

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLILIKLARA SAYGI
KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ YAŞA BAĞLI OLARAK
İNCELENMESİ

Mehmet Şirin AKÇA

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLILIKLARA SAYGI
KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ YAŞA BAĞLI OLARAK
İNCELENMESİ

Mehmet Şirin AKÇA

Danışman: Prof. Dr. Meral ATICI

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sabahattin ÇAM

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Esef Ercüment YERLİKAYA

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Feyruz USLUOĞLU

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Deniz ENİC

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Meral ATICI
(Danışman)

ye: Doç. Dr. Sabahattin AM

ye: Dr. Öğr. Üyesi Eşef Ercüment YERLİKAYA

ye: Dr. Öğr. Üyesi Feyruz USLUOĞLU

ye: Dr. Öğr. Üyesi Deniz ENİC

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2024

Mehmet Şirin AKÇA

ÖZET

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FARKLILIKLARA SAYGI KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ YAŞA BAĞLI OLARAK İNCELENMESİ

Mehmet Şirin AKÇA

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Meral ATICI

Şubat 2024, 157 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarını yaşa bağlı olarak incelemektir. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu 3., 4., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden 10'ar kişi olmak üzere 40 öğrenci; ilkokul ve ortaokul kademesinden 4'er öğretmen olmak üzere 8 öğretmen oluşturmuştur.

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılarak görüşme ve doküman inceleme yöntemleri ile veriler toplanmış ve içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun diğerlerinin bütün farklılıklarına saygı duyduğu, bazı öğrencilerin ise diğerlerinin olumsuz kişilik özellikleri ve olumsuz/problem davranışlarına saygı göstermedikleri ortaya çıkmıştır.

Resim çizme yöntemi sonucunda öğrencilerin farklılıklara saygıyı ifade ederken engel, dış görünüş, cinsiyet ve etnik köken temalarını; görüşmelerde ise beceri/yetenek, ilgi, fiziksel özellikler, kişilik ve kişisel özellikler ile engel farklılıklarını daha çok dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmenler ise öğrencilerin etnik durum, engellilik, dil, cinsiyet ve ekonomik durum farklılıklarına saygı duyduklarını; dış görünüş/fiziksel farklılıklar ve olumsuz davranışlara saygı duymadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaşın artması ile farklılıklara saygı alanlarının genişleyip çeşitlendiği, öğrencilerin farkındalıklarının arttığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun hoş duygular yaşadığı, saygı duyulduğunda ise hoş duygular ifade ettikleri görülmüştür. Hipotetik durumlarda farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında

öğrencilerin bilişsel ve davranışsal baş etme yönünde düşünceler belirttiği görülmüştür. Görüşmelerde ise farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda ve duyulmadığında öğrencilerin kendine, başkasına ve durum ile davranışa yönelik değerlendirmeye ilişkin düşünceler belirttiği görülmüştür. Kademeler karşılaştırıldığında ilkokul öğrencilerinin bilişsel baş etme, ortaokul öğrencilerinin ise davranışsal baş etme yönünde daha fazla düşünce belirttiği, genelde ise bilişsel baş etmenin ön plana çıktığı görülmüştür.

Hipotetik durumlar ve öğrenci görüşmelerinde farklılıklara saygı/saygısızlık durumunda çoğunlukla yapıcı olmak üzere kaçınmacı ve yıkıcı davranışların ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenler farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin içselleştirme, dışsallaştırma ve baş etme şeklinde tepkiler verdiğini belirtmişlerdir. Farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda öğrencilerin ilişkisel ve davranışsal kategorilerine giren görüş belirttiği öğretmenlerin ise ilişkisel ve bireysel yansımalar gözlemledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca hipotetik durum ve öğrenci görüşmelerinde iki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında çok farklılık olmamakla birlikte ilkokul öğrencilerinin yapıcı davranma temasında, ortaokul öğrencilerinin ise yıkıcı davranma temasında daha fazla görüş bildirdikleri gözlenmiştir.

Hipotetik durumlarda farklılıklara saygı/saygısızlık durumunda kalan kişinin yerinde olduğunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yapıcı davranma temasında, çok az bir kısmının yıkıcı ve kaçınmacı davranma temasında cevap verdikleri görülmüştür. İki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında çok farklılık olmamakla birlikte ilkokul öğrencilerinin yapıcı, ortaokul öğrencilerinin ise yıkıcı ve kaçınmacı davranma kategorilerinde daha fazla ifade belirttikleri gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda farklılıklara saygı kavramının çok yönlü ve dinamik bir yapı olduğu; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlar içerdiği görülmüştür. Bireylerin gelişim dönemine göre farklılıklara saygı kavramının anlamı, boyutları, baş etme süreçlerinde farklılıklar olabildiği, öğrencilerin farklılıklara saygı konusundaki tutumları ile öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Farklılıklara saygı, nitel yöntemler, hipotetik durumlar, resim çizme, ilkokul ve ortaokul öğrencileri

ABSTRACT**AN ANALYSIS OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS'
PERCEPTIONS OF REGARDING THE CONCEPT OF RESPECT FOR
DIVERSITY BASED ON AGE****Mehmet Şirin AKÇA****Ph.D. Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Prof. Dr. Meral ATICI****February 2024, 157 pages**

The aim of this study is to examine the perceptions of primary and secondary school students towards the concept of diversity for respect for differences depending on age. For this purpose, the study group of the research consists of 40 students and eight teachers: 10 students from each of third, fourth, seventh and eighth grades and eight teachers, four teachers from primary and four from secondary school levels.

In this research phenomenological design was used, it is one of the qualitative research designs. The data was collected using interview and document review qualitative methods and analyzed with the content analysis approach. In the study, easily accessible case sampling was used, which is one of the purposeful sampling methods.

It was observed that the majority of students stated that they respected all the differences of others, while some students stated that they did not respect the negative personality traits and negative/problem behaviors of others.

