büyüğüz, bir süper kahramanız” diyecektir (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s.1).

Bu ifadelerin her biri, karşıya başkalarıyla ilgili gönderilen olumsuz mesajlardır. Ön yargısız eğitimin olduğu bir sınıfta, öğretmen bu tür mesajları kullanmayacak ve bu tür mesajların olası olumsuz etkileri için de farklı etkinlikler hazırlayacaktır. Bu sınıflarda çocuklar kendi özellikleri ve aileleriyle gurur duymayı, insanların farklılıklarına saygı duymayı, ön yargıları tanımayı ve doğru karşısında sesini yükseltmeyi öğrenmektedirler (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

Derman-Sparks ve A.B.C Task Force'a (1989) göre, çeşitli çalışmalarda çocukların verdikleri cevaplar ön yargısız eğitimin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin; 4 yaşındaki erkek çocuğu aile bireylerinin otobüs sürebilmesiyle ilgili kızlar araba süremez şeklinde bir yorumda bulunmaktadır. Bir başka örnekte ise, arkadaşları, tekerlekli sandalyede oturan 4 yaşındaki bir çocukla oynamak istememekte, onun bebek olduğunu söylemektedirler. Ancak, çocuklardan en dikkat çekici cevaplar ırkla ilgili gelmektedir. Çocuklar, Afrikalı çocuğu siyahi olduğu için kirli görmekte ve yanına oturmak istememektedirler (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

Ön yargısız eğitim ve ön yargısız bir program, sınıflarda çocukların çeşitliliklerine ve eşit olmalarına dayanarak onların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi ve tüm eğitim öğretim sürecine aktif katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Ön yargısız eğitimin temel amacı, bütün çocukların gelişebileceği ve her bir çocuğun yeteneklerini geliştirebileceği bir dünya yaratmaktır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989). Bu dünyada;

- Her çocuk ve ailesi bir aidiyet hissetmekte, kültür ve yeterliliklerinin onaylandığını bilmektedirler.
- Her çocuk, toplumun diğer üyeleri gibi eğitim sürecine katılmaktadır.
- Eğitim süreci, programın ve okulun bütün öğeleriyle bağlantılı şekilde ilerlemektedir.
- Çocuklar ve yetişkinler, sahip oldukları farklılıklara rağmen birlikte nasıl yaşayacaklarını ve eğitim-öğretim sürecine dâhil olacaklarını bilmektedirler.
- Aileler çocuklarını tam olarak nasıl yetiştirmeleri gerektiğinin farkındadırlar.
- Bütün aileler ve çocuklar, komşularıyla ve toplum içindeki diğer bireylerle uyum, barış ve güven içinde yaşamaktadırlar. (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s.2).

### **2.6.1. Ön yargısız eğitimin dört amacı**

Ön yargısız eğitim, programın farklı alanlarını etkileyen ve çocukların geçmiş deneyimlerine dayanan 4 temel amaçtan oluşmaktadır. Her bir amaç bir diğerini

etkilemekte ve bütün amaçlar birbirinin üzerine inşa edilmektedir. Bütün çocuklar için destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlayan bu amaçları şu şekilde sıralamak mümkündür (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s. 3):

1. Her çocuk bu süreçte olumlu sosyal özelliklerini, özgüvenini, kendine ve ailesine ait farklılıkları gösterme imkânı bulmalıdır. Bu, bütün programın temel noktasıdır. Çünkü nitelikli bir okul öncesi eğitim, her çocuğun bireysel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bu amaç, çocuğun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini güçlendirmekte, bireysel özelliklerine ve toplumsal uyumuna ilişkin zorlukları aşması için hem okulda hem günlük yaşamda mümkün olduğunca farklı deneyimler yaşamasını sağlamaktadır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s.4).
2. Her çocuk konuştuğu dili, insanların ve kendisinin farklılıklarını rahatlıkla ifade etme imkânına sahip olmalıdır. Ön yargısız eğitim yaklaşımına göre, çocukların birbirleriyle benzer yönlerini görmeleri ne kadar önemli ve değerliyse, farklılıklarını görmeleri de o derece önemlidir ve her ikisi de teşvik edilmelidir. Çünkü çocuk benzerlikleri gibi farklılıklarının değerini de anlarsa ancak bütün insanları önemsemeyi öğrenebilmektedir. Bununla birlikte, farklılıkların aslında bir problem nedeni olmadığı, çocuklarda ön yargıyı oluşturanın insanların farklılıklarının değil, ön yargılarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, çocukların çeşitli özelliklerini ve ailelerin kültürlerini göz ardı ederek farklılıkları reddetmek, baskın gruptan farklı olan çocukların göz ardı edilmesi riskini de tetikleyecektir (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s.4).
3. Her çocuk kırıncı ve haksız davranışların neler olduğunu farkına varmalıdır. Çünkü gerek kendisine gerekse başkalarına yönelik yanlış ve kırıncı davranış ve durumlara karşı neler yapacağını bilmeyen çocuk, diğer kişilere karşı nasıl saygı geliştireceğini bilemez ve güçlü bir benlik algısı oluşturamaz. Ancak eleştirel düşünme becerisini doğru şekilde geliştiren çocuk, kendi hislerini başkalarıyla etkili bir şekilde paylaşabilmekte ve yine bu kişilerle doğru ilişkiler kurabilmektedir. Ayrıca dünya hakkında eleştirel düşünebilme, okul sonrası başarı için önemli bir beceridir (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s. 5).



4. Her çocuk ayrımcı eylemlere ve ön yargılara karşı gerek tek başına gerekse başkalarıyla birlikte hareket etme becerisi ve motivasyonunu kazanmalıdır. Bu amaç kapsamında her çocuk özellikle,
  - Diğer çocuklar ona karşı ön yargılı davrandığında,
  - Bir çocuk diğer bir çocuğa karşı ön yargılı davrandığında,
  - Sınıfta bir haksızlık olduğunda,
  - Haksızlık durumu çocukların kendi gruplarında olduğunda nasıl davranacağını bilmelidir.

Çocukların 4. amaçta gelişmesi, diğer üç amacı da güçlendirmesi açısından önemlidir (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s. 5).

#### **2.6.2. Ön yargısız eğitimin amaçlarını eyleme çevirmede eğitsel prensipler**

- Ön yargısız eğitimin dört amacı herkes için geçerlidir ve herkesin yararındadır.
- Ön yargısız eğitim etkinlikleri, çocukların gerçek yaşamlarını dikkate almaktadır.
- Ön yargısız eğitim gelişime uygundur.
- Ön yargısız eğitim planları, hem çocuk hem de öğretmen tarafından başlatılan etkinlikleri içermektedir.
- Ön yargısız öğrenme, bir günde ya da bir etkinlikle olacak bir şey değildir.
- Ön yargısız eğitim, öğretmenlerden kendilerini bilmelerini (tanımalarını) beklemektedir.
- Ön yargısız eğitim, okul-aile ve diğer paydaşlar arasındaki güçlü bir ilişkiye dayanmaktadır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989, s.6-9).

Sonuç olarak; bütün insanlara adil muamele edilmesi ve farklı insan tiplerinin olabileceği inancı, ön yargısız çalışmaların ön şartlarından. Bununla birlikte, özgür uygulamalar (practice of freedom) da ön yargısız eğitimin temelini oluşturmaktadır. Bu

nedenle de ön yargısız programda farklılıklar çeşitlilik olarak görülmekte ve eğitim felsefesinden teknoloji ve içeriğe hatta sınıftaki günlük akışa kadar farklı noktalara vurgu yapılmaktadır (Derman-Sparks ve A.B.C Task Force, 1989).

## 2.7. Dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde çocukların ön yargıları ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Kustatscher (2017), bir İskoç ilkokulunda 5-7 yaş çocuklarının sosyal kimliklerine ilişkin deneyimlerini incelemiş olduğu etnografik çalışmasında, eğitimcilerin çocukların sosyal deneyimleri ve kimlikleri ile ilgili varsayımlardan kaçınmaları ve sınıfta dengeleyici bir rol oynamaları gerektiğini belirlemiştir. Ayrıca, çalışmanın bulguları, çocukların sosyal sınıf, kimlik ya da değerler gibi kavramları pasif bir sünger şeklinde emdiklerini göstermektedir.

Williams (2012) yapmış olduğu üç kesitsel çalışmada, 5-8 ve 9-12 yaş çocuklarının örtük ırksal ön yargılarının gelişimini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, her iki gruptaki çocukların da, ırkı belirsiz olan hedefi daha olumlu şekilde yargılama eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, küçük olan çocuklar kendi gruplarına, örtük olarak daha olumlu yargılar beslemektedirler.

Pica (2008) karma araştırma yöntemlerini kullandığı kesitsel çalışmasında, çocukların etnik gruplar ve ırklar arası arkadaşlıklarına ilişkin algılarının gelişimini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, okul öncesi ve birinci sınıf çocuklarının gruplar arası arkadaşlığa ilişkin algılarının, 4. ve 5. sınıf çocuklarından önemli farklılıklar gösterdiği, küçük çocukların bu konuda daha olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, siyahi çocuklar da beyazlara göre gruplar arası arkadaşlığa ilişkin daha olumlu bir algıya sahiptirler. Grup içi arkadaşlıkla ilgili olarak, küçük çocuklar ve kızlar, büyük çocuklara ve erkeklere göre daha olumlu bir algıya sahiptirler.

Penny (2007) çalışmasında, çocukların aşırı kilolu çocuklara karşı tutumlarını incelemiş; çalışmanın sonunda, aşırı kilolu çocukların ortalama kilodaki siyah ve beyaz çocuklardan daha az sevildiğini ve özellikle sekiz yaş ve altındaki çocukların, aşırı kilolu çocukların atletik, akademik, artistik ve sosyal becerilerine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğunu belirlemiştir.

Kowalski (2003) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının kendi ırklarına ve farklı iki ırka karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yetmiş çocuğun katıldığı çalışmanın sonunda, çocukların kendi ırklarına karşı sahip oldukları olumlu tutumun, diğer ırklara karşı tutumlarını etkilemediği ancak, gerek kendi ırklarına gerekse diğer ırklara karşı tutumlarının farklı değişkenlerden etkilendiği belirtilmiştir.

Thorman'ın (2002) ön yargısız program uygulamalarının Head Start okullarına devam eden çocukların ırka ilişkin tutumlarına etkisini incelediği çalışmasına 123 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çalışmanın sonunda, bu uygulamaların, çocukların bütün ırklara eşit şekilde yaklaşmasını ve davranmasını olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir.

Zargarpour (2001) tarafından yapılan çalışmada, beyaz çocukların ırksal ön yargı düzeyinin, çocukların hedef gruptaki bireylere ilişkin ön yargılarına, beyaz ve siyah akranlara ilişkin beklentilere, basmakalıp örneklerle erişebilirliklerine ve aynı gruptaki/farklı gruptaki akranlarına yaklaşımlarına göre nasıl farklılık gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonunda, düşük ve yüksek ön yargıya sahip çocukların beklentilerinin, ön yargı düzeyleri ile tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin, çalışmaya katılan çocuklar, siyah çocuklara göre beyazlardan daha olumlu kişilik özellikleri ve davranışlar beklemektedirler.

Türkiye'de konuyla ilgili yapılmış olan sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri Yağan Güder ve Güler Yıldız (2016) tarafından yapılmış, okul öncesi çocuklarının toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, annenin çalışmaması, özellikle çocuğun önünde şiddet görmesi ve ailede geleneksel bir iş bölümünün olmasının, çocukların cinsiyete ilişkin kalıp yargılar edinmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenleri erkek veya kadın olan çocukların öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Katılımcılarını, 21 erkek ve 24 kadın okul öncesi öğretmenin sınıftan toplam 45 çocuğun oluşturduğu çalışmanın bulgularına göre, çocuklar, erkek okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerinin farkındadırlar. Bununla birlikte çocuklar öğretmenlerinin cinsiyeti neyse o öğretmeni daha çok

benimsemektedirler. Ayrıca erkek öğretmenlerden çekinmelerine rağmen onları benimsemektedirler.

İnci Kuzu (2015) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının oyuncak seçimlerini ve cinsiyete ilişkin nedenlerden dolayı anne babaların buna etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, çocuklarda cinsiyet özelliklerine ilişkin ön yargıların, kızlara oranla erkek çocuklarda daha fazla olduğu ve hem çocukların cinsiyetinin hem de ebeveynlerin müdahalelerinin, çocukların oyuncak seçiminde rolü olduğu belirlenmiştir. Çocuklar yaşları büyüdükçe cinsiyetlerinin daha çok farkına varmakta ve buna uygun oyuncaklar seçmektedirler. Ebeveynler ise toplumun da etkisiyle erkek çocuklarının seçimlerine daha çok müdahalede bulunmaktadır.



### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırma modeli

Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Çalışmanın deseni, fenomenoloji (olgubilim) olarak belirlenmiştir. Robson (2015) fenomenolojik araştırmanın, kişinin çevresini ve kendisini nasıl gördüğünü anlamaya odaklandığını ifade etmektedir. Ancak bu anlama sürecinde, birey varsayımlarından ve ön yargılarından ayrı düşünülemez. Bu nedenle, ön yargılar da araştırılarak araştırılan olgunun değerlendirme ve yorumlanma sürecine dâhil edilmelidir (Robson, 2015). Bu çalışmanın amacı da çocukların ön yargılarının belirlenmesidir. Çalışma aynı zamanda ön yargılarla çocukların hem kendilerini hem de çevrelerini nasıl anladıklarını açıklaması nedeniyle fenomenolojik bir çalışmadır.

##### 3.2. Çalışma grubu

Çalışmanın katılımcıları amaçlı örneklem kapsamında kullanılan maksimum çeşitlilik (heterojenite) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının bir durumu derinlemesine incelemesi, anlaması ve ortaya koyması için en çok bilgiyi alabileceği kişileri seçmesi mantığına dayanmaktadır (Merriam, 2009). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise, katılımcıların belirlenmesi için farklı özellikler belirlenmektedir. Bu yöntem, her bir durumun hem benzersiz olduğunu hem de önemini bu farklılıklardan alan kesişme noktaları olduğunu detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada da, çalışma grubu seçilirken, Van ilinin farklı yerlerinde yaşayan ve sosyo-ekonomik durumları farklı olan 4-6 yaş grubunda ve okul öncesine devam eden çocukların dâhil edilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 38'i Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına ve 62'si ise özel anaokullarına devam eden toplam 100 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 46'sı kız, 54'ü erkektir. Yaşları 48 ile 72 ay arasında değişmektedir.

Çocukların yaklaşık yarısı (n=53) daha önce okul öncesi eğitim almamışken, diğer çocukların okul öncesi eğitim deneyimleri bir yıl (n=24), iki yıl (n=21) veya üç yıl (n=2) şeklindedir. Çocukların yaklaşık üçte biri (n=32) tek çocukken, diğerlerinin toplam kardeş sayısı iki ile beş arasında değişmektedir. Çalışmadaki çocukların yarısı (n=50) ilk çocukken, ikinci (n=31), üçüncü (n=14), dördüncü (n=3) veya beşinci (n=2) kardeş olarak doğan çocuklar da çalışmaya katılmışlardır. Çocukların büyük çoğunluğunun (n=84) ana dili Türkçe; 16 çocuğun anadili Kürtçedir.

Çocukların ebeveynlerinin eğitim durumlarına bakıldığında, dokuz anne ve bir babanın okuryazar olmadıkları, üç annenin ise yalnızca okuryazar olduğu görülmektedir. Ayrıca, 22 anne ve 8 baba ilkokul, 14 anne ve 12 baba ortaokul, 27 anne ve 37 baba lise, 3 anne ve bir baba ön lisans, 21 anne ve 37 baba ise lisans mezunudur. Annelerden biri ise lisansüstü eğitim almıştır.

Çalışmaya katılan çocukların anneleri içerisinde lise (n=27), ilkokul (n=22) ve lisans (n=21) mezunları çoğunlukta, babalar arasında lise (n=37) ve lisans (n=37) mezunları çoğunluktadır. Annelerin beşte dördü (n=80) ev hanımı, 10'u öğretmendir. Babaların ise yaklaşık üçte biri (n=30) esnaf, 15'i öğretmen, 10'u işçi, altısı memur, beşi doktor, dördü teknisyen olarak çalışmakta, sekiz baba ise serbest meslekle uğraşmaktadır. Bunun dışında az sayıda da olsa farklı mesleklerle uğraşan anne babalar bulunmaktadır. Özellikle boşanmış ailelerde, annelerden dördü babanın eğitim durumu ve mesleği ile ilgili sorulara cevap vermek istememiştir. Bu bilgi öğretmende de mevcut değildir.

Çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu (n=95) şehir merkezinde yaşarken, yalnızca beş çocuk farklı ilçelerde yaşamaktadırlar. Altmışaltı çocuk bir apartman dairesinde, 34 çocuk ise müstakil bir evde oturmaktadırlar. Çocukların yarısından fazlası (n=56) için ailelerinin aylık geliri 2000 lira ve üstü olarak belirtilirken, diğer katılımcıların ailelerinin gelirleri 1501-2000 lira (n=8), 1001-1500 (n=22) veya 500-1000 (n=9) arasında değişmektedir. Beş ailenin aylık geliri ise 500 liranın altındadır. Çalışmaya katılan çocukların aile yapıları, çekirdek (n=71), geniş (n=21), boşanmış geniş (n=2) ve boşanmış (n=6) aile şeklinde belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan çocuklardan 13'ünün engelli bir yakını bulunmaktadır. Çocuklardan yalnızca sekizinin kilo problemi olan bir yakını vardır ve yalnızca bir çocuğun öğretmeni erkektir.

### 3.3. Veri toplama aracı

Bu çalışmanın verisi araştırmacı tarafından hazırlanan resimli bir görüşme formu ile toplanmıştır. Formun hazırlanması aşamasında öncelikle ön yargılar, çocukların ön yargıları ve eğitimde ön yargı ile ilgili literatür taranarak başlıklar; ırk, yaş, fiziksel yeterlilik, fiziksel özellikler, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı şeklinde belirlenmiştir. Başlıkların belirlenmesinde özellikle Derman-Sparks ve Edwards'ın (2010) "Anti-bias education for young children and ourselves"(Kendimiz ve Çocuklar için Ön Yargısız Eğitim) isimli kitabından ve Wolpert'in (2002) "Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies" (Standartların yeniden belirlenmesi: Erken çocuklukta ön yargısız stratejiler) isimli çalışmasından yararlanılmıştır.

Öncelikle bu başlıklara uygun olacağı düşünülen resimler ve sorularla ilgili beyin fırtınası yapılmış ve fikirler yalnızca yazılı şekilde biri deneyimli okul öncesi öğretmeni, diğerleri de okul öncesi eğitim alanında ve nitel araştırmalar konusunda çalışmakta olan iki akademisyen olmak üzere toplam üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda bazı fikirler elenmiştir. Örneğin, yaşla ilgili olan bölümde, "bisiklete binen yaşlı bir bayanın, kaykaya binen yaşlı bir bayandan daha anlaşılır olduğu", fiziksel yeterlilik başlığı altında, "koltuk değneği olan bir çocuğun gözlüklü bir çocuktan daha dikkat çekici olduğu" gibi görüşler dile getirilmiştir. Bununla birlikte, yine öneriler doğrultusunda formda bulunan bazı sorular değiştirilmiş, bazılarında eklemeler yapılmış veya yeni sorular eklenmiştir. Örneğin; "resimde neler gördüğünü söyleyebilir misin" sorusu, "resimde neler görüyorsun" şeklinde değiştirilmiş; "bunlar senin arkadaşın olsaydı hangisiyle oynamayı tercih ederdin" sorusuna "neden onunla oynamak isterdin" sorusu eklenmiştir. Ayrıca forma eklenen sorulardan biri de "bu resimde sana ilginç gelen bir şey var mı? Nedir? Neden ilginç geldi?" şeklindedir.

Bir sonraki aşamada başlıklarla ilgili resimler, kişisel bilgiler ile ilgili maddeler ve ön yargılara yönelik sorular hazırlanmış, yeniden biri deneyimli okul öncesi öğretmeni,

diğerleri de okul öncesi eğitimi ve nitel çalışmalar alanında dört akademisyen olmak üzere beş uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda formda özellikle resimlerde olmak üzere bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; zenci olan çocuklar daha belirgin hale getirilmiş, çocuklarla oturan ve yerde örgü ipleri olan yaşlı kadının eline örgü şişleri eklenmiş, eski kıyafetleri olan çocuğun saçları ve kıyafetleri daha belirgin hale getirilmiş ve albino çocuk olan resim tam anlaşılır olmayacağı ifade edildiği için formdan çıkarılmıştır. Ayrıca, kişisel bilgilere yönelik maddelerle ilgili de çeşitli öneriler yapılmış, bunlar doğrultusunda, çocuğun ön yargılarını etkileyebileceği düşünülen öğretmenin cinsiyeti, ailenin sosyoekonomik durumu ve aile yapısı gibi durumlar da maddelere eklenmiştir.

Sonraki aşamada, üç çocukla pilot görüşme yapılarak soruların ve resimlerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Üç çocuktan ikisi ilginç kelimesini anlamamış ve bu kelimenin ne anlama geldiğini sormuşlardır. Bu durumda ilginç kelimesi, görüşmeler sırasında çocuklara daha anlaşılır gelen farklı/değişik ifadeleri ile değiştirilmiştir. Ayrıca, her bir resim ayrı ayrı siyah çerçeve içine alınarak daha net hale getirilmiştir.

Sonuç olarak bu görüşmede kullanılan resimli form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; çocukların cinsiyeti, yaşı, okul öncesi eğitim alma durumu, kardeşleri ile ilgili bilgiler, ana dili, anne babasının eğitim durumu ve mesleği, yaşadığı yer, ev ve çocukla ilgili kısa bir özeti içeren kişisel bilgileri almaya yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci bölüm ise, ırk, yaş, fiziksel yeterlilik, fiziksel özellikler, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı ile ilgili ön yargıları öğrenmeye yönelik toplam 12 resim ve 31 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun son halinde resimler fotoğraf kâğıtlarına basılarak çocuklar için daha renkli ve dikkat çekici bir hale getirilmiştir (Ek-1).

### **3.4. Veri toplama süreci**

Veri toplama sürecine başlamadan önce Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-2). Ardından okul müdürleri ve öğretmenler aracılığıyla velilerle iletişime geçilip onlara çalışmanın amacı anlatılmıştır. Daha sonra çocuklarının çalışmaya katılmasına onay veren velilerden veli izin formunu imzalamaları istenmiştir.



Gerekli araştırma izinleri alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Verilerin hepsi araştırmacı tarafından katılımcılarla birebir görüşülerek elde edilmiştir.

Araştırmacı, çocuklarla görüşmelere başlamadan önce, öğretmenle birlikte belirledikleri zamanlarda çocuklarla zaman geçirmiş; öğretmenden araştırmacıyı çocuklara tanıtması istenmiştir. Bu şekilde, çocukların araştırmacıya aşina olmaları amaçlanmıştır. Ayrıca, görüşmeler araştırmacı tarafından çocuklarla birebir olacak şekilde okulun veya sınıfın uygun bir yerinde gerçekleştirilmiştir. Ailenin onayı olduğu takdirde hem görüşme süresinden tasarruf sağlanması hem de çocukların ifadelerinin eksiksiz kaydedilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt yapılması konusunda velileri izin vermeyen 15 çocuğun cevapları ise görüşme esnasında elle yazılmıştır. Görüşmelerin süresi 20 dakika ile 40 dakika arasında değişmiştir.

### **3.5. Verilerin analizi ve yorumlanması**

Görüşmelerin sonunda gerek ses kayıt cihazıyla gerekse elle tutulan görüşme kayıtları bilgisayarda deşifre edilmiştir. Deşifre edilen her bir görüşme biri araştırmacının kendisi, biri de nitel araştırma konusunda uzman bir araştırmacı olmak üzere iki kişi tarafından birkaç kez okunmuş ve ayrı ayrı kodlanmıştır. Nitel veri analizi için, iki teknik kullanılmıştır. İlkinde katılımcılar tarafından tekrar edilen ifadeler belirlenmiş, diğer teknikte ise kullanılan bağlaçlar incelenmiştir (Bernard ve Ryan, 2010).

Kodlayıcılar, çocuklar tarafından ifade edilen kelimelerin ne sıklıkta ifade edildiklerini belirleyerek temalara ulaşmışlardır (Bernard ve Ryan, 2010). Örneğin ilk resimle ilgili olarak katılımcılar, resimdeki çocukların özellikle ten renkleri üzerinde durmuşlar, beyaz çocukların daha güzel, daha temiz olduğunu; siyahi çocukların ise komik ve pis olduğunu vurgulamışlardır.

İkinci teknikte ise ifadeler arasında kullanılan bağlaçlar incelenmiştir çünkü katılımcıların kurmuş olduğu neden sonuç ilişkileri, şarta bağlı durumlar veya zaman temelli ilişkiler gibi birtakım durumlar kullanılan bağlaçlarda gizlidir (Bernard ve Ryan, 2010). Örneğin; *“araba sürmek çok zor. Onun için de şoförlerin erkek olması gerekir”* şeklinde bir ifade kullandığında, şoförün erkek olmasını istemesinin, araba sürmenin zor olmasından kaynaklandığını anlamak mümkündür.

Ayrı ayrı belirlenen kodların temalara çevrilmesi için iki kodlayıcı bir araya gelmiş ve yaklaşık %93 civarında görüş birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Görüş birliğine varılmayan kodlar için literatüre başvurulmuş, buna rağmen üzerinde anlaşma sağlanamayan kısım (toplam verinin yaklaşık %3'ü) bu çalışmada raporlanmamıştır. Veri analizi sonunda, literatürle ve bu çalışmada temel alınan ön yargılara paralel olarak yedi ana tema belirlenmiştir: (1) ırk, (2) yaş, (3) fiziksel yeterlilik, (4) fiziksel özellik, (5) ekonomik durum, (6) cinsiyet ve (7) aile yapısı. Temalar raporlanırken, daha detaylı fikir vermesi amacıyla, direkt alıntılar kullanılmıştır.

### 3.6. Araştırmacının rolü

Nitel bir araştırmada araştırmacı sorulara verilen cevapları yorumlarken, çevresini incelemekte, notlar almakta ve gerekli durumlarda da sorular sormaktadır. Bu nedenle araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacının rolü oldukça önemlidir.

Araştırmacı çalışmaya başlamadan önce araştırma için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin almış, ardından görüşme yapılacak okullara gidip okul idarecileri ve öğretmenlerle buluşmuştur. Verilerin toplandığı bazı okullarda, bazı idareci ve öğretmenler araştırmacı ile daha önceden tanışmaktadırlar. Bu sınıflarda velilerle iletişim kurmak daha kolay olmuş, anne babalar okul idaresi ve öğretmenin de uygun olduğunu düşündükleri bir çalışmada çocuklarının yer almasında bir sakınca görmediklerini ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamında ilk kez gidilen okullarda ise veliler tereddüt ettikleri kısımları ya da sormak istedikleri soruları direkt veya öğretmen aracılığıyla araştırmacıya iletmışler ve durumla ilgili ayrıntılı şekilde bizzat araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir. Gerek velilerin bilgilendirme sürecinde, gerekse veli izin formunda, çocukların istedikleri anda görüşmeyi kesebilecekleri ve veli izni olmadan ses kaydı alınmayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca kayıt cihazı bazı velileri tedirgin etmiş olsa da, çocuklara ilişkin bilgi ve kayıtların hiçbir yerde yayınlanmayacağı ve her çocuk için kod adlar kullanılacağı açıklanarak tedirginlikleri giderilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce bu dönem çocuğunun karakteristik özelliklerinden biri olan yabancı insandan çekinme durumu gibi bir sorunla karşılaşmamak için çocuklarla en az bir gün tanışma ve kaynaşma günü yapılmıştır. Çocuklarla tanışma

gününde sınıf öğretmenleri, araştırmacının da bir öğretmen olduğunu, o gün onlarla zaman geçirmek istediğini, bir başka gün gelip getirdiği resimli kartlarını kullanarak onlarla sohbet etmek istediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı görüşmeler süresince çocukların görüşlerini açıklamalarına fırsat vermiş, mümkün olduğunca müdahalede bulunmamıştır. Ancak bazı durumlarda, *neden böyle düşünüyorsun veya burada ne demek istedin* gibi ifadelerle çocuğu daha fazla bilgi vermesi konusunda cesaretlendirmiştir. Ayrıca, araştırmacı dört yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Ancak okul öncesi çocuklarıyla değil, büyük yaş grupları ile çalışmaktadır.

### 3.7. Geçerlik ve güvenilirlik

#### 3.7.1. Geçerlik

Nitel çalışmalarda geçerlik, inandırıcı ve akla yatkın anlamında kullanılmaktadır (Johnson, 1997) ve geçerliği sağlamak için farklı stratejiler söz konusudur. Bu çalışmada şu stratejiler kullanılmıştır:

**Araştırmacının ön yargılarının belirlenmesi (researcher bias):** Nitel çalışmalarda, araştırmacının çalıştığı konuya ilişkin geçmiş deneyimlerini ve ön yargılarını belirlemesi (Creswell, 2007), veri toplama, analiz etme ve yorumlama sürecinde bu deneyimlerin ve yargıların etkisini kontrol etmesini sağlayabilmektedir (Johnson, 1997). Bu çalışmada araştırmacının ön yargıları şu şekilde ifade edilebilir:

Okul öncesi eğitim, insanın yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuğun bu dönemde yaşayacağı bir olay hayatının tüm dönemini etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmacı, soruları sorarken tamamen tarafsız olmaya ve çocuğu manipüle etmemeye dikkat etmiştir. Bununla birlikte araştırmacı daha önce çocuklarla herhangi bir çalışma yapmadığı için sorularına cevap almakta zorlanacağını düşünmekte veya soruların çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmayacağından endişelenmekteydi. Fakat pilot uygulamada aslında çocukların soruları anladıkları sadece kendilerini ifade etme noktasında zaman zaman sorun yaşadıklarını gözlemiştir. Bu nedenle de çocuklarla görüşmeleri sırasında daha fazlasını ifade etmeleri için, *neden, nasıl* gibi sorularla onları cesaretlendirmeye çalışmıştır.

Araştırmacı, çalışmanın başında, özel eğitim kurumlarına devam eden çocukların kendilerini ifade etme konusunda devlet okullarındaki çocuklara göre daha iyi ve daha istekli olacaklarını dşunmekteydi. Genel olarak toplumda var olan sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan grubun kendini daha iyi ifade edebildiği düşüncesi, araştırmacının da önyargılarından biriydi.

**Uzun süreli etkileşim (prolonged engagement).** Araştırmacı, ocukların kendilerini daha rahat ifade edebilmesi için onlarla zaman geçirmiş ve hem ğretmeni hem de sınıf ve okul ortamını anlamaya çalışmıştır (Creswell & Miller, 2000).

### **3.7.2. Güvenirlik**

Nitel çalışmalarda güvenirliğin sağlanması temelinde kodlayıcılar arası uyum vardır (Creswell, 2007). Bu nedenle çalışmanın verisi, nitel çalışmalar konusunda deneyimli ikinci bir kişi tarafından da kodlanmıştır. Kodlayıcılar veriyi öncelikle ayrı ayrı kodlamışlar, daha sonra farklı kodlar üzerinde tartışmışlardır. Ardından, farklı kodlar üzerinde –gerektiğinde literatüre de başvurarak- anlamaya varmaya çalışmışlardır. Bununla ilgili diğer ayrıntılar veri analizi kısmında verilmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, veri analizi sonunda, literatüre ve bu çalışmada temel alınan ön yargılara paralel olarak (1) ırk, (2) yaş, (3) fiziksel yeterlilik, (4) fiziksel özellik, (5) ekonomik durum, (6) cinsiyet ve (7) aile yapısı şeklinde belirlenen temalara ilişkin bulgular verilmiştir.

#### 4.1. Irk

Siyahi ve beyaz çocukların oyun oynadığı resimle ilgili olarak çocuklara resimde ne gördükleri sorulduğunda, çocukların neredeyse tamamına yakını (n=96) resimde oyuncakla oynayan çocukların olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak çocuklar arasındaki farklılıklara ilişkin olarak çeşitli görüşlere sahiptirler.

Resimdeki çocuklara ilişkin olarak, çalışmaya katılanların yarısına yakını (n=43), bazı çocukların siyah bazılarının ise beyaz olduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte 11 çocuk cinsiyete de atıfta bulunarak siyahi kız ve erkeğin diğer çocuklardan farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu çocuklardan biri şu ifadeleri kullanmıştır;

*Bunlar kötü çocuklar. Ben onları dedemgilin orada görmüştüm. (C<sub>91</sub>, erkek)*

On çocuk resimdeki çocuklar arasında bir fark göremezken, üç çocuk yine cinsiyete vurgu yapmış ve siyahi erkekle siyahi kızın, beyaz erkekle de beyaz kızın oynuyor olmasının çocuklar arasındaki fark olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte iki çocuk zenci ifadesini kullanarak resimde iki çocuğun zenci olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan biri (C<sub>96</sub>, erkek), çizgi filmlerde de zencileri gördüğünü dile getirmiştir.