As a result of the drawing method, it was observed that students used disability, appearance, gender and ethnicity themes more while expressing respect for differences. In the interviews, it was observed that students mostly expressed differences in skills/talents, interest, physical characteristics, personality and personal characteristics and differences in disability. In interviews with teachers, it was revealed that students respect differences in ethnic status, disability, language, gender and economic status; and the students did not respect appearance/physical differences and negative behaviors. In addition, it was observed that teachers stated that the areas of respect for differences expanded and diversified with increasing age and that students' awareness increased.

It has been observed that when a different characteristic is not respected, the

majority of students express unpleasant emotions, when a different characteristic of them is respected, they express pleasant emotions. It has been observed that when a different characteristic of hypothetical situations is not respected, students expressed cognitive and behavioural coping thoughts. In student interviews, it was observed that when a different characteristic was respected and was not respected, the students expressed thoughts about the evaluation of themselves, others and the situation and behavior. When the grades are compared, primary school students stated more thoughts about cognitive coping, and secondary school students expressed more thoughts about behavioral coping; when all students were taken into consideration, it was seen that cognitive coping came to the fore more than behavioral coping.

In hypothetical situations and student interviews, it was observed that in the case of respect/disrespect for differences avoidant and destructive behaviors were expressed with most being constructive. In the teacher interviews, it was observed that a student who was not respected for a different characteristic expressed internalising, externalising and coping behaviours. It has been revealed that when a different characteristic of students is respected, students express opinions in relational and behavioural categories, while teachers observe relational and individual reflections. In addition, when the students at two levels were compared in the hypothetical situation and student interviews, it was observed that although there was not much difference, primary school students reported more opinions on the theme of constructive behaviour, while secondary school students reported more opinions on the theme of destructive behaviour.

It was observed that in hypothetical situations, when the person in the situation of respect/disrespect for differences was appropriate, the majority of the students responded to the theme of behaving constructively, and a very small number of them responded to the theme of behaving destructively and avoidantly. When the students at the two levels are compared, it was observed that there is not much difference, but primary school students express more expressions in the constructive behavior categories, while secondary school students express more expressions in the destructive and avoidant behavior categories.

As a result of the research, it was seen that the concept of respect for differences is a multifaceted and dynamic structure that includes affective, cognitive and behavioural dimensions. It was observed that there may be differences in the meaning, dimensions and coping processes of the concept of respect for differences according to

the developmental period of individuals; students' attitudes towards respect for differences and teachers' views on this issue are related.

Keywords: respect for diversity, qualitative methods, hypothetical situations, drawing a picture, primary and secondary school students



ÖNSÖZ

Farklıyız,
Ten rengimiz, boyumuz, kilomuzla
Saçımızın şekli, ses tonumuz, vücut yapımızla,
Giyimimiz ve kuşamımızla,
Kimden hoşlandığımız ve kime ilgi duyduğumuzla,
Ailemiz ve hangi etnik gruptan geldiğimizle,
İlk duyduğumuz ve konuştuğumuz dille,
Giydiğimiz kıyafet, yemek kültürümüzle,
Misafir ağırlama, tören ve şenliklerimizle,
Zihinsel süreçlerimiz, duygularımızla,
Duyularımızın işlevselliği ve uzuv eksiklerimizle,
Hoşlandığımız ve zaman geçirmekten keyif aldığımız
İyi yaptığımız, başarılı olduğumuz şeylerle
Diğer kişilerden ayırt edici becerilerimizle
Hepimiz birbirimizden farklıyız.
Farklılığımız kadar aynıyız,
Çünkü en temelde hepimiz insanız
Canlıyız, ölümlüyüz, eksikiz.
Farklı olduğumuz kadar
Aynıyız...

Farklılıkları zenginlik olarak
değerlendiren zihinlere...

Öncelikle doktora eğitim süreci ve tez hazırlama sürecindeki bilgi, beceri, deneyim, tavır, tutum ve fikirleriyle bana yol gösteren, güvenen, inanan ve her zaman destekleyen, akademik kişiliği yanında naif kişiliği ile model aldığım ve ilk günden beri öğrencisi olmaktan gurur duyduğum ve mutlu olduğum değerli hocam Prof. Dr. Meral ATICI'ya bütün emekleri için çok teşekkür ediyorum.

Doktora ders dönemi sürecinde bilgisi, anlayışı ve desteğiyle değerli bilgiler edindiğim, tez yazma sürecimin başında, tez izleme toplantılarında ve ihtiyaç duyduğum zamanlarda bilgi, deneyim ve fikirleriyle bana katkı sunan tanıdığım için mutlu olduğum değerli hocam Doç. Dr. Sabahattin ÇAM'a tüm katkıları için teşekkür ediyorum. Aynı zamanda tez çalışma sürecimin başından sonuna kadar, tez izleme toplantılarında ve ihtiyaç duyduğum zamanlarda değerli bilgi, deneyim ve fikirleriyle beni yönlendiren, güler yüzlü değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Esef Ercüment YERLİKAYA'ya tüm emekleri teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimimin ders süresi boyunca gelişimime katkı sağlayan her biri çok değerli Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma ve birlikte ders aldığım arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Tez çalışmamda uzman görüşüne başvurduğum geri bildirim ve önerileriyle katkı sunan Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin Psikolojik Danışmanlık ve Psikoloji anabilim dalında görevli akademisyenlere çok teşekkür ediyorum. Araştırmamın farklı aşamalarını planlama süreçlerinde destek olan okul yöneticileri ve öğretmenlerine, çocuklarının çalışmaya katılmasına gönüllü olarak izin veren velilere, çalışmaya gönüllü olarak içtenlikle katılan öğrenci ve öğretmenlere ayrıca teşekkür ediyorum.