Çalışmaya katılan çocukların resimdeki çocuklardan hangileriyle oynamayı tercih edeceklerine ilişkin olarak çocukların yaklaşık üçte biri (n=31) beyaz kızla oynamayı tercih ettiklerini ifade ederken buna farklı sebepler göstermişlerdir. Örneğin;

*Çünkü siyah çocuklar değişik. (C<sub>47</sub>, kız; C<sub>52</sub>, kız)*

*Çünkü erkeklerle oynarsak erkek oluruz. (C<sub>15</sub>, kız)*

*Çünkü onu sevdim. (C<sub>6</sub>, kız; C<sub>10</sub>, kız; C<sub>41</sub>, kız)*

*Çünkü ben sarı saçlıları severim. Diğërinin saçları siyah.* (C<sub>25</sub>, kız; C<sub>39</sub>, kız)

*Çünkü o çok güzel.* (C<sub>37</sub>, kız; C<sub>62</sub>, kız; C<sub>71</sub>, kız)

*Çünkü ben kızları severim.* (C<sub>78</sub>, kız)

*Çünkü ben de Legolarla oynamak isterim.* (C<sub>79</sub>, erkek)

*Çünkü o bana benziyor.* (C<sub>99</sub>, kız)

Çocukların 24'ü ise beyaz erkekle oynamayı tercih edeceklerini belirtmiş; buna neden olarak da özellikle benzer cinsiyette olmalarını vurgulamışlardır. Çocukların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

*Çünkü onu sevdim.* (C<sub>4</sub>, erkek; C<sub>40</sub>, erkek)

*Çünkü o benim arkadaşım.* (C<sub>38</sub>, erkek)

*Çünkü ben erkekleri daha çok severim.* (C<sub>42</sub>, erkek)

*Çünkü o bir erkek.* (C<sub>44</sub>, erkek)

*Çünkü ben de erkeğim.* (C<sub>69</sub>, erkek)

(Çocuğun kıyafetlerine ithafen) *Çünkü ben maviyi çok seviyorum.* (C<sub>70</sub>, erkek; C<sub>72</sub>, erkek; C<sub>74</sub>, erkek)

*Çünkü o da benim gibi beyaz.* (C<sub>83</sub>, erkek; C<sub>85</sub>, erkek; C<sub>91</sub>, erkek; C<sub>98</sub>, erkek)

On dokuz çocuk cinsiyet belirtmeden, beyaz tenli çocuklarla oynayacaklarını vurgulamışlardır. Bu çocukların dördü siyahiler pis olduğu için beyazlarla oynamak istediklerini ifade ederken, üçü siyahilerin kötü olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlara ilave olarak çocuklar tarafından şu nedenler belirtilmiştir:

*Çünkü siyahları sevmiyorum.* (C<sub>32</sub>, erkek)

*Beyazları daha çok severim.* (C<sub>33</sub>, kız)

*Çünkü beyazlar daha güzel.* (C<sub>84</sub>, erkek; C<sub>93</sub>, erkek)

Çalışmaya katılan çocukların 13'ü resimdeki bütün çocuklarla oynayabileceklerini belirtmiş; hepsinin arkadaşları olduğunu vurgulamışlardır. Çocuklardan biri ise (C<sub>100</sub>, kız), resimdeki çocukların birbirleriyle gayet iyi anlaştıklarını ifade etmiştir. Bunlara ilave olarak, beş çocuk yalnızca siyahi çocuklarla oynayacaklarını belirtmişlerdir. Bu çocuklardan biri (C<sub>7</sub>, erkek) buna sebep olarak böyle bir arkadaşının olmamasını gösterirken, bir başkası (C<sub>51</sub>, erkek) o çocukları sevdiğini dile getirmiştir. Bir başka çocuk ise sebebi şu sözlerle ifade etmiştir:

*Çünkü o farklı. Farklı olmak güzel bence. (C<sub>97</sub>, erkek)*

Son olarak, iki çocuk resimdeki çocuklardan hiçbiriyle oynamayacaklarını belirtmişlerdir. Bu çocuklardan biri (C<sub>80</sub>, kız) buna sebep olarak çocukları tanımamasını gösterirken, diğeri (C<sub>98</sub>, erkek) resimdekilerin kendisinden büyük olduğunu belirtmiştir.

Resimdeki çocuklardan hangileriyle benzer olduklarına ilişkin, çocukların yaklaşık üçte biri (n=37) beyaz erkek çocuğa benzediğini düşünürken, 36 çocuk sarı saçlı kıza benzediklerini ifade etmişlerdir. Beyaz erkeğe benzediklerini söyleyen çocuklar;

*Çünkü ben siyah değilim. (C<sub>83</sub>, erkek)*

*Çünkü o çok akıllı. (C<sub>79</sub>, erkek)*

*Çünkü ben de beyazım. (C<sub>74</sub>, erkek)*

*Çünkü ben de şort giyiyorum. (C<sub>81</sub>, erkek) ifadelerini kullanmışlardır.*

Kendilerini sarı saçlı kıza benzeten 36 çocuktan ikisi (C<sub>80</sub>, kız; C<sub>86</sub>, kız) tenlerinin o çocuklara benzediğini ancak saçlarının onlardan farklı olduğunu belirtirken, ikisi şunları söylemiştir:

*Ben sarışın kız gibiyim; güzelim. (C<sub>33</sub>, kız; C<sub>90</sub>, kız)*

Çalışmaya katılan beş çocuk kendilerini resimdeki siyah çocuklara benzeterken, onlardan biri (C<sub>13</sub>, kız) özellikle saçlarının siyahi çocukların saçına benzediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte beş çocuk yalnızca beyaz olduklarını vurgularken, iki çocuk da resimdekilerin hiç birine benzemek istemediklerini belirtmişlerdir.

Resimdeki çocuklardan hangisine ya da hangilerine benzemek istedikleri ile ilgili soruya, çocukların yaklaşık yarısı (n=55) siyahlara benzemek istemediğini söyleyerek cevap vermişlerdir. Buna gerekçe olarak da siyahi çocuklarla ilgili olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Örneğin; siyahi çocuklara benzemek istemediklerini, çünkü onların çirkin, komik, pis, berbat, yaramaz ve kötü insanlar olduğunu, kendilerininse öyle olmadığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, bazı çocuklar, kendileri akıllı ya da normal insan oldukları için siyahi çocuklara benzemek istememektirler. Bunun dışında aşağıdaki ifadelerle durumu açıklayan çocuklar da bulunmaktadır:

*Çünkü siyah çocukları sevmiyorum.* (C<sub>2</sub>, erkek; C<sub>10</sub>, kız; C<sub>27</sub>, kız; C<sub>45</sub>, erkek; C<sub>66</sub>, erkek; C<sub>71</sub>, kız)

*Çünkü ben böyle olsam bana gülerler.* (C<sub>19</sub>, kız; C<sub>82</sub>, erkek)

*Çünkü o zaman benim kapkara olurdu ve kimse beni sevmeydi.* (C<sub>60</sub>, erkek)

*Çünkü öyle siyah olsam oyun oynarken saklanmak çok zor olurdu.* (C<sub>100</sub>, kız)

Çalışmaya katılan çocukların on biri, resimdeki beyaz çocuklara benzemek istediğini belirtirken bunların dokuzu sarı saçlı kıza, ikisi de beyaz erkeğe benzemek istediklerini ifade etmişlerdir. Sarı saçlı kıza benzemek isteyen çocuklardan biri (C<sub>95</sub>, kız) sarışınların güzel olduğunu söylerken, üçü (C<sub>37</sub>, kız; C<sub>68</sub>, erkek; C<sub>76</sub>, kız) siyahların çirkin olduğunu vurgulamışlardır. Beyaz erkeğe benzemek isteyen çocuklar ise şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Çünkü beyaz çocuklar daha zayıf olur. Siyahlar şişman olur.* (C<sub>17</sub>, erkek)

*Çünkü siyah olsam, arkadaşlarım benimle oynamak istemez.* (C<sub>64</sub>, erkek)

Çocukların altısı, resimdeki bütün çocuklara benzemek istediklerini ifade ederken, beşi siyah çocuklara benzemek istemiştir. Buna neden olarak da şunları söylemişlerdir:

*Çünkü o zaman farklı olurum.* (C<sub>23</sub>, kız)

*Çünkü saçlarımın öyle kıvrık ve siyah olmasını isterdim.* (C<sub>8</sub>, erkek)

Son olarak çalışmaya katılan yüz çocuktan yalnızca biri, sarışınlara benzemek istemediğini dile getirmiş bunu da şöyle açıklamıştır:



*Çünkü biz insanlar değişik değişik oluruz. Herkes birbirine benzemek zorunda değil. Farklı olmak güzeldir. (C<sub>13</sub>, kız)*

#### 4.2. Yaş

Yaş ile ilgili ön yargıların belirlenmesi için çocuklara, birinde bisiklet süren bir ninenin olduğu, diğerinde ise torunları ile oturan ve elinde örgüsü olan bir ninenin bulunduğu iki resim gösterilmiş ve resimlerde kimler olduğu sorulmuştur. İlk resimde çocukların büyük çoğunluğu (n=84) bisiklet süren nine ya da teyze olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların bazıları ise resimde bisiklete binen bir kadın (n=6), bir nine (n=5) ya da bisiklet süren bir anne (n=5) olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci resme ilişkin ise çocukların yarısına yakını (n=40), resimde el işi yapan bir nine ya da kadının olduğunu belirtmişler; özellikle de örgü ördüğünü veya dikiş diktiğini vurgulamışlardır. Çalışmaya katılan çocukların yaklaşık üçte biri (n=30) ise, resimde çocuklar ve nine/teyze olduğunu belirtmişlerdir. Bazı çocuklara göre ise resimdekiler, oturan bir nine (n=4) ya da anne ve çocuklardır (n=3).

Çocukların yarısından fazlası (n=64), bisiklet süren bir ninenin kendilerine farklı geldiğini dile getirirken, bunların 27'si bisiklet süren bir nine/teyze ya da annenin ilginç olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu açıklarken özellikle resimdeki kadının yaşına dikkat çekerek şunları söylemişlerdir:

*Çünkü ben yaşlı teyzelerin bisiklet sürdüklerini hiç görmedim. (C<sub>40</sub>, erkek)*

*Çünkü nineler baston olmadan yürüyemez bile. (C<sub>64</sub>, erkek)*

*Sence düşmez mi? Bence düşer. (C<sub>80</sub>, kız)*

*Birincisi ninenin torunları yok. İkincisi benim anneannem hiç bisiklete binmiyor. (C<sub>100</sub>, kız)*

Çalışmaya katılan on dokuz çocuğa göre ise nine bisiklet süremez; düşebilir. Bunun sebebini ise aşağıdaki ifadelerle açıklamaktadırlar:

*Çünkü o çocuk değil. (C<sub>67</sub>, kız)*

*Çünkü kocaman nine binerse bisiklet kırılır. (C<sub>84</sub>, erkek)*

*Çünkü bacakları çok ağrır.* (C<sub>88</sub>, erkek; C<sub>94</sub>, erkek)

Resimde bisiklet süren bir nine olmasını ilginç bulan çocuklardan on dokuzu ninelerin bisiklet süremeyeceğini, bu iş için çok büyük ve yaşlı olduklarını söylemişlerdir. Bu çocuklardan biri (C<sub>68</sub>, erkek), yaşlı oldukları için ninelerin çabuk yorulacaklarını vurgularken bir başkası (C<sub>98</sub>, erkek), bisikleti ancak çocukların sürebileceğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan çocukların üçü ise, resimde değişik bir durum olmadığını dile getirmişlerdir. Örgü ören bir nine ve çocukların olduğu resme ilişkin ise çocukların altısı ilginç bir şey görmediklerini belirtirken, bu çocuklardan biri (C<sub>100</sub>, kız), kendi anneannesinin de o varken sürekli örgü ördüğünü ifade etmiştir. Diğer çocuklar ise bununla ilgili bir yorumda bulunmamışlardır.

Çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu (n=85), ninelerinin örgü örmesini tercih ettiklerini söylemişlerdir. Çocuklar buna gerekçe olarak özellikle yaşa vurgu yapmış ve şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Çünkü yaşlılar bisiklete binemez.* (C<sub>42</sub>, erkek; C<sub>44</sub>, erkek; C<sub>47</sub>, kız; C<sub>52</sub>, kız; C<sub>57</sub>, erkek; C<sub>58</sub>, kız; C<sub>59</sub>, erkek; C<sub>63</sub>, erkek; C<sub>74</sub>, erkek)

*Çünkü benim ninem yaşlı ve bisiklet süremez.* (C<sub>3</sub>, kız; C<sub>6</sub>, kız; C<sub>7</sub>, erkek; C<sub>10</sub>, kız; C<sub>14</sub>, kız; C<sub>15</sub>, kız; C<sub>33</sub>, kız; C<sub>34</sub>, kız)

*Nineler bisiklet süremez çünkü onlar büyük, çocuk değil.* (C<sub>32</sub>, erkek; C<sub>39</sub>, kız)

*Çünkü çok yaşlı.* (C<sub>48</sub>, erkek; C<sub>53</sub>, erkek)

*Çünkü ayakları çok ağrıyor.* (C<sub>81</sub>, erkek)

*Çünkü yaşlılar bisiklet sürmeyi bilmez.* (C<sub>76</sub>, kız)

*Nineler iş yapar, pasta yapar. Bisiklet süremez. Çünkü onlar yaşlı. Benim ninem de örgü örüyor.* (C<sub>82</sub>, erkek)

Bazı çocuklar ise kendi deneyimlerine atıfta bulunarak, hiç bisiklet süren nine görmediklerini (C<sub>28</sub>, erkek), kendi ninelerinin de örgü ördüğünü ama bisiklete binemediğini (C<sub>4</sub>, erkek; C<sub>46</sub>, erkek; C<sub>79</sub>, erkek; C<sub>80</sub>, kız) veya kendi ninelerinin de örgü ördüğünü ve kazaklarının, atkılarının olduğunu (C<sub>83</sub>, erkek; C<sub>84</sub>, erkek; C<sub>85</sub>, erkek; C<sub>89</sub>,

kız; C<sub>92</sub>, erkek; C<sub>96</sub>, erkek; C<sub>97</sub>, erkek) dile getirmişlerdir. Bazıları ise durumu cinsiyetle açıklamış ve şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Kadınlar bisiklete binemez ki, erkekler biner.* (C<sub>18</sub>, erkek; C<sub>29</sub>, kız)

*Çünkü kadınlar örgü örерler.* (C<sub>51</sub>, erkek; C<sub>73</sub>, kız)

Bazı çocuklar ise yalnızca daha çok ve daha güzel kıyafetleri olması için ninelerinin örgü örmesini istemektedirler. Bunlardan bazıları şunları söylemiştir:

*Ben ninemin bana atkı ve kazak örmesini isterim.* (C<sub>2</sub>, erkek; C<sub>8</sub>, erkek; C<sub>36</sub>, kız; C<sub>37</sub>, kız)

*Örgü ördüğünde bana da sıcak tutacak güzel kıyafetler örer.* (C<sub>9</sub>, kız; C<sub>75</sub>, kız; C<sub>78</sub>, kız; C<sub>95</sub>, kız; C<sub>100</sub>, kız)

*Nineler de bisiklete binebilir bence ama ben daha güzel olmak için onun bana örgü örmesini isterdim.* (C<sub>16</sub>, kız; C<sub>17</sub>, erkek; C<sub>23</sub>, kız; C<sub>50</sub>, erkek)

Ancak sekiz çocuk, ninelerinin bisiklete binmesini tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu çocuklardan biri (C<sub>70</sub>, erkek), ninesinin bisiklet süremeyecek kadar yaşlı olmadığını ifade ederken, bir diğeri (C<sub>1</sub>, kız) buna gerekçe olarak bisiklet süren insanları sevmesini göstermiştir. C<sub>41</sub> (kız) ise ninesinin bisiklet sürmesini isteyeceğini çünkü bunun oldukça değişik ve ilginç bir durum olacağını dile getirmiştir.