Aldığım ilk nefesle birlikte beni çok seven, yanımda olan, eğitim hayatımın başından bu zamana kadar hep destekleyen, bana inanan ve güvenen annem Meryem, babam Kasım, ablalarım ve teker teker bütün kardeşlerime; köyde okul olmadığı için "Gelsin ilçeye bizim çocuklarla okusun" diyen, rahmetli Murat Dayı'ma, çocuklarından beni ayırmayan, hep destek olan halam Asya ve her an yanımda hissettiğim anneannem Hazine'ye (Yade Haze) sonsuz teşekkür ediyorum.

Son olarak varlığıyla hayatımı güzelleştiren, stresli ve yorucu zamanlarda beni destekleyen, her an yanımda ve kalbimde hissettiğim biricik eşim Maya'ya özellikle teşekkür ediyorum.

Mehmet Şirin AKÇA

Adana, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa iv
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
EKLER LİSTESİ.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlıklar	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Farklılık Kavramı, Farklılıkların Sınıflandırılması ve Farklılık Yaklaşımları	8
2.2. Farklılıklara Saygı.....	11
2.3. Saygının Kuramsal Temelleri	13
2.4. Psikolojide Saygı Temaları	15
2.5. Gelişim Kuramları Açısından Farklılıklara Saygı	16
2.6. Farklılıklara Saygı ile İlgili Araştırmalar.....	22
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	34
----------------------------	----

3.2. Katılımcılar ve Araştırmacının Rolü.....	35
3.2.1. Katılımcılar	35
3.2.2. Araştırmacının Rolü.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu ve Resim Çizme (Çiz ve Anlat)	39
3.3.2. Hipotetik Durumlar.....	39
3.3.3. Öğrenci Görüşme Formu	41
3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	45
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	45

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerle Yapılan Çalışmalar	49
4.1.1. Resim Çizme ve Çizilen Resme Yönelik Açıklamalardan Elde Edilen Bulgular	49
4.1.2. Hipotetik Durumlar.....	51
4.1.2.1. Dış görünüş/Fiziksel Farklılıklar.....	51
4.1.2.2. Etnik Köken İle İlgili Farklılıklar.....	55
4.1.2.3. Engellilik Durumu ile İlgili Farklılıklar	59
4.1.2.4. Kültürel ve Dini Farklılıklar.....	63
4.1.2.5. Cinsiyet farklılıkları	67
4.1.2.6. İlgi Farklılıkları	72
4.1.2.7. Yetenek Farklılıkları	75
4.1.3. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular	79
4.1.3.1. Öğrencilerin Farklılık Algılarına İlişkin Bulgular	80
4.1.3.2. Farklılıklara Saygı Duymaya İlişkin Bulgular	81
4.1.3.3. Farklılığına Saygı Duyulan ve Duyulmayan Kişinin Duygularına İlişkin Bulgular	84
4.1.3.4. Farklılığına Saygı Duyulan ve Duyulmayan Kişinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular	85

4.1.3.5. Farklılığına Saygı Duyulan ve Duyulmayan Kişinin Davranışlarına İlişkin Bulgular	86
4.2. Öğretmen Görüşmeleri	88
4.2.1. Farklılıklara Saygı Duyma ve Duymamaya İlişkin Bulgular	88
4.2.2. Farklılığına Saygı Duyulmadığında ve Duyulduğunda Öğrencilerin Duygularına İlişkin Bulgular.....	91
4.2.3. Farklılığına Saygı Duyulmadığında ve Duyulduğunda Öğrencilerin Düşüncelerine İlişkin Bulgular.....	93
4.2.4. Farklılığına Saygı Duyulmadığında ve Duyulduğunda Öğrencilerin Davranışlarına İlişkin Bulgular	94
4.2.5. İlkokul ve Ortaokul Kademesi Öğrencilerinin Farklılıklara Saygıya Yaklaşımlarının Karşılaştırılması.....	96

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Farklılıklara Saygı.....	100
5.2. Farklılıklara Saygı Boyutları	105
5.3. Farklılıklara Saygı/Saygısızlık Durumunda Yaşanan Duygular.....	108
5.4. Farklılıklara Saygı/Saygısızlık Durumunda Oluşan Düşünceler	110
5.5. Farklılıklara Saygı/Saygısızlık Durumunda Yapılan Davranışlar	115

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	121
6.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	125
6.3. Sınırlılıklar ve İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	126

KAYNAKÇA.....	129
EKLER	147
ÖZGEÇMİŞ	157

KISALTMALAR

KEDV: Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Katılımcı Öğrenciler	36
Tablo 2. Katılımcı Öğretmenler	37
Tablo 3. Resim Çizme Sonucunda Elde Edilen Farklılık Boyutları	50
Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel Bilgi ve Özelliklerine İlişkin Bulgular	80
Tablo 5. Öğrencilerin Farklılık Algılarına İlişkin Bulgular	80
Tablo 6. Öğrencilerin Çevrelerindeki Çocukların Farklı Özelliklerine İlişkin Görüşleri	81
Tablo 7. Farklılıklara Saygı Duymanın Anlamına İlişkin Bulgular	82
Tablo 8. Diğer Çocukların Saygı Duyulan Farklılıklarına İlişkin Bulgular	83
Tablo 9. Diğer Çocukların Saygı Duyulmayan Farklılıklarına İlişkin Bulgular	83
Tablo 10. Farklı Özelliklerine Saygı Duyulmayan ve Duyulan Bir Kişinin Hissettiği Duygulara İlişkin Bulgular	84
Tablo 11. Farklı Özelliklerine Saygı Duyulmayan Bir Kişinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 12. Farklı Özelliklerine Saygı Duyulan Bir Kişinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular	85
Tablo 13. Farklı Özelliklerine Saygı Duyulmayan Bir Kişinin Davranışlarına İlişkin Bulgular	86
Tablo 14. Farklı Özelliklerine Saygı Duyulan Bir Kişinin Davranışlarına İlişkin Bulgular	87
Tablo 15. Öğrencilerin Birbirlerinin Hangi Farklılıklarına Saygı Duyduklarına İlişkin Bulgular	88
Tablo 16. Öğrencilerin Birbirlerinin Hangi Farklılıklarına Saygı Duymadıklarına İlişkin Bulgular	89
Tablo 17. Öğrencilerin Birbirlerinin Farklılıklarına Saygı Duymama Nedenlerine İlişkin Bulgular	89
Tablo 18. Öğrencilerin Hangi Konuşma ve Davranışlarının Birbirlerinin Farklılıklarına Saygı Gösterdiğine İşaret Ettiğine İlişkin Bulgular	90
Tablo 19. Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulmayan Bir Öğrencinin Nasıl Hissettiğine İlişkin Bulgular	91
Tablo 20. Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulan Bir Öğrencinin Nasıl Hissettiğine İlişkin	

Bulgular	92
Tablo 21. Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulmayan Bir Öğrencinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular	93
Tablo 22. Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulmayan Bir Öğrencinin Davranışlarına İlişkin Bulgular	94
Tablo 23. Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulan Bir Öğrencinin Davranışlarına İlişkin Bulgular	95
Tablo 24. Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yaşlarına Göre Farklılıklara Saygı Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular	96
Tablo 25. Araştırma Sonucunda Elde Edilen Temalar.....	99



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Farklılık Yaklaşımları Modeli	9
Şekil 2. Dış Görünüş/Fiziksel Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri.....	53
Şekil 3. Dış Görünüş/Fiziksel Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	54
Şekil 4. Dış Görünüş/Fiziksel Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2	55
Şekil 5. Etnik Köken ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri.....	57
Şekil 6. Etnik Köken ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	58
Şekil 7. Etnik Köken ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2	59
Şekil 8. Engellilik Durumu ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri	61
Şekil 9. Engellilik Durumu ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	62
Şekil 10. Kültürel ve Dini Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri	64
Şekil 11. Kültürel ve Dini Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	65
Şekil 12. Kültürel ve Dini Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2	67
Şekil 13. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Duyguları.....	68
Şekil 14. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri.....	69
Şekil 15. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	70
Şekil 16. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2	71
Şekil 17. İlgili ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri	73
Şekil 18. İlgili ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	74
Şekil 19. İlgili ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2	75
Şekil 20. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Duyguları.....	76
Şekil 21. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri.....	77
Şekil 22. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1	78
Şekil 23. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2	79

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Kişisel Bilgiler ile Resim Çizme (Çiz ve Anlat).....	147
Ek 2. Hipotetik Durumlar	148
Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu	152
Ek 4. Öğretmen Görüşme Formu	153
Ek 5. Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu	154
Ek 6. T.C. Mersin Valiliği Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni Onayı .	155
Ek 7. Veliler için Aydınlatılmış Onam Formu	156



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Farklılık, kelime anlamıyla aynı olmama, farklı olma ve başkalık olarak ifade edilmektedir. Farklılıklara saygı, insanların doğuştan sahip olduğu birincil karakteristik özellikleri ile sonradan edindiği ikincil karakteristik özelliklerine göre yargılanmaması, herkesin doğruları doğrultusunda yaşadığının farkında olunması, farklılıkların zenginlik olarak görülebilmesi ve farklılıklarından dolayı onlara sevgiyle yaklaşılması olarak ifade edilmektedir (Çatlak ve Yiğit, 2017). Vontress (1979) insanların birçok yönden birbirine benzediğini ve birbirinden farklı olduğunu açıklamaktadır. Benzerliklerin, insanın kendisi ve diğerleri tarafından ortak algılanan yönler, farklılıkların ise insanların kültürel ve bireysel özelliklerinden oluştuğunu belirtmektedir (Vontress, 1979). Bu açıdan bakıldığında birey, doğuştan sahip olduğu, sonradan edindiği ve sonradan edinebileceği tüm özellikler bakımından sürekli olarak diğerleri ile benzer özellikler taşıırken aynı zamanda farklılaşmaktadır da.

Dünyadaki tüm ülkeler günümüzde etnik, dinsel, kültürel, fiziksel yapı gibi somut veya soyut birçok özellik bakımından farklılıklara sahip topluluklardan oluşmaktadır. Özensel'in de ifade ettiği gibi (2013) bu ülkelerin en önemli problemlerinden birisi barındırdığı toplulukların barış ve huzur içinde bir arada yaşamasıdır. Bu anlamda Türkiye Cumhuriyeti Devleti de içerisinde farklılıkları barındıran çok kültürlü bir toplumdur (Çatlak ve Yiğit, 2017). Bu farklılıkların başında etnik, dinsel, mezhepsel, kültürel ve göçmenlik farklılıkları gelmekle birlikte bu temel kategori farklılıklarının yanı sıra engel, cinsiyet, yaş, fiziksel özellikler, ilgi, yetenek gibi doğuştan sahip olunan ve sonradan edinilen farklılıkların da olduğu ifade edilebilir. Bu farklılıkların problem çıkmadan ve sağlıklı bir şekilde bir arada yaşamaları için insanların uyumlu olmaları, sağlıklı bir iletişim ve etkileşimde bulunabilmeleri, birbirlerinin farklılıklarına saygı göstermeleri gerekmektedir.

Farklı toplumların birlikte yaşayabilmesi, birbirlerinin kültürlerini kabul etmesi ve birbirlerinin kültürlerine saygı duyması söz konusu olduğunda farklılıklara saygı ve

çok kültürlülük kavramlarından bahsedilmektedir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı [KEDV], 2006). Çok kültürlülük yanında kültürlerarasılık kavramından da söz edilmektedir. Kültürlerarası yaklaşım insanlar ve gruplar arasındaki farktan ziyade benzerliklere vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımla daha evrensel düşünen dünya yurttaşları yetiştirileceğine inanılmakta, insanlar ve gruplar arasındaki karşılıklı etkileşimin kaçınılmazlığının altı çizilmektedir. Kültürlerin aynı zamanda sürekli etkileşim ve alış-veriş sürecinde evrildiği de belirtilmektedir (Neumann, 2005). Bu yüzden farklılıklara sahip bireylerin bir arada, barış içinde yaşaması ve farklılıklara saygının çocuklara nasıl kazandırılacağına bilinmesi için çocukların farklılıklara saygıyı nasıl algıladıklarının bilinmesinde yarar vardır.