Yüz çocuk içerisinde yalnızca üç çocuk, ninelerinin hem örgü örmesini hem de bisiklet sürmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu ise şu ifadelerle açıklamaktadırlar:

*Kazak yaparsa sıcacık olur ama bisiklete de binmesini isterim. Hem spor da yapmış olur.* (C<sub>49</sub>, erkek)

*Bence bisiklete de binsin örgü de örsün. İkisi de çok zevkli ama dikkatli olması lazım, bisiklete binerken düşebilir. Hem benim teyzem de bazen bisiklet sürüyor.* (C<sub>91</sub>, erkek)

### 4.3. Fiziksel yeterlilikler

Çalışmada çocuklara fiziksel yeterlilikle ilgili iki resim gösterilmiştir. Birinci resimde, çocuklara kitap okuyan ve tekerlekli sandalyede oturan özel gereksinimli bir kadın vardır. Çocuklara resimdeki kişilerin kimler olduğu sorulduğunda, öğretmen ve çocuklar (n=29), erkek ve kız çocuklarla anneleri (n=22), çocuklar (n=11), bir kadın ve çocuklar (n=11), bacağı kırılmış hasta bir anne ya da öğretmen (n=10), öğretmen (n=7), çocuklar ve tekerlekli sandalyede biri (n=5) veya kadın (n=5) cevapları gelmiştir. Resimde öğretmen ve çocuklar olduğunu söyleyenlerden 21'i, resimdeki kişinin, tekerlekli sandalyede oturan ve çocuklarına kitap okuyan bir öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir. Bazıları (C<sub>14</sub>, kız; C<sub>74</sub>, erkek; C<sub>96</sub>, erkek) ise, çocuklara kitap okuduğu ve resim gösterdiği için yanlarındakinin öğretmenleri olacağını düşünmektedirler. Bazı çocuklar ise şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Öğretmen ve çocuklar var ama öğretmen sakat olmuş. Gerçekte öyle öğretmen olamaz çünkü bu halde yürüyemez. (C<sub>31</sub>, erkek; C<sub>33</sub>, kız; C<sub>34</sub>, kız)*

*Her yerde oyuncaklar var ve kitaba bakıyorlar. Bence bunlar çocuklar ve öğretmenleri olabilir. (C<sub>51</sub>, erkek)*

Çalışmaya katılan çocukların yarısı (n=49), resimde onlara değişik gelen bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Ancak diğer 51 çocuk, tekerlekli sandalyede oturan kişinin kendilerine değişik geldiğini belirtirken, bu kişinin kim olduğuna dair farklı ifadeler kullanmışlardır. Bazıları (n=15) tekerlekli sandalyede oturan kişinin onlara değişik geldiğini söylemiş ve bunu şu şekilde açıklamışlardır:

*Tekerlekli sandalyeye yaşlı dedeler ve ayağı sakat olanlar biner. Ama bu kişi sınıfa gelmiş. (C<sub>38</sub>, erkek)*

*Ayağı ağrıdığı için tekerlekli sandalyede oturan biri sınıfa gelmiş. (C<sub>63</sub>, erkek)*

*Bu bence sınıfa misafir gelmiş biri olabilir ama öğretmen olamaz. Onun için değişik. Böyle öğretmen olsa bizimle nasıl oynayacak? (C<sub>91</sub>, erkek; C<sub>99</sub>, kız)*

Bazı çocuklar (n=14) hasta bir kadının sınıfa gelmesini farklı bulurken, bazıları (n=12) da sakat olmuş, yürüyemeyen ve tekerlekli sandalyede oturmak zorunda olan

engelli bir öğretmenin değişik olduğunu, çünkü böyle bir öğretmeni hiç görmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, tekerlekli sandalyede oturan bacağı kırılmış, hasta bir öğretmen (n=6) veya yaralanmış anne/kadın (n=4) ifadesi de çocuklar tarafından kullanılan ifadelerdir.

Çocuklara tekerlekli sandalyeli birinin kendilerine hikâye okumasını isteyip istemedikleri sorulduğunda, çocukların yarısından biraz fazlası (n=56) istediklerini belirtmişlerdir. Buna neden olarak da, masalları ve hikâyeleri sevmelerini (n=7) veya misafirleri ve hikâyeleri sevmelerini (n=4) göstermişlerdir. Bazı çocuklar (n=2) ise böyle birinin gelmesini istediklerini çünkü böyle birini görüp tanımak istediklerini söylemişlerdir. Çocuklar tarafından kullanılan bazı ifadeler ise şu şekildedir:

*Ona yardımcı da olurum. Çünkü yardımcı olmak güzel bir şey...* (C<sub>5</sub>, kız; C<sub>20</sub>, erkek; C<sub>32</sub>, erkek; C<sub>62</sub>, kız; C<sub>88</sub>, erkek)

*Ona geçmiş olsun der; onu doktora götürürdüm.* (C<sub>67</sub>, kız; C<sub>68</sub>, erkek; C<sub>70</sub>, erkek; C<sub>87</sub>, kız)

*Eğer sadece misafir olarak gelecekse böyle birinin gelmesini isterim. Yardımcı olurum.* (C<sub>34</sub>, kız; C<sub>92</sub>, erkek)

*İsterim tabi ki. Bu kötü bir şey değil ki. Ben de öyle olabilirdim.* (C<sub>98</sub>, erkek; C<sub>100</sub>, kız)

*İsterim ama bence gelemez çünkü onun için çok zor olur.* (C<sub>42</sub>, erkek; C<sub>99</sub>, kız)

*Ayağı kırık olanlara gülmeyelim, yardım edelim bence. Onun için gelsin sınıfımıza.* (C<sub>25</sub>, kız)

*Onu hiç üzmezdim. Ona yardımcı olurdum.* (C<sub>96</sub>, erkek)

Kırk çocuk böyle birinin sınıflarına gelmesini istemediklerini belirtirken çoğu bu kişinin yapamayacaklarına odaklanmışlardır. Örneğin, bu kişinin istese de sınıflarına gelemeyeceğini (C<sub>17</sub>, erkek; C<sub>18</sub>, erkek; C<sub>35</sub>, erkek; C<sub>57</sub>, erkek), kendileri ile oynayamayacağını (C<sub>31</sub>, erkek; C<sub>46</sub>, erkek; C<sub>69</sub>, erkek; C<sub>85</sub>, erkek; C<sub>89</sub>, kız), hareket edemeyeceğini, etkinlik yapamayacağını, şarkı söyletemeyeceğini ve kitap okuyamayacağını (C<sub>21</sub>, kız; C<sub>24</sub>, kız; C<sub>61</sub>, erkek), merdivenlerden öyle geçemeyeceğini

(C<sub>78</sub>, kız), biri olmadan o sandalyeyi süremeyeceğini (C<sub>14</sub>, kız) ve su içmek istese de kalkamayacağını (C<sub>81</sub>, erkek) belirtmişlerdir. Bunlara ilave olarak çocuklar şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Ondan hoşlanmadım. (C<sub>2</sub>, erkek)*

*Böyle öğretmen olamaz. (C<sub>90</sub>, kız)*

*Tekerlekli sandalye olunca çirkin oluyor. (C<sub>40</sub>, erkek; C<sub>52</sub>, kız)*

*Bizim böyle bir öğretmenimiz yok. (C<sub>48</sub>, erkek; C<sub>53</sub>, erkek)*

*O engelli ve hastalığını bize de bulaştırabilir. (C<sub>58</sub>, kız)*

*Ben hastaları sevmem. (C<sub>65</sub>, erkek)*

*Biz ona çarpabiliriz. (C<sub>66</sub>, erkek)*

*O bizi böyle yürürken görünce üzülür. (C<sub>91</sub>, erkek; C<sub>93</sub>, erkek)*

Uçurtma uçuran üç çocuktan birinin ayağı olmadığı için koltuk değneği taşıdığı resimde kimlerin olduğu sorulduğunda, çocukların yarısından fazlası (n=59), uçurtma uçuran çocukların olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, 14 çocuk resimde çocukların olduğunu ama içlerinden birinin engelli olduğunu söylerken, yedi çocuk resimdeki çocuklardan birinin ayağını kırdığını bu nedenle de baston taşımak zorunda olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılan çocukların bazıları (n=7) resimde yalnızca üç çocuğun olduğunu, bazıları ise (n=5) ayağı sakat engelli bir çocuğun olduğunu ifade etmişlerdir. Beş çocuğa göre ise, resimde hasta bir çocuk vardır ve çocuğun ayağı ağrıyor olabilir (C<sub>52</sub>, kız) veya çocuğun bacağına bir yara çıkmış olabilir (C<sub>58</sub>, kız).

Resimde kendilerine değişik gelen durum sorulduğunda 47 çocuk resimde herhangi bir değişik durum olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak, kalan 53 çocuk resimdeki farklılığın ayağı olmayan koltuk değnekli çocuk olduğunu belirtirken; bu çocuğu farklı şekilde tasvir etmişlerdir. Örneğin; bazıları (n=28), resimdeki kırmızılı engelli/sakat çocuğun onlara farklı geldiğini belirtmiş ve şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Onlar iyi çocuklar ama kırmızılı sakat ve engelli. (C<sub>33</sub>, kız)*

*Bence kırmızılı çocuk değişik. Çocuğun kolu ya da bacağı sakat. O nedenle uçurtma uçuramıyor. (C<sub>60</sub>, erkek)*

Bazı çocuklar ise (n=16) bacağı olmayan kırmızılı çocuğun farklı olduğunu dile getirmişler; bu çocuklardan biri (C<sub>40</sub>, erkek), bu çocuğun aynen dayısı gibi motor kazası yapmış olabileceğini, o nedenle de bacağının olmadığını belirtmiştir. Dokuz çocuğa göre ise, rahat yürüyemeyen kırmızılı çocuk değişiktir çünkü;

*O çocuğun ayakkabısı bile yok. (C<sub>79</sub>, erkek)*

*Yürümek için sopaya tutunması gerekiyor. (C<sub>70</sub>, erkek; C<sub>73</sub>, kız)*

Resimlerdeki çocuklardan hangisi ya da hangileriyle oynamak istediği sorulduğunda, çocukların yarısına yakını (n=41), küçük mavili çocukla (özel gereksinimli çocuk ve onun yanındaki çocuk dışında kalan) oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak da, onun uçurtma uçurmasını, diğer çocuklardan birinin ayağı olmadığı için yürümeyeceğini ve oyun oynayamayacağını, diğer iki çocuk birlikteyken onun yalnız başına oynuyor olmasını ve uçurtmasının çok güzel olmasını gerekçe göstermişlerdir. Bazıları ise şu ifadeleri kullanmışlardır: *ben küçük mavili çocukla oynardım çünkü;*

*Diğer ikisi arkadaş ve beni döverler. (C<sub>2</sub>, erkek)*

*Diğerleri büyük ve büyükler çok saçma. (C<sub>15</sub>, kız)*

*Sakat çocuğun hastalığı bana da geçer. (C<sub>58</sub>, kız)*

*Diğerleri ona küsmüş ve o yalnız. (C<sub>81</sub>, erkek)*

*O sakat değil güzel. (C<sub>76</sub>, kız; C<sub>89</sub>, kız; C<sub>90</sub>, kız)*

*O sakat değil oyun oynayabilir. (C<sub>99</sub>, kız)*

Çalışmaya katılan çocukların beşte biri (n=20) ise, ayağı olmayan çocuğun yanındaki mavi tişörtlü çocukla oynamak istediklerini belirtmişlerdir. Bazıları, çocuğun yardımseverliğini buna gerekçe olarak göstermiş ve şu ifadeleri kullanmışlardır;

*Çünkü arkadaşına yardım ettiği için onu severdim. (C<sub>6</sub>, kız; C<sub>52</sub>, kız)*

*Çünkü o diğerine yardım ediyor. Yardım etmek çok güzeldir. (C7, erkek; C8, erkek; C35, erkek; C40, erkek; C95, kız)*

*Çünkü o iyi biri. Sakat olana uçurtmasını vermiş. (C10, kız)*

Bazı çocuklar ise mavi tişörtlü çocukla oynamayı tercih etme nedenlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

*Çünkü kırmızılının ayağı yok/sakat. (C14, kız; C27, kız)*

*Çünkü kırmızılı oyun oynayamaz. (C33, kız)*

Bazı çocuklar (n=14), ayağı olmayan çocukla oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni ile ilgili olarak ise genellikle ona yardım etme üzerinde durmuş ve şunları söylemişlerdir:

*Çünkü onu hastaneye/doktora götürürüm. (C4, erkek; C68, erkek; C96, erkek)*

*Ben onunla oynayıp ona yardım ederim. (C20, erkek; C32, erkek; C59, erkek; C92, erkek; C98, erkek)*

*Yanıdaki arkadaşı ona yardım ediyor. Ben de onlarla oynar, onlara yardım ederdim. (C34, kız)*

*Çünkü o yaralı ve yardıma ihtiyacı var. (C86, kız)*

*O oyun oynayamaz ama ben onunla oynarım. (C88, erkek)*

On bir çocuk resimdeki çocukların hepsiyle oynamak istediklerini belirtmişlerdir. Bu çocuklardan biri (C5, kız), resimdeki çocukların hepsiyle arkadaş olduğunu söylerken, bir diğeri (C64, erkek) resimdeki çocukların hepsi erkek olduğu için hepsiyle oynamak istediğini ifade etmiştir.

Çocuklardan bazıları (n=9), engelli olan dışındaki iki çocukla da oynayabileceklerini söylemiş; bu durumu da ayağı olmayan çocuğun yapamayacaklarına odaklanarak şu ifadelerle açıklamışlardır:

*Çünkü onun dışındakilerin hepsi oyun oynayabilir ama o oynayamaz. (C48, erkek; C53, erkek)*



*Çünkü onun hem ayağı hem de ayakkabısı yok. (C<sub>79</sub>, erkek)*

*Onun ayağı yok ki benimle nasıl uçurtma uçuracak? (C<sub>84</sub>, erkek)*

*Çünkü o koşamaz. (C<sub>91</sub>, erkek)*

Çocuklardan ikisi kendi arkadaşları olduğu veya çocukların hepsi erkek olduğu gerekçesiyle resimdeki çocuklardan hiç biri ile oynamak istemediklerini belirtirken, bir çocuk da engelli çocukla ve ona yardım edenle oynamak istediğini, çünkü kendisinin hasta çocuklara yardım etmeyi sevdiğini ifade etmiştir.

#### **4.4. Fiziksel özellikler**

İki şişman iki de zayıf çocuğun olduğu resimde, çocuklara resimdekilerin kim olduğu sorulmuştur. Çocukların çoğu (n=69), resimde top oynayan çocuklar olduğunu belirtirken, iki şişman, iki zayıf çocuk (n=13), iki kız, iki erkek çocuk (n=6) ve şişko karnı çok büyümüş bir çocuk (n=6) da, çalışmaya katılan çocukların verdiği cevaplardır.

Çocuklara resimde gördükleri çocuklardan hangileri ile oynamak istedikleri sorulduğunda çoğu zayıf olanlarla oynamak istediklerini belirtmiş; ancak bunu farklı şekilde ifade etmiş ve nedenini de farklı şekillerde açıklamışlardır. Bazıları (n=26) yalnızca, *zayıf olan çocukla oynamak isterim* şeklinde görüş belirtirken, farklı nedenler üzerinde durmuşlardır. Örneğin; zayıflar daha güzel olduğu için (C<sub>1</sub>, kız; C<sub>86</sub>, kız; C<sub>93</sub>, erkek; C<sub>97</sub>; erkek, C<sub>98</sub>, erkek) veya şişmanlar çirkin olduğu için (C<sub>76</sub>, kız), şişmanlar hızlı koşamadığı (C<sub>18</sub>, erkek; C<sub>89</sub>, kız) ya da yürüyemedikleri (C<sub>58</sub>, kız) için çocuklar zayıflarla oynamayı tercih etmektedirler. Bununla birlikte çocuklar şu ifadeleri de kullanmışlardır:

*Çünkü diğerleri şişko... Şişkolar top oynayamaz. (C<sub>7</sub>, erkek; C<sub>26</sub>, erkek; C<sub>90</sub>, kız)*

*Çünkü diğerlerinin karnı büyük. (C<sub>22</sub>, kız)*

*Çünkü ben şişman değilim, zayıfım ve zayıflarla oynarım. (C<sub>36</sub>, kız; C<sub>42</sub>, erkek; C<sub>83</sub>, erkek)*

*Çünkü şişmanlar bana topu vermez. Benim şişman bir arkadaşım vardı. Beni dövmüştü. (C<sub>82</sub>, erkek)*

*Şişman olmak kötü. Ben onları istemem. (C<sub>85</sub>, erkek)*

*Çünkü zayıf olmak güzel olmak demek. (C<sub>91</sub>, erkek)*

Çocuklardan bazıları (n=16) *zayıf kızla* oynamak istediklerini belirtirken şu nedenleri vurgulamışlardır. Bazıları genel olarak şişman çocukların yapamayacaklarını düşündükleri şeyler üzerinde durmuş ve şişkoların top oynayamayacağını (C<sub>2</sub>, erkek; C<sub>21</sub>, kız) veya şişman kızın karnı çok büyüdüğü için oyun oynayamayacağını (C<sub>25</sub>, kız) belirtmişlerdir. Bununla birlikte, çocuklardan bazıları şunları söylemişlerdir:

*Çünkü zayıf kızlar çok güzel olur. (C<sub>10</sub>, kız; C<sub>33</sub>, kız; C<sub>95</sub>, kız)*

*Çünkü ben şişkolarla oynamaktan hoşlanmam. (C<sub>67</sub>, kız; C<sub>78</sub>, kız)*

*Çünkü şişmanlar güzel olmaz. (C<sub>39</sub>, kız)*

Bazı çocuklar (n=13) ise *zayıf erkekle* oynamayı tercih etmektedirler. Bunun nedenini açıklarken de öncelikle çocukların yapabileceklerine ve yapamayacaklarını odaklanmaktadırlar. Zayıflar daha hızlı olduğu (C<sub>17</sub>, erkek), karnı büyük olanlar top oynayamadıkları (C<sub>28</sub>, erkek; C<sub>66</sub>, erkek), zayıf erkek topu havadan atabildiği (C<sub>79</sub>, erkek) ve şişmanlar koşamayacağı (C<sub>96</sub>, erkek) için çocuklar zayıf erkekle oynamayı tercih ettiklerini açıklamışlardır. Bununla birlikte bazı çocuklar da sebep olarak şunları söylemişlerdir:

*Çünkü ben şişman değilim. Zayıfla oynarım. (C<sub>4</sub>, erkek)*

*Çünkü kızlar erkeklerle oynamaz. (C<sub>40</sub>, erkek)*

*Çünkü zayıflar güzel olur. (C<sub>52</sub>, kız)*

*Çünkü onun kırmızı kazağı var. Ben kırmızı rengi çok severim. (C<sub>63</sub>, erkek)*

*Çünkü o bana benziyor. (C<sub>84</sub>, erkek)*

Yalnızca iki çocuk (C<sub>46</sub>, erkek; C<sub>57</sub>, erkek) *şişman çocuklarla* oynamak istediklerini, onların çok tatlı olduğunu ifade ederken, altı çocuk *şişman kızla* oynamak istediklerini belirtmişlerdir. Buna sebep olarak da elbisesinin güzel olmasını (C<sub>19</sub>, kız), şişman olduğu için onunla başka kimsenin oynayacağını (C<sub>6</sub>, kız), diğerlerinin

arkadaşı olmasını ve birbirleri ile oynamalarını (C<sub>14</sub>, kız) vurgulamışlardır. Beş çocuk ise *şişman erkekle* oynamak istediklerini ifade etmişler; onun güçlü olmasını (C<sub>35</sub>, erkek; C<sub>81</sub>, erkek), onunla arkadaş olmak istemelerini (C<sub>38</sub>, erkek) ve şişman erkek çocuğunun elinde top olmasını (C<sub>55</sub>, erkek) buna gerekçe olarak göstermişlerdir.

Bazı çocuklar (n=17), resimdeki *çocukların hepsiyle* oynamak istediklerini çünkü hepsiyle arkadaş olduklarını (C<sub>87</sub>, kız; C<sub>92</sub>, erkek), hepsinin güzelce oynadıklarını (C<sub>68</sub>, erkek; C<sub>100</sub>, kız) ve şişman çocukların bile topunun olduğunu (C<sub>59</sub>, erkek; C<sub>88</sub>, erkek) belirtmişlerdir. *Sadece erkeklerle* oynamak isteyen sekiz çocuktan üçü de (C<sub>32</sub>, erkek; C<sub>49</sub>, erkek; C<sub>64</sub>, erkek) erkek oldukları için kızlarla oynamayacakları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte üç çocuk ise *sadece kızlarla* oynayacaklarını belirtmiş ve kız olarak erkeklerle asla oynamayacaklarını (C<sub>62</sub>, kız) veya kızların saçlarının daha güzel olmasını (C<sub>75</sub>, kız) neden olarak sunmuşlardır.

#### 4.5. Ekonomik durum

Yeni oyuncakları olan ve kırılmış oyuncakları ile eski kıyafetleri olan iki çocuğun olduğu resimle ilgili olarak çocuklara resimde ne gördükleri sorulmuştur. Çocuklar resimde, biri temiz biri pis olmak üzere iki çocuk (n=36), iki erkek çocuk (n=28) veya oyun oynayan iki çocuk (n=13) olduğunu belirtmişlerdir. Oyun oynayan çocukların olduğunu söyleyenlerden biri;

*Ama mavili çocuk güzel oyuncaklarını kırmızı olana vermemiş. Kırmızı çocuk çok üzgün* (C<sub>80</sub>, kız) ifadelerini kullanmıştır.

Çocuklar ayrıca, düşmüş yaralı bir çocuk (n=5), oyuncakları kırık ve kötü olan bir çocuk (n=5), üstü başı yırtık bir çocuk (n=5) veya biri iyi biri kötü olan iki çocuk (n=2) gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu çocuklardan bazıları şunları söylemiştir:

*Kırmızı çocuğun üstü falan yırtılmış. Kötü görünüyor.* (C<sub>82</sub>, erkek)

*Kırmızı çocuk fakir. Üstü de zaten çok eski.* (C<sub>96</sub>, erkek)

*Çocuklardan biri iyi biri kötü çünkü birinin oyuncakları çok eski, birinin yeni.* (C<sub>58</sub>, kız)

Resimdeki çocuklar arasındaki farklılıklarla ilişkin olarak, çocukların yaklaşık üçte biri (n=30), iki çocuk arasında bir fark olmadığını hatta resimdeki çocukların benzer olduklarını ifade etmişlerdir. Otuz çocuk ise, çocuklardan birinin elbiselerinin yırtık, oyuncasının kırık olduğunu, diğerinin ise güzel giyindiğini belirtmişlerdir. Çocuklardan bazılarına (n=27) göre kırmızılı çocuk fakirlere benzemektedir. İçlerinden biri (C<sub>91</sub>, erkek) bunu, resimdeki çocuğun üstünün başının yırtık olması ile açıklamaktadır. Yedi çocuğa göre, resimdeki çocuklar arasındaki fark, birinin ayakkabısının yırtık olmasıdır. C<sub>84</sub> (erkek), bu yüzden dışarıdaki herkesin ona bakacağını belirtmiştir. Son olarak, bazı çocuklar (n=6), çocuklardan birinin yüzünün yaralı ve pis olmasının iki çocuk arasındaki fark olduğunu dile getirmişlerdir.

Hangi çocukla oynamak istediklerine ilişkin olarak, çocukların büyük çoğunluğu (n=79) mavili (zengin) çocukla oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Genellikle, o çocuğun temiz olmasını ve oyuncaklarının güzel olmasını bu tercihlerine gerekçe olarak göstermişlerdir. Çocuklardan bazıları şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Ben temiz çocukla oynamak isterim. Çünkü ben pis çocukları sevmem.* (C<sub>4</sub>, erkek; C<sub>5</sub>, kız; C<sub>12</sub>, kız; C<sub>41</sub>, kız)

*Oyuncakları olan çocukla oynamak istiyorum.* (C<sub>1</sub>, kız; C<sub>11</sub>, kız; C<sub>39</sub>, kız)

*Çünkü onun oyuncasını sevdim.* (C<sub>6</sub>, kız; C<sub>61</sub>, erkek)

*Çünkü o mutlu diğeri mutsuz.* (C<sub>10</sub>, kız)

*Hem o temiz hem de diğerinin arabası kırık.* (C<sub>40</sub>, erkek)

*Çünkü onun arabası güzel. Diğeri kötü çocuk.* (C<sub>55</sub>, erkek)

*Çünkü diğeri benim oyuncaklarımı da kırardı.* (C<sub>58</sub>, kız)

*Çünkü onun elbiseleri güzel/yeni.* (C<sub>75</sub>, kız; C<sub>76</sub>, kız; C<sub>78</sub>, kız; C<sub>99</sub>, kız)

*Çünkü diğerinin oyuncakları kötü ve çok pis... Beni de hasta yapabilir.* (C<sub>79</sub>, erkek)

Sekiz çocuk, kırmızılı (fakir) olanla oynamak istediklerini söylerken, özellikle, ona yardımcı olmak istediklerini vurgulamışlardır. C<sub>3</sub> (kız), kırmızılı çocuk yalnız olduğu ve oyuncakları eskimiş olduğu için onunla oynayacağını belirtirken, C<sub>16</sub> (kız) mavili

(zengin) çocuk onunla oynamayacağı için kırmızılı (fakir) çocukla oynayacağını söylemiştir. Çalışmaya katılan çocuklardan yedisi her iki çocukla da oynayabileceklerini belirtirken, altı çocuk ikisiyle de oynamayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu çocuklardan ikisi (C<sub>25</sub>, kız; C<sub>62</sub>, kız), resimdekiler erkek olduğu için onlarla oynamayacaklarını vurgulamışlardır.

#### 4.6. Cinsiyet

Çocuklara cinsiyetle ilgili iki resim gösterilmiştir. Erkek okul öncesi öğretmeni ile çocukların olduğu bir sınıfın çizildiği birinci resimle ilgili olarak, çalışmaya katılan çocuklara ne gördükleri sorulmuştur. Çocukların yarısına yakını (n=44) resimde öğretmen ve çocukların olduğunu söylerlerken bazıları şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Bence öğretmen ve çocuklar olabilir. Çünkü burası bir sınıf ve çocuklar ödev yapıyorlar.* (C<sub>14</sub>, kız; C<sub>41</sub>, kız)

*Öğretmen çocuklara bir şeyler öğretiyor.* (C<sub>31</sub>, erkek; C<sub>69</sub>, erkek)

*Çocuklar oyun oynuyorlar, resim yapıyorlar. Öğretmenleri de onları çok seviyor.* (C<sub>81</sub>, erkek)

Çocukların bazıları (n=39) ise, resimde, okula gelmiş bir baba ve çocuklarının olduğunu belirtmişlerdir. C<sub>8</sub> (erkek), çocuklardan biri babasını özlediği için babasının sınıfa geldiğini ifade ederken, bir başkası şunları söylemiştir:

*Çocuklar oyuncaklarla oynuyorlar. Bence burası sınıf ama bir tane büyük erkek var. Bence o da, kızın babası.* (C<sub>80</sub>, kız)

Çocuklardan sekizi resimde çocuklarla birlikte bir yetişkinin olduğunu vurgulamış, ancak bu yetişkini amca/abi/dayı olarak farklı şekillerde isimlendirmişlerdir. Örneğin, C<sub>82</sub> (erkek), resimde oyun oynayan ve boyama yapan çocukların olduğunu, yanlarında da bir abinin olduğunu belirtmiştir. Yedi çocuk ise gösterilen resimde yalnızca çocukların olduğunu vurgulamışlardır.

Çocukların yarısına yakını (n=44) resimde onlara ilginç bir şey olmadığını belirtirken, 56 çocuk, yetişkin erkeğin onlara farkı geldiğini ifade etmişlerdir. C<sub>80</sub> (kız) bununla ilgili olarak şunları söylemiştir:

*Bence sınıfta erkek öğretmen olması değişik çünkü benim öğretmenim kız. Saçları da uzun... Erkekler çocuklarla oynamaz ki.*

Çalışmaya katılan çocuklara öğretmenlerinin cinsiyeti ile ilgili tercihleri sorulduğunda, yaklaşık yarısı (n=52), öğretmenlerinin kız olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak bazı çocuklar öğretmenlerin özellikle disiplinle ilgili uygulamaları arasındaki farklara değinmişlerdir. Örneğin bazıları, akıllı olmazlarsa erkek öğretmenin onları döveceğini, onlara kızacağını (C<sub>2</sub>, erkek; C<sub>7</sub>, erkek; C<sub>21</sub>, kız; C<sub>35</sub>, erkek; C<sub>36</sub>, kız; C<sub>58</sub>, kız; C<sub>83</sub>, erkek; C<sub>89</sub>, kız), bazıları ise, erkek öğretmenin çok kızgın olup onlara her zaman bağıracağını (C<sub>16</sub>, kız; C<sub>33</sub>, kız; C<sub>63</sub>, erkek; C<sub>85</sub>, erkek; C<sub>96</sub>, erkek; C<sub>98</sub>, erkek; C<sub>100</sub>, kız) düşünmektedirler. Bazı çocuklar ise, erkek öğretmenle kadın öğretmenin uygulamaları arasındaki farklar üzerinde durmuşlar ve kadın öğretmenle etkinlik yapılacağını, erkek öğretmenle ise çizgi film izleneceğini (C<sub>11</sub>, kız) ya da erkek öğretmenle oyun oynamayacağını (C<sub>73</sub>, kız; C<sub>92</sub>, erkek) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kendi deneyimlerinden yola çıkarak; kendi öğretmenin de kız olduğunu (C<sub>34</sub>, kız) veya hiç erkek okul öncesi öğretmeni görmediğini (C<sub>97</sub>, erkek) belirten çocuklar da bulunmaktadır. Çocuklardan bazıları ise kadın öğretmen tercihlerine ilişkin şunları söylemişlerdir:

*Çünkü kız öğretmeni daha çok seviyorum. (C<sub>1</sub>, kız; C<sub>4</sub>, erkek; C<sub>5</sub>, kız; C<sub>6</sub>, kız; C<sub>15</sub>, kız; C<sub>25</sub>, kız)*

*Çünkü kızların öğretmeni erkek olmaz, kız olur. (C<sub>9</sub>, kız; C<sub>43</sub>, kız; C<sub>52</sub>, kız; C<sub>99</sub>, kız)*

*Çünkü kızların saçları var. (C<sub>10</sub>, kız; C<sub>37</sub>, kız)*

*Çünkü öğretmenim erkek olsaydı her şey felaket olurdu. (C<sub>13</sub>, kız)*

*Çünkü kızları çok seviyorum. Bir de erkekler öğretmen olamaz. Çünkü anaokuluna giremezler. (C<sub>39</sub>, kız)*

*Çünkü anaokulunda erkek öğretmen olmaz. Büyüdüğümüzde başka okullarda olur. (C<sub>40</sub>, erkek; C<sub>49</sub>, erkek; C<sub>50</sub>, erkek)*

*Çünkü erkekleri sevmem. (C<sub>78</sub>, kız)*

*Çünkü kızlar daha güzel. (C<sub>84</sub>, erkek; C<sub>87</sub>, kız; C<sub>90</sub>, kız)*

Çalışmaya katılan çocukların 44'ü öğretmenlerinin erkek olmasını istemektedirler. Bu çocuklardan bazıları kendi deneyimlerinden yola çıkarak, ablasının da erkek öğretmeni olduğu (C<sub>67</sub>, kız), daha önce erkek öğretmen görmediği ve kendi öğretmeni de kız olduğu (C<sub>45</sub>, erkek; C<sub>82</sub>, erkek; C<sub>93</sub>, erkek) veya kendisinin erkek öğretmeni olmamasına rağmen baba ve dedesi öğretmen olduğu için (C<sub>81</sub>, erkek; C<sub>95</sub>, kız) erkek öğretmen istemektedirler. Bazıları ise kendi cinsiyetlerine vurgu yaparak, kendisi erkek olduğu için (C<sub>31</sub>, erkek; C<sub>32</sub>, erkek; C<sub>69</sub>, erkek; C<sub>94</sub>, erkek) ya da erkek öğretmeni olduğunda kendisinin de erkek olması gerekeceği için (C<sub>19</sub>, kız) öğretmenlerinin cinsiyetinin erkek olmasını istemektedirler. Ayrıca bu durumla ilgili olarak aşağıdaki açıklamalar da yapılmıştır:

*Çünkü büyük okullardaki öğretmenler erkek olur. Biz de artık büyüydük. (C<sub>8</sub>, erkek)*

*Çünkü ben erkek öğretmeni severdim ve onun sözünü dinlerdim. Parmak kaldırmadan konuşmazdım. (C<sub>20</sub>, erkek; C<sub>59</sub>, erkek)*

*Çünkü o, her şeyi bilirdi. (C<sub>22</sub>, kız)*

*Çünkü erkek öğretmen daha çok oyun oynatırdı. (C<sub>70</sub>, erkek; C<sub>88</sub>, erkek)*

*Benim babam yok. Erkek öğretmen babam olurdu belki... (C<sub>86</sub>, kız)*

Çalışmaya katılan çocuklardan ikisi ise öğretmenin cinsiyetinin kendileri için fark etmeyeceğini belirtmişlerdir.

Cinsiyetle ilgili ikinci resimde ise, servis şoförü bir kadınla çocuklar bulunmaktadır. Çocuklara bu resimde ne gördükleri sorulduğunda yarısına yakını (n=48), araba/otobüs süren bir kadın gördüklerini söylemişlerdir. On bir çocuk, resimde nine ve çocuklar olduğunu, hepsinin servise binip gideceklerini belirtirken, dokuz çocuğa göre resimde çocuklar ve bir servis bulunmaktadır. Bazı çocuklar (n=9) bu soruyu yalnızca, *çocuklar var* şeklinde yanıtlarken, bazıları (n=7) da otobüs/servis gördüklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, çocuklarla bir teyzenin olduğu (n=5) ve çocuklarla arabayı süren bir teyzenin olduğu (n=3) da çocuklardan gelen cevaplar arasındadır.