Ayrıca saygı kavramı uzun zamandır filozofların ilgisini çekmesine, son yıllarda psikoloji alanında da ele alınmış olmasına ve üzerinde ampirik çalışmalar gerçekleştirilmesine rağmen ortaya çıkışı, gelişimi, bağıntıları ve davranışsal sonuçları hakkında hala az şey bilinmektedir. Yapılan çalışmaların da daha çok erken çocukluk üzerine yoğunlaştığı ve gelişimsel olarak yeterince ele alınmadığı görülmüştür. Son yirmi yılda yapılan gelişimsel araştırmalar, çocukların saygı algısının adalet, toplum yanlısı olma ve sosyal gelenekler temalarını içerdiğini ve dolayısıyla yetişkin örnekleriyle yürütülen önceki araştırmalarla tutarlılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Malti, Peplak ve Zhang, 2020). Bu yüzden çocukların saygıyı nasıl anlamlandırdıklarını, farklılıklara saygı veya saygısızlık karşısında duygu, düşünce ve davranışlarının nasıl olduğunu, gelişimsel olarak farklılık algısının nasıl değişim gösterdiğini bilmenin bu konuda yapılacak çalışma ve müdahalelerin gelişimsel ve bağlamsal duyarlılığını arttırmaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Saygı gelişiminin 1900'lere kadar psikologların ilgisini çekmediği ve çocuklarda saygıyla ilgili teorilerin ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bovet (1928), çocukların saygıyı topluluk rol modellerine duyulan korku ve sevginin bir bileşimi olarak algıladığını, çocukların karşılıklı bir saygıdan ziyade tek yönlü, yani üst veya otorite figürüne gösterilen bir saygı anlayışına sahip olduklarını belirtmektedir (Kuryluk, Cohen ve Audley-Piotrowski, 2011). Bovet'in teorik bakış açısını genişleten ve saygıyı incelemek için gelişimsel bir yaklaşımı benimseyen ilk kişi Piaget (Piaget, 1932/1965) olmuştur. Piaget, erken çocukluktan orta çocukluk dönemine kadar saygının gelişimiyle ilgili gözlemlere dayanarak, erken çocukluk döneminde tek taraflı bir saygının olduğunu belirtmiştir. Daha sonra karşılıklı veya iki taraflı saygının, çocuklar akran ilişkileri kurdukça orta çocuklukta ortaya çıktığını öne sürmüştür. Ayrıca Piaget, eşitlik ve

adaletin saygının önemli bileşenleri olduğunu vurgulamıştır (Malti ve diğerleri, 2020). Langdon (2007) pozitif ilişkiler ve uyumlu toplumlar için önemli bir bileşen olduğundan dolayı çocuk gelişim alanında saygıya giderek daha fazla ilgi duyulduğunu ve saygı kavramının incelenmeye başlandığını belirtmiştir.

Ekmişoğlu (2007) çocukların bulunduğu yaş düzeyine göre farklılıklar konusundaki gelişimini şöyle özetlemektedir: Bir yaşında, farklılıkları fark etmeye başlama; iki yaşında, farklılıklar hakkında soru sorma ve konuşmaya başlama; üç yaşında, ön yargılar oluşturma ve insanların rahatsız olduğu özelliklerini belli etmeye başlama; dört yaşında, insanların farklılıkları hakkında detaylı düşünme ve farklılıklar konusunda kavramsal bilgiler oluşturmaya başlama; beş yaşında, kendi özelliklerinin farkında olma, hangi özelliklerinin kalıcı ve hangi özelliklerinin geçici olduğunu merak etmeye ve araştırmaya başlama; altı yaşında farklılıkların sebeplerini daha iyi anlayarak bunun değişmez olduğunu kabul etme; ve yedi-sekiz yaşında, kültürlerinin tamamen farkında olma, kültürel öz saygı geliştirme. Kelly ve diğerleri (2005) bebeklerin daha üç-dört aylıkken çevrelerindeki fiziksel farklılıkları fark etmeye başladığını; Levy ve Haaf (1994) on aylıkken bebeklerin cinsiyete bağlı farklılıkları fark edebildiklerini; Thompson (1975) üç-dört yaşındaki çocukların kişilik ve cinsiyetinin farkına vararak diğerlerinden farklı olan yönlerinin nedenini anlamaya çalıştığını; Ekmişoğlu (2007) çocukların daha üç-dört aylıkken başkalarından kendilerini ayırmaya başladıklarını, diğerlerinin jest ve mimiklerini taklit ederek onların hislerine karşı duyarlı olmaya başladıklarını ve bireylerin ilk ön yargılarını iki buçuk yaşında oluşturmaya başladığını belirtmektedirler. Ayrıca MacNaughton (2006) üç yaşından itibaren çocuklarda ırk farklılıkları, engellilik, diğer farklılıklar ve cinsiyete özgü tipik tutum ve davranışların geliştiğine; okul öncesi ve erken yaştaki çocuklar arasında sosyo-ekonomik gruplaşmanın gözlemlendiğine ve 9-14 aylık bebeklerin yetişkin yüzlerindeki ırksal ipuçlarını ayırt edebileceğine dair kanıtlar olduğunu vurgulamaktadır. Yapılan çalışmaların bebeklik ve erken çocukluk üzerinde yoğunlaştığı, özellikle okul ile birlikte alınan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerle bir arada olmanın farklılıklara saygı olgusunun gelişimini etkileyebileceği düşünüldüğünden ilkökul ve ortaokul öğrencilerinde farklılıklara saygıyı anlamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