Çalışmaya katılan çocukların yarısından fazlasına (n=65) göre, resimde ilginç herhangi bir durum yoktur. Ancak bazılarında (n=27) göre şoför teyze ilginçtir çünkü;

*Böyle olmaz; şoförler hep erkek olur. (C<sub>34</sub>, kız)*

*Teyzeler araba süremez; araba sürmek çok zor. (C<sub>35</sub>, erkek; C<sub>39</sub>, kız)*

*Anneler araba süremez ki. Kesin kaza yapar, bir yere çarpar. (C<sub>40</sub>, erkek; C<sub>96</sub>, erkek)*

*Kadınlar araba süremez. (C<sub>47</sub>, kız; C<sub>78</sub>, kız)*

*Kızlar da araba sürebilir ama yine de arabayı kızın sürmesi biraz farklı. (C<sub>23</sub>, kız)*

*Daha önce hiç kız servisçi görmemiştim. (C<sub>68</sub>, erkek)*

*Ben böyle otobüs süren teyze görmedim hiç. Belki de vardır. (C<sub>81</sub>, erkek; C<sub>86</sub>, kız; C<sub>95</sub>, kız)*

*Benim servis şoförlerim hep erkek. (C<sub>100</sub>, kız)*

Sekiz çocuk ise resimdeki farklılığa ilişkin *nineler araba süremez* ifadesini kullanmış ve bunu şu sözlerle açıklamışlardır:

*Çünkü araba sürmek çok zor. Onun için de şoförlerin erkek olması gerekir. (C<sub>33</sub>, kız; C<sub>98</sub>, erkek)*

*Çünkü servis çok büyük. (C<sub>31</sub>, erkek)*

Çocukların büyük çoğunluğu (n=70), şoförün erkek olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşte olan bazı çocuklar, isteklerine neden olarak, erkeklerin daha iyi şoför olmasını göstermiş ve şunları söylemişlerdir:

*Çünkü kadınlar araba süremez, direksiyon kullanamazlar. (C<sub>5</sub>, kız, C<sub>18</sub>, erkek; C<sub>26</sub>, erkek; C<sub>28</sub>, erkek; C<sub>38</sub>, erkek; C<sub>39</sub>, kız; C<sub>51</sub>, erkek; C<sub>52</sub>, kız; C<sub>57</sub>, erkek; C<sub>60</sub>, erkek; C<sub>61</sub>, erkek; C<sub>64</sub>, erkek; C<sub>70</sub>, erkek; C<sub>71</sub>, kız; C<sub>73</sub>, kız; C<sub>74</sub>, erkek; C<sub>83</sub>, erkek; C<sub>92</sub>, erkek)*

*Çünkü erkekler arabayı daha iyi sürerler. (C<sub>1</sub>, kız; C<sub>8</sub>, erkek; C<sub>29</sub>, kız; C<sub>31</sub>, erkek; C<sub>45</sub>, erkek; C<sub>65</sub>, erkek; C<sub>67</sub>, kız; C<sub>75</sub>, kız; C<sub>95</sub>, kız)*



*Kadınlar da araba sürebilir ama ben erkek şoför isterim. Çünkü erkekler daha iyi araba sürüyor.* (C<sub>14</sub>, kız; C<sub>17</sub>, erkek; C<sub>30</sub>, erkek; C<sub>49</sub>, erkek)

*Kadınlar araba süremez kaza yapabilir.* (C<sub>78</sub>, kız)

*Çünkü arabayı babalar sürebilir, anneler süremez.* (C<sub>50</sub>, erkek; C<sub>77</sub>, kız)

*Bence kadınlar araba süremez çünkü araba sürmek çok zor.* (C<sub>87</sub>, kız; C<sub>90</sub>, kız)

*Çünkü kadınlar küçük araba sürebilir ama servis süremez. Çünkü otobüs çok büyük.* (C<sub>79</sub>, erkek; C<sub>88</sub>, erkek)

Bazı çocuklar ise arabayı kadınlar değil erkekler sürdüğü için (C<sub>19</sub>, kız; C<sub>47</sub>, kız; C<sub>62</sub>, kız; C<sub>72</sub>, erkek), servis şoförleri kadın değil erkek oldukları için (C<sub>53</sub>, erkek; C<sub>76</sub>, kız; C<sub>85</sub>, erkek; C<sub>99</sub>, kız), erkekleri sevdikleri için (C<sub>2</sub>, erkek; C<sub>36</sub>, kız; C<sub>66</sub>, erkek) veya kendisi erkek olduğu için (C<sub>63</sub>; erkek) şoförün erkek olmasını istemektedirler. Bazı çocukların ise ifadeleri şu şekildedir:

*Çünkü otobüste hep erkek şoför oluyor. Kızlar otobüsten anlamıyorlardır belki de.* (C<sub>4</sub>, erkek; C<sub>40</sub>, erkek; C<sub>93</sub>, erkek; C<sub>94</sub>, erkek)

*Çünkü erkeklerde bir farklılık var.* (C<sub>13</sub>, kız)

Çalışmaya katılan çocukların beşte birine yakını ise (n=17), kadın şoför istemektedirler. Bunlardan bazıları (C<sub>25</sub>, kız; C<sub>27</sub>, kız; C<sub>59</sub>, erkek) kızların da araba sürebileceklerini söylerken, bazıları (C<sub>10</sub>, kız; C<sub>37</sub>, kız) uzun saçlı şoför istediklerini ve kızlar uzun saçlı oldukları için kadın şoför tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çocukların kadın şoför tercihlerine yönelik yorumlarından bazıları da şu şekildedir:

*Çünkü ben de servis şoförü olmak istiyorum.* (C<sub>6</sub>, kız)

*Çünkü erkeklerden tırsıyorum.* (C<sub>100</sub>, kız)

Altı çocuk ise erkek ya da kadın şoförün onlar için fark etmeyeceğini söylerken, biri (C<sub>91</sub>, erkek) kızların da araba sürebileceğini düşündüğünü, hatta annesinin de araba sürebildiğini ancak kendisinin hiç görmediğini ifade etmiştir. Bir başkası (C<sub>97</sub>, erkek), kadın ya da erkek şoför olabileceğini ancak otobüs kullanmak çok zor olduğundan

teyzenin dikkatli olmasını gerektiğini belirtmiştir. C<sub>69</sub> (erkek) ise şu ifadeleri kullanmıştır:

*Kızın şoför olması farklı olabilir ama erkek şoför de bizi hemen eve götürür. Onun için ikisi de olabilir.*

#### 4.7. Aile yapısı

Çocuklara, birincide anne ve çocuklar, ikinci de baba ve çocuklar ve üçüncü de anne baba ve çocukların olduğu üç resim gösterilerek, her bir resimde kimlerin olduğu sorulmuştur. Çocukların yarısından fazlası (n=65) birinci resimde çocuklarla annesinin olduğunu söylerken; 36 çocuk, insanlar olduğu belirtmiş ve buna öğretmen ve çocuklar veya kızlar ve erkek şeklinde açıklamalar getirmişlerdir. İkinci resimle ilgili olarak, çocukların bir kısmı (n=59) baba ve çocuklarını gördüklerini ifade ederken, bir kısmı (n=41) resimde insanlar olduğunu belirtmişlerdir. Resimde insanlar olduğunu dile getiren çocuklar, birinci resimdeki ile benzer şekilde, erkekler ve kız, öğretmen ve çocuklar veya müdür ve çocuklar şeklinde açıklamalar da bulunmuşlardır. Üçüncü resimle ilgili olarak ise, çocukların büyük çoğunluğu, resimdeki kişilerin anne baba çocuklar (n=46) veya aile (n=42) olduğunu ifade etmişlerdir. Resimde aile olduğunu söyleyen çocuklardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

*Bence bu resimde aile var. Çünkü aile olmak için anne baba ve çocuklar lazım.*  
(C<sub>82</sub>, erkek)

On iki çocuk ise üçüncü resimde anne çocuk ve öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir.

Çocuklara resimde onlara farklı gelen bir durum olup olmadığı sorulduğunda çocukların biri hariç diğerleri farklı bir durum olmadığını belirtirken, C<sub>100</sub> (kız) şunları söylemiştir:

*Bence birinci ve ikinci resimlerde eksik var. Üçüncüsü tam aile.*

Resimlerin hangisinde aile olduğu sorulduğunda çocukların büyük bir çoğunluğu (n=88), anne baba ve çocuklardan oluşan üçüncü resimde aile olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu resimdeki kişi sayısına vurgu yaparak bu resmin aile olduğunu, çünkü bu resimde anne baba ve çocukların hepsinin olduğunu (C<sub>5</sub>, kız; C<sub>6</sub>, kız; C<sub>7</sub>, erkek; C<sub>8</sub>,

erkek; C<sub>9</sub>, kız; C<sub>10</sub>, kız; C<sub>29</sub>, kız; C<sub>33</sub>, kız; C<sub>42</sub>, erkek; C<sub>46</sub>, erkek; C<sub>50</sub>, erkek; C<sub>54</sub>, erkek; C<sub>58</sub>, kız; C<sub>59</sub>, erkek; C<sub>66</sub>, erkek; C<sub>67</sub>, kız; C<sub>68</sub>, erkek; C<sub>75</sub>, kız; C<sub>76</sub>, kız; C<sub>77</sub>, kız; C<sub>82</sub>, erkek; C<sub>95</sub>, kız; C<sub>97</sub>, erkek; C<sub>100</sub>, kız), ailenin kalabalık olmak, toplanıp kocaman olmak demek olduğunu (C<sub>2</sub>, erkek; C<sub>25</sub>, kız; C<sub>37</sub>, kız; C<sub>53</sub>, erkek; C<sub>78</sub>, kız) ve ailenin büyük olması gerektiğini (C<sub>17</sub>, erkek; C<sub>55</sub>, erkek; C<sub>56</sub>, erkek; C<sub>70</sub>, erkek; C<sub>79</sub>, erkek; C<sub>90</sub>, kız) belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı çocuklar bu resimde anne baba ve çocukların bir arada olduğunu ve ailenin bir arada olmak/birlikte bir şeyler yapmak demek olduğunu vurgulayarak şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Çünkü aile herkesin bir arada olması demek* (C<sub>18</sub>, erkek; C<sub>41</sub>, kız; C<sub>45</sub>, erkek; C<sub>47</sub>, kız; C<sub>62</sub>, kız; C<sub>69</sub>, erkek; C<sub>71</sub>, kız; C<sub>73</sub>, kız; C<sub>74</sub>, erkek; C<sub>83</sub>, erkek; C<sub>85</sub>, erkek; C<sub>94</sub>, erkek)

*Çünkü aile beraber yaşamak/birlikte olmak demek* (C<sub>35</sub>, erkek; C<sub>40</sub>, erkek; C<sub>57</sub>, erkek; C<sub>63</sub>, erkek; C<sub>84</sub>, erkek; C<sub>91</sub>, erkek; C<sub>93</sub>, erkek; C<sub>96</sub>, erkek)

*Çünkü aile birlikte bir şeyler yapmak demek, paylaşmak demek...* (C<sub>15</sub>, kız; C<sub>31</sub>, erkek; C<sub>34</sub>, kız; C<sub>99</sub>, kız)

*Çünkü aile yardımlaşmak demek* (C<sub>32</sub>, erkek)

*Aile birleşerek olur.* (C<sub>64</sub>, erkek)

*Babam olmazsa kim işe gidecek, annem olmasa onu özlerim. Ben olmasam oyuncaklarla kim oynayacak?* (C<sub>65</sub>, erkek)

*Aile hep birlikte olmak demek ama benim babam çok uzakta.* (C<sub>89</sub>, kız)

Çocuklardan bazıları ise çocukların varlığına dikkat çekerek, aile demenin çocuk demek olduğunu (C<sub>13</sub>, kız), ailenin çok çocuk demek olduğunu (C<sub>27</sub>, kız) ve ailenin çocuklara iyi bakmak (C<sub>43</sub>, kız; C<sub>51</sub>, erkek), onlara sahip çıkmak (C<sub>28</sub>, erkek) ve onları sevmek (C<sub>38</sub>, erkek) demek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca üçüncü resimde aile olduğunu belirten çocuklardan bazıları da şunu söylemişlerdir:

*Çünkü anne ve baba (yan yana) olursa aile olur.* (C<sub>19</sub>, kız; C<sub>20</sub>, erkek; C<sub>49</sub>, erkek; C<sub>60</sub>, erkek; C<sub>80</sub>, kız; C<sub>92</sub>, erkek)

Çalışmaya katılan çocuklardan yalnızca ikisi anne ve çocukların bulunduğu resimde aile olduğunu belirtmişler, onlardan biri (C<sub>23</sub>, kız) “*bence aile demek anne demek*” ifadelerini kullanmıştır. Çocuklardan biri (C<sub>81</sub>, erkek) ise baba ve çocukların resminde aile olduğunu belirtmiş ve ailenin babayla oynamak anlamına geldiğini vurgulamıştır.

Çocuklara ailelerinin hangi resme benzemesini istedikleri sorulduğunda, katılımcıların tamamı, anne baba ve çocuklardan oluşan resmi göstermişlerdir. Bazıları buna açıklama olarak da şu ifadeleri kullanmışlardır:

*Çünkü o resimdeki gibi aile olunca anne babalar çocuklarını yanlarına alırlar.* (C<sub>13</sub>, kız)

*Çünkü benim ailem de yarım değil. Annem babam ve kardeşlerim var.* (C<sub>39</sub>, kız; C<sub>78</sub>, kız)

*Ben üçüncü resme benzemesini isterdim. Aslında bizim ailemiz de büyük ama bazen annemin yanına gidiyoruz, bazen babamın yanına.* (C<sub>18</sub>, erkek)

Bazıları ise, büyük aile olmak istediklerini ancak kendi ailelerinin anne ve çocuklardan oluşan aileye benzediğini belirterek şunları söylemişlerdir:

*Çünkü babam kamyonla iş yapıyor. Uzakta mazot satıyor.* (C<sub>1</sub>, kız)

*Çünkü benim ailemde sadece annem ve kardeşim var.* (C<sub>19</sub>, kız)

*Çünkü babam hep işe gidiyor.* (C<sub>74</sub>, erkek)

*Benim babam yok annem var. Ama tam aile olmak güzel olurdu.* (C<sub>86</sub>, kız)

*Benim de annem var babam yok. Aile öyle oluyor olabilir.* (C<sub>87</sub>, kız)

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasına ve tartışılmasına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların ırk kategorisine ait resmin sorularına vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, çocukların yaklaşık yarısı resimde farklı ırklarda çocuklar gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan çocukların dörtte üçü beyaz ırktan olan çocuklar ile oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocukların yaklaşık yarısı siyahlara benzemek istemediklerini belirtmişlerdir. Ancak çocuklardan yalnızca biri daha önce farklı ırktan çocuklarla karşılaşmıştır. Bu durumda, çocukların ırka ilişkin ön yargılarının, içinde yaşadıkları aile, yakın çevre veya medya etkisiyle şekillenmiş olabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çalışmaya katılan çocukların farklı ırklardan insanlar (siyah ırk) ile karşılaşmamış olmalarına rağmen resimde bu çocukları farklı bulmaları, onlarla oynamak istememeleri ve onlara benzemek istememeleri gibi önyargılara sahip olmalarında açık ve gizil mesajların etkili olması mümkündür. Derman-Sparks ve A.B.C Task Force (1989) çocukların küçük yaşlardan itibaren insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları etraflarında konuşulan veya konuşulmayan mesajlardan edindiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, Kustatscher (2017) da çalışmasında, çocukların sosyal sınıf, kimlik ya da değerler gibi kavramları pasif bir sünger şeklinde emdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla çocuklarla birlikte zaman geçiren yetişkinlerin bu hususu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların yaş kategorisinde bulunan resimlerle ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, çocukların yarısından fazlası iki resim arasında bisiklet süren ninenin olduğu resmin kendilerine farklı geldiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise, ninenin yaşlı olduğunu, düşeceğini, bisikleti çocukların sürebileceğini söylemişlerdir. Ayrıca, çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu yaşa vurgu yaparak ninelerinin örgü örmesini tercih ettiklerini de ifade etmişlerdir. Cevaplardan da anlaşıldığı üzere çocuklar bazı davranışların belirli bir yaş aralığına ait olması gerektiği düşüncesindedirler. Çocuklar bu yaş aralığına ait olmayan herhangi bir davranışı garipsemekte ve belki de kabul etmemektedirler. Bu durum üzerinde kültürel

etkenlerin söz konusu olabileceği düşünülmektedir. Örneğin Bölükbaşı ve Arslan (2003) tarafından huzur evinde kalan yaşlılarla yapılan araştırmada, yaşlıların farklı faaliyetlerde bulunmadıkları, araştırmaya katılanların % 91,7'sinin günlerini televizyon seyrederek geçirdikleri saptanmıştır. İster huzur evinde kalsın ister çocuklarıyla birlikte yaşasın, küçük çocukların yaşlıların vakitlerinin büyük çoğunluğunu bu çalışmadaki gibi geçirdiklerini gözlemelerinin, çocuklarda yaş konusunda ayrımcı söylem ve algılara sebep olduğu düşünülmektedir. Baybora (2010) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yaş ayrımcılığı üzerine yaptığı çalışmada, Amerika'da insanlara yaşından kaynaklı olarak zor işlerde çalıştırma, baskı, zorlama ve erken emekliliğe yönlendirme durumlarının 1920 ve 1930'lu yıllardan itibaren gerçekleştiğini belirtmiştir. Çalışma incelendiğinde yaş ön yargısının insanlar arasında çocuk-büyük fark etmeksizin toplumun tüm yaş grupları arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocuklarda yaş konusunda ön yargıların oluşmasında içinde yaşanılan çevre ve rol modellerin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın fiziksel yeterlilik kategorisine ait bulguları incelendiğinde, çalışmaya katılan çocukların yarısı resimde tekerlekli sandalyede oturan kişinin kendilerine değişik geldiğini belirtmişlerdir. Çocukların yarısından biraz fazlası tekerlekli sandalyeli birinin kendilerine hikâye okumasını istediklerini dile getirmişlerdir. Fiziksel yeterlilik ile ilgili diğer resimde ise çocukların yarısı resimdeki farklılık olarak ayağı olmayan koltuk değnekli çocuğu ifade etmişlerdir. Çocukların yarısına yakını koltuk değnekli çocuk ile oynamayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Özel gereksinimli bireylerin çocuklara farklı geldiği ancak onlarla birlikte bir etkinlik yapma konusunda çocukların daha çok fayda esaslı düşündüklerini söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle, çocukların, tekerlekli sandalyede birinin kitap okumasına olumlu yaklaşırken (tekerlekli sandalyede bunu yapmasının bir sakıncası olmadığı), değnekli bir çocuk ile oynamayı tercih etmedikleri (değnekli bir çocuğun rahat koşamayacağı, zıplayamayacağı gibi nedenlerden) görülmektedir. Ayrıca, alan yazında fiziksel yeterlilikle ilgili çalışmalar incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere yönelik toplumsal algının son derece olumsuz ve önyargılı olduğu, özellikle zihinsel engellilerin aileleriyle birlikte toplum tarafından dışlandığı, bundan dolayı özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin de mümkün olduğu kadar toplum içine çıkmamayı tercih ettiği belirlenmiştir (Arslan ve Şeker, 2011). Çocuklardaki bu ön yargıların oluşmasında toplumsal algının da etkili olabildiği düşünülmektedir.

Fiziksel özellikler ile ilgili resimde, çocukların üçte ikisi farklılık olarak çocukların fiziksel özelliklerine (kilolu-zayıf) odaklanmamışken, çocukların çoğu farklı sebeplerden de olsa zayıf çocuklar ile oynamayı tercih etmişlerdir. Bunlara ek olarak çocukların, şişmanların oyun oynayamayacağı ve hızlı koşamayacağı gibi ön yargılı düşüncelere de sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Penny (2007), çocukların aşırı kilolu çocuklara karşı tutumlarını incelediği çalışmasının sonunda, aşırı kilolu çocukların ortalama kilodaki siyah ve beyaz çocuklardan daha az sevildiğini ve özellikle sekiz yaş ve altındaki çocukların, aşırı kilolu çocukların atletik, akademik, artistik ve sosyal becerilerine ilişkin olumsuz görüşlere sahip olduğunu belirlemiştir. Penny ve Haddock (2007) tarafından yapılan araştırma sonucu da kilolu kişilerin ortalama kilodaki kişilerden daha az beğenildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Yaran (1996) tarafından yapılan çalışmada da şişman ve zayıf hedeflere yönelik tepkilerin incelenmesi amaçlanmış ve sonuç olarak şişman hedefler daha az olumlu olarak değerlendirilmişlerdir. Üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada toplamda 80 (%10,9) kişi obeziteye karşı önyargılı olduğunu beyan etmiştir ancak ölçek puan sınıflamasına göre toplamda 403 (%55.1) kişi bu konuda önyargıya eğilimli ve 194 (%26,5) kişi de önyargılı bulunmuştur (Altun, 2015). Bu çalışmadaki çocukların zayıf ve kilolu olmayı güzel ve çirkin olarak nitelendirdikleri göz önünde bulundurulduğunda, kültürel olarak dayatılan güzellik kriterlerinin çocuklarda bu ön yargıların gelişmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Ekonomik durum kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, çocukların üçte biri resimdeki çocuklardan birinin elbiselerinin yırtık, oyuncağının kırık olduğunu diğer çocuğun ise güzel giyindiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğu zengin çocuk ile oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Çocukların zengin çocuk ile oynama sebeplerinin daha çok, bu çocuğun kıyafetlerinin temiz olması ve oyuncaklarının yeni olmasıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çocukların bu konudaki ön yargılarının anne babalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında aileler çocuklarının sınıftaki fakir çocuklar ile oynamalarından ziyade zengin çocuklar ile oynamaları için telkinde buldukları ve bu telkinlerde bulunurken de zengin çocuğu temiz, fakir çocuğu ise pis olarak niteledikleri düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bağlamın ön yargı üzerinde artan yaşla birlikte daha güçlü bir etkisi olduğu da göz ardı edilmemelidir (Raabe ve Beelmann, 2011).

Cinsiyet kategorisinde bulunan resimlere ait bulgular incelendiğinde birinci resim için çocukların yarısına yakını resimdeki erkeği öğretmen olarak tanımlarken diğer yarısı sınıftaki çocuklardan birinin bir yakını olarak tanımlamışlardır. Çocukların yarısı öğretmenlerinin kadın olmasını istediklerini belirtmiştir. Bu bulgu, Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Sak ve diğerlerinin (2015) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarından erkek öğretmene sahip çocukların büyük çoğunluğunun erkek öğretmen istedikleri, aynı şekilde kadın öğretmenden eğitim alan çocukların büyük çoğunluğunun ise kadın öğretmen tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın katılımcılarının kadın öğretmen isteme gerekçeleri ise, erkek öğretmenlerin daha disiplinli ve cezalandırıcı olmaları, kadın öğretmenlerin ise daha iyi etkinlikler yapmaları olarak belirtilmiştir. Bu bulgu Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli (2015) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli (2015) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin, öğrencilerinde korku ve tehdit çağrışımı yaptıkları vurgulanmıştır. Ancak, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenin cinsiyetine ilişkin tercihlerinin kendi deneyimleriyle sınırlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü Akman, Taşkın, Özden ve Okyay (2014) ve Diamond ve Cooper (2000) tarafından yapılan çalışmalarda, çocuğu erkek okul öncesi öğretmeninden eğitim alan anne babalar öğretmenin cinsiyetine özel bir önem atfetmemişlerdir. Anne babaların özel bir önem atfetmemelerine rağmen erkek öğretmenden eğitim alan çocukların erkek öğretmen istemeleri, kadın öğretmenden eğitim alan çocukların kadın öğretmen tercih etmelerinin kendi deneyimleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyete ilişkin ikinci resimde ise çocukların yarısı arabayı/otobüsü süren kadına odaklanmış ve katılımcıların yaklaşık üçte biri bu durumu kendilerine farklı gelen bir durum olarak tanımlamışlardır. Çocukların büyük çoğunluğu şoförün erkek olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Çünkü onlara göre araba sürmek zor bir iştir ve kadınlar bunu yapamazlar veya başka bir ifadeyle kadınlar otobüs sürmekten anlamadıkları için erkeklerin sürmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulguları toplumda cinsiyetlere atfedilen meslek ve iş önyargılarının küçük göstergeleri olarak kabul etmek mümkündür. Çocuklar günlük hayatın içerisinde maruz kaldıkları uyarıcılar ile kadın ve erkek rollerine ilişkin mesajlar almaktadırlar. Örneğin, Vannicopoulou ve Çiftçi Yeltuna



(2004)'nin resimli çocuk kitaplarını ele aldıkları çalışmalarında, kitaplarda kadın evde iş yapan, çocuklardan sorumlu olan kişiye, erkek kahraman olarak resmedilmektedir. Bu durum meslekler arasında da söz konusudur. Okul öncesi öğretmenliğinin bayan mesleği olarak kabul edilmesi, erkeklerin okul öncesi öğretmeni olmayı tercih etmemelerinin altında yatan nedenler arasında yer almaktadır. Çünkü çocuk bakımı ve beslenmesi, kadın rolüne atfedilen işler arasında görülmektedir (Anlıak, 2004). Daha ötesinde erkek egemen toplumlarda kadının çalışmasına önem verilmemekte, böylece aile yapısındaki kadın iş hayatında kendini pasifize etmekte ve kariyer yapmamaktadır (Nakipoğlu, 1998). Aydılek Çiftçi ve Özgün'ün (2011) çalışmasında ise çocukların oyun tercihleri cinsiyet bağlamında incelenmiş; erkekler güç, hız ve dayanıklılık gerektiren oyunları tercih ederken, kızlar bakım vermeyi, ebeveyn rolünde olmayı ve grup içi etkileşimleri gerektiren etkinlikleri tercih etmişlerdir. Kısacası, çocukların bir mesleği bir cinsiyete özgü olarak algılamalarında çocukların maruz kaldıkları uyarıcılarda açık ve gizil şekilde verilen mesajların etkili olduğu düşünülmektedir.

Aile yapısına ilişkin resimlere ait bulgular incelendiğinde, çocukların büyük çoğunluğu anne-baba ve çocukların olduğu resmi aile olarak tanımlanmışlardır. Ayrıca, çocukların tamamı ailelerinin anne baba ve çocuklardan oluşan resimdeki aileye benzemelerini istediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan çocuklardan sadece sekizinin ailesinin boşandığı ve çalışmanın verilerinin toplandığı Doğu Anadolu bölgesindeki boşanma oranının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocukların aileyi anne-baba ve çocuklardan oluşan bir kurum olarak algılamalarını doğal olarak değerlendirmek mümkündür.

Çalışmanın katılımcıları olan çocukların hemen hemen bütün kategorilerde (ırk, yaş, fiziksel yeterlilik, fiziksel özellikler, ekonomik durum, cinsiyet ve aile yapısı) ön yargı sahibi oldukları görülmektedir. Genel olarak sahip oldukları ön yargıların sosyal çevrelerinden etkilendiği, maruz kaldıkları uyarıcılarda verilen açık ve gizil mesajların ön yargıların oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Carnegie Corporation (1994) özellikle yaşamın ilk iki yılının ilk ön yargıların oluşması açısından önemli olduğunu belirtmiştir (akt. Ekmişoğlu, 2007). Bu nedenle erken yaşlarda çocuklara sunulan uyarıcıların, davranış, düşünce ve tutumların çocuklarda ön yargı oluşturmayacak şekilde olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Thorman'ın (2002) 123 okul

öncesi dönem çocuğu ile yürüttüğü çalışmada önyargısız program uygulamalarının çocukların bütün ırklara eşit şekilde yaklaşmasını ve davranmasını olumlu şekilde etkilediği gibi geliştirilecek ve uygulanacak ön yargısız programların çocuklarda ön yargı oluşumunu önlenmesi veya mevcut ön yargıların azaltılmasında etkili olacağı düşünölmektedir.



## 6. BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının ön yargılarının incelenmesidir. Araştırmaya katılan çocukların vermiş olduğu yanıtlardan da anlaşıldığı gibi çocuklarda yaşam alanlarında olmayan ve daha önce karşılaşmadıkları durumlara karşı bir ön yargı geliştirme durumu görülmektedir.

İrk ile ilgili resimde; çocukların yaklaşık yarısı resimde farklı ırklarda çocuklar gördüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan çocukların dörtte üçü beyaz ırktan olan çocuklar ile oynamak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocukların yaklaşık yarısı siyahlara benzemek istemediklerini belirtmişlerdir.

Yaş ile ilgili resimlerde, çalışmaya katılan çocukların yarısından fazlası bisiklet süren bir ninenin yaşına vurgu yaparak kendilerine farklı geldiğini dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu yaşa vurgu yaparak ninelerinin örgü örmesini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Fiziksel yeterlilik kategorisindeki resimde, çalışmaya katılan çocukların yarısı resimde tekerlekli sandalyede oturan kişinin kendilerine değişik geldiğini belirtmişlerdir. Çocukların yarısından biraz fazlası tekerlekli sandalyeli birinin kendilerine hikâye okumasını istediklerini dile getirmişlerdir. Fiziksel yeterlilik ile ilgili diğer resimde ise, çocukların yarısı resimdeki farklılık olarak ayağı olmayan koltuk değnekli çocuğu ifade etmişlerdir. Çocukların yarısına yakını koltuk değnekli çocuk ile oynamayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Fiziksel özellikler ile ilgili resimde, çocukların üçte ikisi farklılık olarak çocukların fiziksel özelliklerine (kilolu-zayıf) odaklanmamışken, çocukların çoğu farklı sebeplerden de olsa zayıf çocuklar ile oynamayı tercih etmişlerdir.

Ekonomik durum kategorisindeki resimde, çocukların üçte biri resimdeki çocuklardan birinin elbiselerinin yırtık, oyuncasının kırık olduğunu diğer çocuğun ise güzel giyindiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların büyük çoğunluğu zengin çocuk ile oynamak istediklerini ifade etmişlerdir.

Cinsiyet kategorisinde bulunan resimlere ait bulgular incelendiğinde birinci resim için çocukların yarısına yakını resimdeki erkeği öğretmen olarak tanımlarken diğer

yarısı sınıftaki çocuklardan birisinin yakını olarak tanımlamışlardır. Çocukların yarısı öğretmenlerinin kadın olmasını istediklerini belirtmiştir. Cinsiyete ilişkin ikinci resimde ise çocukların yarısı arabayı/otobüsü süren bir kadına odaklanmış ve katılımcıların yaklaşık üçte biri bu durumu kendilerine farklı gelen bir durum olarak tanımlamışlardır. Çocukların büyük çoğunluğu şoförün erkek olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Aile yapısına ilişkin resimlere ait bulgular incelendiğinde, çocukların büyük çoğunluğu anne baba ve çocukların olduğu resmi aile olarak tanımlamışlardır. Çocuklar ayrıca, ailelerinin anne baba ve çocuklardan oluşan resimdeki aileye benzemelerini istediklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak elde edilen bulgular ve sonuçlar değerlendirildiğinde, çocukların araştırmada ele alınan tüm kategorilerde çeşitli ön yargıları olduğunu söylemek mümkündür.

## **6.2. Öneriler**

Bu bölümde araştırma sürecinde literatürden elde edilen bilgiler ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, öğretmenlere, ailelere ve programcılara aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur:

### **Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler**

1. Çocuklarda farklılıklara saygı kazanımının geliştirilebilmesi için öğretmenlerinin de model olabilecek şekilde farklılıklara saygı duymaları sağlanmalıdır.
2. Farklılıklara saygı eğitimi rutin etkinliklerin bir parçası olmalıdır.
3. Öğrenme merkezlerinde çocukların kendi farklılıklarını yansıtan materyallere yer verilmelidir (halı, bebek, yer yastığı vb.).
4. Farklılıklara saygı eğitimi için gerekli olan ortamın hazırlanmalı ve materyaller sağlanmalıdır.
5. Farklılıklara saygının kazandırılmasında, öğretmenin rehber, çocukların aktif olduğu yöntemler kullanılmalıdır.
6. Öğretmenler, çocukların eğitiminde tutarlılık olması için aile ile iş birliği içinde olmalıdır.
7. Ailelerle sık sık veli ziyareti yapılmalı ve farklılıklar konusunda fikir alışverişinde bulunulmalıdır.

**Ailelere yönelik öneriler**

1. Öncelikle kendilerinde bulunan önyargıların farkına varmalı ve bu duygularını objektif olarak değerlendirmeyi bilmelidir.
2. Çocuklarından farklılıklara dayalı herhangi bir olumsuz düşünce duyduklarında bu durumu geçiştirmemeli, çocuklarının niçin böyle düşündüğünü derinlemesine tartışmalıdır.