Farklılıklara saygı, çocuğun gelişimi boyunca etrafında bulunan anne, baba, kardeş, öğretmen ve akranlarıyla etkileşimiyle gelişmekle birlikte bu konuda çocuklarda farklılıklara saygı gelişimini amaçlayan eğitim programlarının uygulanması ve etkilerinin incelenmesiyle ilgili çalışmaların da yapıldığı dikkati çekmektedir. Troyna ve

Hatcher (1991) ailelerinde farklılıklara karşı ön yargılı kişiler olsa bile, çocukların okullarında farklılıklara karşı ön yargılı davranılmayıp hoşgörölü yaklaşıldığında nasıl bir tutum takındıklarının kendi seçimleri olduğunu belirtmektedir. Hall (1999) çocukların farklı birey ve gruplara yönelik çevresinden olumsuz yargılar edinmesini engellemek ve farklılıklara karşı hoşgörölü olmasını sağlamak için farklılıklar konusunda eğitim almalarının önemini vurgulamaktadır. Küçük yaşlardan itibaren bu eğitimlerin bulundukları sınıf düzeylerine uygun olarak verilmesi, aile ve öğretmenlerin de bu konuda bilinçlendirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir (Hall, 1999). Ayrıca farklılıklara saygı temelindeki eğitim programlarının çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde uygulanmakta olduğu (Derman-Sparks, 2001) ancak ülkemizde az sayıda çalışmanın olduğu ve olan çalışmaların da 2000’li yıllardan sonra yapıldığı (Örneğın: Aktaş, 2020; Ayaz, 2019; Ekmişoğlu, 2007; Eren, 2015; Kaçar, 2018; Kanatlı Öztürk, 2018; Üner, 2011; Topçubaşı, 2015; Yıldırımçakar, 2018; Yıldız, 2019; Yüksek-Usta, 2019) görölmektedir. Çocukların farklılıkları nasıl algıladığı farklılıklara saygı eğitimlerinin planlanmasında ve uygulanmasında yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

Bireyleri birbirinden farklı kılan özellikler nedeniyle kimi zaman yaşanan anlaşmazlıklar sonucunda ayrımcılık, şiddet ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır (Halçe, 2017). Okullarda meydana gelen en yaygın olumsuz davranışlardan birisi olan saldırganlık (Açıkgöz, 2017), gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve okullardaki disiplin problemlerinin başında gelmektedir (Kılınç, 2023). Farklılıklara saygının okuldaki zorbalık davranışlarıyla yakından ilişkili olduğu (Garandeu vd, 2021); günümüzde artan internet kullanımıyla sanal zorbalığın da önemli ölçüde arttığı (Gökkaya ve Sütçü, 2020) dikkate alındığında çocukların farklılıklara saygı algılarının ortaya konulmasının zorbalık önleme çalışmaları için de bilgiler ortaya koyacağı düşünölmektedir.

Göröldüğü üzere farklılıklara karşı tutum ve saygının oluşumu birçok faktöre bağlıdır. Bütün bu faktörler dikkate alındığında, aynı yerde hatta aynı ailede yaşayan bireylerin bile farklılıkları algılamasında farklılıklar olabileceğı söylenebilir. Bireylerin farklılıklara saygı tutumunun olumlu olmasının kişiler arası ilişkilerde önemi büyüktür. Bunun için farklılıklara saygı konusunda psiko-eğitim benzeri programlar geliştirilmekte, aileler ve eğitimcilerle görüşölerek çalışmalar da yapılmaktadır. Bütün bunların nasıl yapılacağına yol göstermesi için öncelikle çocukların farklılıklara dair algılarının nasıl olduğu, bulundukları yaş düzeyi ve gelişim dönemine göre nasıl farklılaştığının ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklılıklara saygı ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelediğinde az sayıda çalışma yapıldığı; bu çalışmalarda daha çok erken çocukluk dönemi, bazılarında ilkökul ve ortaokul dönemi, çok azında ise yetişkin grubu üzerinde durulduğu; erken çocukluk dönemindeki çalışmaların çoğunun eğitim programı şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar dikkate alındığında farklılıklara saygı kavramının gelişimini çocukların perspektifinden anlamak için çeşitli nitel araştırma yöntemleri ile inceleyen ya da farklı yaş grubundaki çocukları farklılıklara saygı gelişimi açısından karşılaştıran yurt içinde bir tez çalışması olmadığı, yurt dışında ise çok az çalışma olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına ilişkin algılarının gelişimsel olarak nasıl bir değişim gösterdiğinin çocukların perspektifinden incelenmesi bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 3, 4, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarını yaş düzeyleri doğrultusunda incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin dış görünüş/fiziksel, etnik köken, engellilik durumu, cinsiyet, ilgi ve yetenek, kültürel ve dini farklılıklara saygı konusundaki görüşleri nasıldır?
2. İlkokul (3 ve 4. Sınıf) ve ortaokul (7 ve 8. Sınıf) öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik görüşlerinde farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin farklılıklara saygı kavramına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Farklı özelliklere sahip insanların bir arada barış ve huzur içinde yaşayabilmesi için kendi özelliklerini fark etmesi ve kabul etmesinin yanı sıra diğerlerinin farklı yön ve özelliklerine saygı göstermesi de gerekmektedir. Küçük yaşlardan itibaren farklılıklar çocuklar tarafından fark edilir, kabul edilir, benimsenir ve farklılıklara dair olumlu ya da olumsuz yargılar oluşturulur. Çocuklar bu yargılarını oluştururken kaçınılmaz bir şekilde beraber yaşadığı kişileri model alır ve çevresindeki kişilerden öğrenir. Dolayısıyla farklılıklara dair küçük yaşlarda oluşan yargılar daha sonra çocuğun

yaşadığı çevre ve girdiği etkileşimler sonucunda pekiştirilir ya da değişikliğe uğrar. Yapılan çalışmalar çocukların farklılıklar konusundaki yargı ve tutumlarının planlı eğitimler (psiko-eğitim, grup rehberliği vb.) ile değiştirilebildiğini göstermektedir. Farklılıklar konusunda verilecek eğitimlerin belirlenmesi ve planlanması için de öncelikle eğitim verilecek grubun yaş ve gelişim düzeyi dikkate alınarak farklılıklarla ilgili algılarının ne olduğunun bilinmesi yararlı olacaktır. Çocukların farklılıklar konusundaki algıları ve düşünceleri bilindiği zaman eğitim planlamalarının daha verimli ve amacına ulaşacağı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu konuda verilen eğitimlerin etkilerinin ortaya konulması için de eğitimin öncesi ve sonrasında uygulanmak üzere ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle ilkokul ve ortaokul düzeyinde farklılıklara saygıyı ölçebilmek için bu yaş grubundaki çocukların konuyla ilgili algılarının ortaya konulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmayan insanlar diğerlerine karşı ön yargılar oluşturabilirler (KEDV, 2006). Bu ön yargılarla mücadele etmenin en etkili yolu kişilerin diğer kişilerle temas etmesi, karşılaşması ve onları tanımasıdır. Öğrenciler için okul ortamı farklı kişilerle karşılaşma ve etkileşime geçme olanağı sunan ortamlardan biri olduğundan okulda bu ön yargıların oluşması önlenabilir ya da oluşan ön yargılar varsa bunlar eğitim ve rehberlik çalışmalarıyla giderilebilir. Buna paralel bir şekilde Wolpert (2002) çocukların ayrımcılığı tanıması ve ayrımcılıkla baş edebilme konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları farklılıklara nasıl yaklaştıkları, farklılıklara saygı ve saygısızlık durumunda duygu, düşünce ve davranışlarının neler olduğu, tutumlarında nelerin etkili olduğu ortaya çıkarılarak farklılıklara saygıyla ilgili gerçekleştirilecek çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri alanındaki önleyici çalışmalar, bireylerin sorun yaşayabilecekleri alanları önceden tespit ederek olası sorunların engellenmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir (Karaca ve İkiz, 2010). Farklılıklara saygı konusunda farkındalık ve algıların ortaya konulması da önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında değerlendirilebilir. Okullarda psikolojik danışmanlık hizmetleri arasında sosyal-duygusal rehberlik kapsamında öğrencilerin kendini tanıması, hem kendini hem de başkalarını anlaması, zayıf ve güçlü yönlerini kabul etmesi, zayıf yönlerini geliştirmesi, kendine güvenini arttırması, kişilerarası ilişkilerde becerilerini arttırması, hem kişisel hem de sosyal yönden uyumlu ve dengeli bir birey olması amaçlanmaktadır. Bu hedeflenen davranışların geliştirilmesi için yapılan çalışma ve

etkinlikler arasında farklılıklara saygı gösterme değeri de bulunmaktadır. Öğrencilerin farklılıklara saygı algılarını anlamak ve bu algının nasıl şekillendiğini belirlemek onlara bu konularda nasıl yardımcı olacağımızı anlamamıza ve böylece farklılıklara saygı ile ilgili çalışmaları planlamamıza katkıda bulunabilir.

Yurt dışı ve yurt içi alan yazında farklılıklara saygı konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermesine rağmen Türkiye’de bu kapsamda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yurt içindeki araştırmaların bazıları (Cantaş, Altun, Konca ve Çağdavul, 2019; Eren, 2015; Kanatlı-Öztürk, 2018; Polat ve Öztürk-Yıldız, 2018; Topçubaşı, 2015) farklılıklara saygı eğitim programlarıyla ilgilidir. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de farklılıklara saygı ile ilgili çalışmaların az olduğu ve gelişimsel olarak farklı yaş gruplarını farklılıklara saygı kavramını karşılaştırmalı olarak nasıl algılandığının incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle farklılıklara saygı kavramına yönelik ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin algılarının farklı nitel araştırma yöntemleriyle bu konuda hem alan yazına katkı sağlayacağı hem de farklı yaş gruplarına uygulanacak eğitim programlarının hazırlanmasına ve farklılıklara saygıyı ölçmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesine temel oluşturacağı göz önüne alındığında araştırmanın özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada görüşme yönteminin yanı sıra araştırmanın geçerliğini arttırmak için doküman inceleme yönteminin (resim çizme ve hipotetik durum) kullanılması ve çeşitli veri kaynaklarına (öğrenci ve öğretmen görüşleri) başvurulmasının araştırmanın özgünlüğünü arttırdığı söylenebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini içtenlikle dile getirip sorulara doğru yanıtlar verdiği varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklara saygıya karşı tutumları konusundaki gözlem ve düşüncelerini içtenlikle dile getirdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile çalışma grubunda yer alan öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde farklılık kavramı, farklılıkların sınıflandırılması ve farklılık yaklaşımları, farklılıklara saygı, saygının kuramsal temelleri, psikolojide saygı temaları, gelişim kuramları açısından farklılıklara saygı ve farklılıklara saygı ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