**Programcılara yönelik öneriler**

1. Okul öncesi eğitim programında sadece sosyal duygusal alan ve bilişsel alanda birkaç kazanım ve göstergede yer alan farklılıklara saygı eğitim konusunun, tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde uygulanabilmesi için daha fazla etkinlik örneklerine yer verilmelidir.
2. Öğretmenlerin yeterliliklerini artırma amaçlı verilecek hizmet içi eğitim konuları arasında farklılıklara saygı eğitimine yer verilmelidir.
3. Dünyanın farklı ülkelerinde farklılıklara saygı kazanımına yönelik geliştirilmiş olan öğretim yöntem ve tekniklerin ülkemizde tanıtılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Farklılıklara saygı kazanımının geliştirilmesine yönelik eğitim programları hakkında ebeveynler ve kurum yöneticileri bilinçlendirilip onlarla işbirliği sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbalık, F. G. (1998). İlkokul öğrencilerinin mesleklerin cinsiyet tipine ilişkin kalıp yargıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 183-192.
- Akın, A. (2008). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık, *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(2), 1-9.
- Akman, B., Taşkın, N., Ozden, Z., & Okyay, O. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish preschools. *Education as Change*, 18(1), 21-32.
- Aktan, E., & Divrenği, M. (2012). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım*. (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Aktu, Y. (2016). Levinson'un kuramında ilk yetişkinlik döneminin yaşam yapısı. *Current Approaches in Psychiatry*, 8(2), 162-177.
- Altun, S. (2015). *Üniversite öğrencilerinin obeziteye ilişkin önyargılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara
- Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 25-33.
- Arslan, Ş., & Kutsal, G. (2001). *Yaşlılarda özürüllülüğün değerlendirmesine yönelik çok merkezli çalışma raporu*. Ankara: Başbakanlık Özürüllüler Dairesi Başkanlığı ve Türk Tabipler Birliği Yayını.
- Aydın, M., & Türgay, T. (2011). Yoksullukla mücadelede vergi politikası ve Türkiye. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 249-274.
- Aydilek Çiftçi, M., & Özgün, Ö. (2011). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyuncak tercihlerinin ve akran etkileşimlerinin ebeveyn cinsiyet rolleri algısı bağlamında incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2246-2261.
- Aytaç, S., & Öngen, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 48, 1-18.

- Bağçeli Kahraman, P., & Başal, H. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1335-1357.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıpyargılarının gelişmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baybora, D. (2010). Çalışma yaşamında yaş ayrımcılığı ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yaş ayrımcılığı düzenlemesi üzerine. *Çalışma ve Toplum*, 1, 33-58.
- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications
- Bornstein, L. & Bornstein, M. H. (2014). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/654/parenting-styles-and-child-social-development.pdf> adresinden 10.05.2017 tarihinde alınmıştır.
- Coşgun, Ş. (2004). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kalıp düşüncelerin ve önyarguların rolü: Antalya'da yaşayan Güneydoğulular ile Antalya yerlileri arasındaki kalıp düşünceler ve önyargular*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. W. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çağan, K. (2011). Ailenin işlevleri: Aile hakkında kuramsal perspektifler. K. Canatan (Ed.), *Aile Sosyolojisi* içinde (s.84). İstanbul: Açılım Kitap.
- Çetin, İ. (2012). *Önyargularımız nasıl oluşur?*  
[http://www.tavsiyedyorum.com/makale\\_8149.htm](http://www.tavsiyedyorum.com/makale_8149.htm) adresinden 19.09.2015 tarihinde alınmıştır.

- Çevik, A., & İlhan R. S. (2003). Önyarguların psikolojisi: Psikodinamik bir gözden geçirme. *Nesne Dergisi, 1*, 52-67.
- Damgacı, F. (2013). *Türkiye'deki akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirtaş, H., Demir, H., & Demir, M. (2014). Türkiye'deki anaokullarında erkek öğretmen algısı. *International Journal of Early Childhood Education Research, 3*(6), 60-95.
- Derman-Sparks, L., & A.B.C Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Diamond, K. E., & Cooper, D. G. (2000). Children's perspectives on the roles of teachers and therapists in inclusive early childhood programs. *Early Education and Development, 11*(2), 203-216.
- Doyle, A. B., & Aboud, E E. (1995). A longitudinal study of White children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 209-228.
- DPT. (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı/gelir dağılımının iyileştirilmesi ve yoksullukla mücadele özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT.
- Durgun, Ö. (2011). Türkiye'de yoksulluk ve çocuk yoksulluğu üzerine bir inceleme. *The Journal of Knowledge Economy & Knowledge Management, 6*(1), 143-154.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



- Düzgün, A., & Çakırer Özservet, Y. (Kasım, 2013). *Obezite engelliliği ve obezlerin kentte mekansal hareketlilik durumları*. Bildiri, I. Ulusal “Engellileştirilenler” Sempozyumunda sunulmuştur (Konya, s. 19-33).
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ensher, E.A. Grant Vallone, E.J. & Donaldson, S.I. (2001) Effects of perceived discrimination on job satisfaction, organizational commitment, organizational citizenship behavior, and grievances. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 56-58.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2),s. 209-230.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. (6.baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Eskicumalı, A., & Eroğlu, E. (2001). Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyleri ile çocukların problem çözme yetenekleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 165- 189.
- Feyzioğlu, S., & Kuşçuoğlu, C. (2011). Tek ebeveynli aileler. *Aile ve Toplum Dergisi*, 7(26), 97-110.
- Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: Önyargı, kalıpyargı ve ayrımcılık. K. Çayır ve M. A. Ceyhan (Ed.). *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşım içinde* (s. 36-46). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Harlak, H. (2000). *Önyargılar psikososyal bir inceleme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- <http://www.termbank.net/psychology/5284.html> adresinden 19.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- İçağasıoğlu, Çoban, A. (2003). Gelişim dönemlerine göre özürüllüğün etkisi. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 3(1-2), s. 39-55.
- İnci Kuzu, Ç. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların cinsiyet önyargıları ile oyuncak seçimi ve ebeveynlerin buna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 651-654.
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118 (2), 282-292.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (13. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karagöz, E. (2014). *Çocuklarda şişmanlık ayrımcılığı*.  
<http://www.sagliktanabiz.com/haberler/cocuklarda-sismanlik-ayrimciligi-2.html> adresinden 15.11.2015 tarihinde alınmıştır.
- Karataş, K. (2002a). Engellilerin toplumla bütünleşme sorunları: Bir sosyal politika yaklaşımı. *Ufkun Ötesi Dergisi*, 2(2), 43-55.
- Karataş, K. (2002b). Özürüllere karşı ayrımcılık ve ayrımcılıkla savaşım, *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Karataş, K., & Gökçearslan Çiftçi, E. (2010). Türkiye’de engelli kadın olmak: Deneyimler ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 147-153.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kavaf, S. A. (2011). *Tek ebeveynli aileler*. Ankara: Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Kostova, S. Ç. (2005). Çokkültürlü eğitim: Bulgaristan örneği. (Çev. E. Atasoy). *Kaygı Dergisi*, 12, 217-230.

- Kowalski, K. (2003). The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children. *The Journal of Social Psychology, 143*(6), 677-690.
- Kustatscher, M. (2017). Young children's social class identities in everyday life at primary school: The importance of naming and challenging complex inequalities. *Childhood*. DOI: 10.1177/0907568216684540
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3-13.
- Levinson, D.J. (1996). *The seasons of a woman's life*. New York: Knopf.
- Levy, A. (Nisan, 1996). *Children's understanding and attitudes about people from other countries*. Bildiri, the Association for Childhood Education International Conference'da sunulmuştur (Minneapolis, s. 1-23). (ERIC Reproduction No. 400 083)
- Mannix E., Neale, M. A. (2005). What differences make a difference: The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest, 6*(2), 31-55.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. (Çev. O.Akınhay & D.Kömürcü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB
- MEB. (2013b). *Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merdol, K. T. (1999). *Okul öncesi dönem eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitimi rehberi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Jossey-Bass.
- Morgan, C.T. (2013). *Psikolojiye giriş* (21. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Nakipoğlu, F. (1998). *Türkiye'de kadın yöneticilerin işyerlerinde karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

- Onay, M. (2009). Algılanan cinsiyet ayrımcılığının sonuçları ve konuyla ilgili ampirik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9(4), 1101-1125
- Onur, B. (2006). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- Özdemir, E. (2006). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargularının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖZİDA. (2009). *Toplum özürüllüğü nasıl anlıyor?* Ankara: T. C. Başbakanlık Özürüllüler İdaresi Başkanlığı.
- Öztürk, M. (2011). *Türkiye’de engelli gerçeği*. İstanbul: MÜSİAD Cep Kitapları.
- Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye’de cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 10(4), 1217 – 1230.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Penny, H. (2007). *Anti-fat attitudes among children*. Yayımlanmamış doktora tezi. Cardiff Üniversitesi, Cardiff.
- Penny, H., & Haddock, G. (2007). Anti-fat prejudice among children: The “mere proximity” effect in 5–10 year olds. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 678–683.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: A cross-national comparison. *The Journal of Conflict Resolution*, 2, 29 – 42. <http://dx.doi.org/10.1177/002200275800200104>.
- Pica, C. (2008). *Children’s perceptions of interethnic/interracial friendships: In a multiethnic school context*. Massachusetts Amherst Üniversitesi, Massachusetts.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. (Çev. Ş. Çankır & N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı yayıncılık.

- Sak, R. Kızılkaya, G. Yılmaz, Y., & Dereli, M. (2015). Çocukların bakış açısıyla erkek ve kadın okul öncesi öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 142-162.
- San Bayhan, P., Sipal, R. F., & Kurt, Z. Ş. (2003). Engelli ergenlerin sosyal ilişkilerini oluşturma sürecinde eğitsel ortamların düzenlenmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 3(1-2), 21-29.
- Sayıl, I. (1994). Ruh sağlığı sorunu olarak şiddet. *Kriz Dergisi*, 2(2), 273-276.
- Sayın, Ö. (1990) *Aile sosyolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., & Kappen, D. M. (2003). Attitudes toward group-based inequality: Social dominance or social identity? *British Journal of Social Psychology*, 42(2), 62-164.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seyyar, A. (2006). *Değişen dünyada ve Türkiye'de sosyal politikalar*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Sigelman, C. K., Sigelman, L., Thomas, D. B., & Ribich, F. D. (1986). Gender, physical attractiveness, and electability: An experimental investigation of voter biases. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 229-248.
- Soyuer, F., & Soyuer, A. (2008). Yaşlılık ve fiziksel aktivite. *İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(3), 219-224.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlar ve yaklaşımlar, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu: Malatya örneği 2006. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 115-126.
- Şimşek, N. (2010). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmalarını engelleyen önyargı ve diğer faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Tatar, A. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TDK. (2015). *Sözlükler*.  
[http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56477dce8561b5.52139843](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56477dce8561b5.52139843) adresinden 14.11.2015 tarihinde alınmıştır.
- Thorman, A. E. (2002). *An evaluation of the impact of anti-bias curriculum practices on prejudicial racial attitudes among children attending Head Start*. Yayımlanmamış doktora tezi, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- TUİK. (2010). *Özürliülerin sorun ve beklentileri araştırması*.  
<http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=6370> adresinden 01.06.2017 tarihinde alınmıştır.
- Uslu, Ö. (2005). *Engelli kişilerle iletişim rehberi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınları.
- Uslu, Ö., Doğan, Ş., Kozlan, L., & Pesen, T. (2009). Engelli kişilere yönelik ön yargı ve ayrımcılık. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(369), 35-40.
- Ünal, I. (2004). *Çokdilli, çokkültürlü toplumlarda eğitim*. Ankara: Eğitim-Sen 4. Demokratik Eğitim Kurultayı Komisyon Raporu, 144-148.
- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vannicopoulou, A., ve Çiftçi Yeltuna. (2004). Resimli çocuk kitaplarında kadın karakterler. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-73.
- WHO. (2001). ICF işlevsellik, yetiyitimi ve sağlığın uluslararası sınıflandırılması (Türkçe Çev.). Ankara: Bilge Matbaacılık
- Williams, A. T. (2012). *I like me, I like you not? The development of implicit racial attitudes in childhood*. Yayımlanmamış doktora tezi, York Üniversitesi, Toronto, Ontario.
- Wolpert, E. (2002). Redefining the norm: Early childhood anti-bias strategies. E. Lee, D. Menkart ve M. Okazawa-Rey (Ed.). *Beyond heroes and holidays: A practical*

*guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development* içinde (s. 1-26). Washington, DC: Teaching of Change.

Yağın Güder, S., ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.

Yapıcı, A. (2004). *Din kimlik ve önyargı: Biz ve onlar*. Adana: Karahan Kitabevi.

Yaran, İ. N. (1996). *Stereotypes about obesity*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Zargarpour, S. (2001). *Individual differences in children's group perceptions and peer preferences as a function of prejudice level*. Yayımlanmamış doktora tezi, Concordia Üniversitesi, Montreal, Quebec.

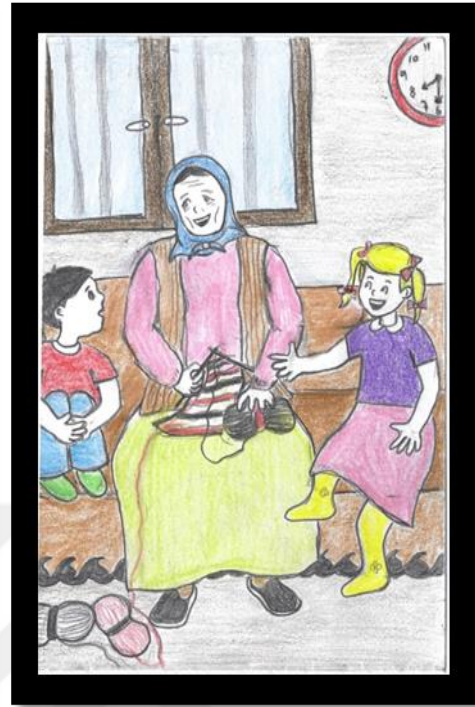
Zick, A., Wolf, C., Küpper, B., Davidov, E., Schmidt, P., & Heitmeyer, W. (2008). The syndrome of group focused enmity: The interrelation of prejudices tested with multiple cross sectional and panel data. *Journal of Social Issues*, 64, 363–383. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00566.x>

**Ek-1: Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Ön Yargılarını Belirleme Görüşme Formu**

Çocuğun cinsiyeti:
Çocuğun doğum tarihi:
Çocuk ne kadar süredir okul öncesi eğitim alıyor:
Kaç kardeşi var:
Kardeşi varsa kardeşlerinin yaşları:
Kardeşi varsa kendisi kaçınıcı sırada:
Çocuğun evinde konuşulan dil (anadili):
Anne-babanın eğitim durumu:
Anne:
Baba:
Anne-babanın mesleği:
Anne:
Baba:
Çocuğun yaşadığı yer:
<input type="checkbox"/> Şehir Merkezi
<input type="checkbox"/> İlçe
<input type="checkbox"/> Kasaba
<input type="checkbox"/> Köy
Çocuğun ailesinin yaşadığı ev:
<input type="checkbox"/> Apartman dairesi
<input type="checkbox"/> Müstakil
Çocukla ilgili özet:
1. Öğretmenin cinsiyeti:
2. Ailesinin aylık geliri:
<input type="checkbox"/> 500 ve altı <input type="checkbox"/> 501-1000 <input type="checkbox"/> 1001-1500 <input type="checkbox"/> 1501-2000 <input type="checkbox"/> 2001 ve üstü
3. Ailesinde - yakınında engelli bir birey var mı?:
4. Çocuğun kilo – boy bilgileri:
5. Ailesinde kilo problemi olan var mı?
6. Aile yapısı: <input type="checkbox"/> Çekirdek Aile <input type="checkbox"/> Geniş Aile <input type="checkbox"/> Diğer



**B. YAŞ:**



**Sorular:**

1. Birinci resimde kim var?
2. İkinci resimde kimler var?
3. Birinci resimde sana değişik (farklı) gelen bir şey var mı? Nedir? Neden değişik (farklı) geldi?
4. İkinci resimde sana değişik (farklı) gelen bir şey var mı? Nedir? Neden değişik (farklı) geldi?
5. Senin teyzenin bisiklet sürmesini mi örgü örmesini mi istersin? Neden?

**F. CİNSİYET:**

Sorular:

1. Bu resimde kimler var?
2. Bu resimde sana değişik (farklı) gelen bir şeyler var mı? Nedir? Neden değişik (farklı) geldi?
3. Senin öğretmeninin erkek mi kadın mı olmasını isterdin? Neden?

## Ek-2: Çalışma İzni



T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94104669-<...>-E.<...>  
Konu: Araştırma ve Planlama İşleri

&lt;...&gt;

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün bilatarih ve 75548883.600-1360 sayılı yazısı.

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi tarih ve sayılı yazısında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencilerinden **Meryem Nur ÇELİK'in "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ön Yargılarının Belirlenmesi"** konusu kapsamında Müdürlüğümüze bağlı İlimizin tüm ilçelerindeki tüm Özel Okullar, bağımsız anaokulları ve İlkokullardaki anasınıflarında araştırma ve veri toplaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz olunur.

Mehmet Şirin ATLI  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
.../11/2015

Kıyasettin KIREKİN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN  
e-posta : vanmem@meb.gov.tr -

Bilgi: Reşat GÖLBAŞI V.H.K.İ. Memuru (Dâhili 176)  
Telefon: 0(432) 222 41 62-63,64,65,69,67  
Fax:0(432) 222 41 61 İnternet: <http://van.meb.gov.tr>

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Meryem Nur ÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi : 16.01.1992

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir  
Eğitim Fakültesi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim  
Programları ve Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Arapça

### İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Van/Tuşba Polatoğlu Ortaokulu 2013-2017

Van/Tuşba Fevzi Şengül Ortaokulu 2017-

### İletişim

E-Posta Adresi : meryemnurcelik@gmail.com