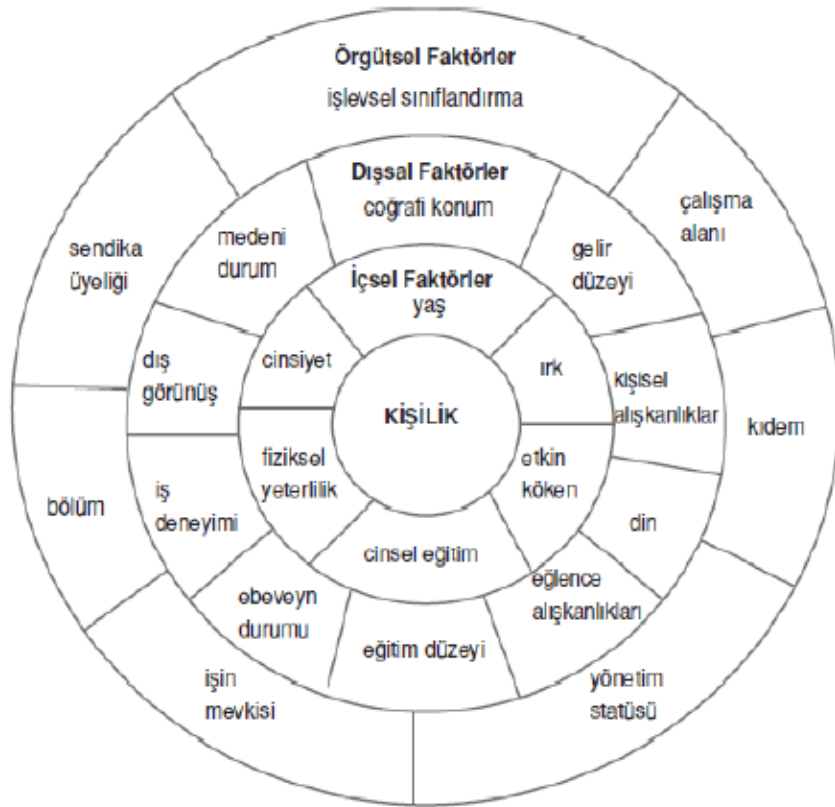
2.1. Farklılık Kavramı, Farklılıkların Sınıflandırılması ve Farklılık Yaklaşımları

Türk Dil Kurumu sözlüğünde farklılık “farklı olma durumu, ayrımcılık, başkalık” olarak geçmektedir (Türk Dil Kurumu[TDK], 2020). Literatür incelendiğinde çok boyutlu ve duygusal özellikler taşımasından dolayı farklılığı tanımlamanın zor olduğu (Barutçugil, 2011) görülmektedir. Jones (2005) farklılık kavramını din, dil, etkin köken, kültürel geçmiş, yaş, cinsiyet farklılıkları, engellilik, yaşam tarzı, kişilik, görev ve yetenekler gibi belirgin ya da belirgin olmayan insan özellikleri olarak tanımlamaktadır. Boydak-Özan ve Polat (2013) da farklılık kavramını bireylerin etnik kimlik, yaş, inanç, kültürel geçmiş, cinsel yönelim, coğrafi konum, kişilik ve diğerlerine yönelik tutumunu kapsayan bir kavram olarak ele almaktadır. McGrath ve diğerleri (1995) ise farklılıkların demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, ırk vb.) dışında inanç, değer, tutum, kişilik, iş konusundaki bilgi ve beceriler, örgütlenme durumu, bilişsel ve davranışsal tarzlar gibi özellikleri de kapsadığını belirtmektedir. Roosevelt’a (1992) göre farklılık kişiyi diğerlerinden ayıran içsel ve dışsal özelliklerdir.

Van Ewijk (2011) farklılık kavramının daha iyi anlaşılması için çeşitli sınıflandırma ve yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir. *Birinci yaklaşımda* farklılaşmanın biçimine yönelik iki teori (Sosyal ve politik teori ile yönetim teorisi) bulunmaktadır. Sosyal ve politik teori cinsiyet, ten rengi, ırk, sınıf, gelir düzeyi, yaş, din, cinsel yönelim, medeni durum, ebeveyn durumu, eğitim durumu, fiziksel ve zihinsel yetersizlikleri kapsarken; yönetim teorisi ise yaşam biçimi, politik düşünce, sendika üyeliği gibi farklılıkları içerir (Anthias, 2002). *İkinci yaklaşım*, farklılaşma biçimlerinin yorumlanmasıyla ilgilidir (Foddy, 1993). Kısacası farklılıklardan çok farklılıklara yüklenen anlam önemlidir (Topçubaşı, 2015). *Üçüncü yaklaşım* farklılaşma biçimlerinin sınıflandırılması ile ilgilidir. Bazı araştırmacılar farklılaşma biçimlerini üç bileşen şeklinde sınıflandırmışlardır. Birinci bileşende yaş, ırk, cinsiyet, etnik köken,

cinsel yönelim gibi doğuştan getirilen ve değiştirilmesi mümkün olmayan farklılıklar yer almaktadır. İkinci bileşende sonradan edinilen ve değiştirilmesi mümkün olabilen farklılıklar ele alınır. Bunlar din, iş deneyimi, eğitim, sosyo-ekonomik durum, medeni durum, aile durumu, gelir düzeyi gibi farklılıkları içerir. Üçüncül bileşende ise kıdem, çalışma alanı, sendika üyeliği gibi bireyin herhangi bir örgütte yer alarak edindiği farklılıkları içerir. Bu farklılıklar bireyin örgüt içindeki yaşamını önemli derecede etkiler (Hubbard, 2004: akt: Öksüz ve Güven, 2012).

Bu bilgilerden yola çıkılarak farklılık yaklaşımları Şekil 1'de görüldüğü gibi merkezinde kişiliğin yer aldığı iç içe geçmiş dört halkadan oluşan bir yapıyla özetlenebilir. Doğuştan getirdiğimiz kişilik özelliğimiz diğer bileşenleri de şekillendirir. Merkezden uzaklaştıkça da kontrolümüz azalır. Bu yapıda da görüldüğü gibi öncelikle içsel faktörler, sonrasında ise toplumun etkisinin olduğu dışsal ve örgütsel faktörler bulunmaktadır (Gadrenswarts ve Rowe, 1994, akt: Topçubaşı, 2015).



Kaynak: Gadrenswarts ve Rowe, 1994, s.25

Şekil 1. Farklılık Yaklaşımları Modeli

Literatür incelendiğinde değişiklikler olsa da birçok araştırmada farklılığın boyutları iç boyutlar, dış boyutlar ve örgütsel boyutlar olmak üzere üç grup şeklinde

sınıflandırılmıştır (Arslan, 2017). Farklılığın iç boyutları karşı tarafın dikkatini çeken özelliklerden sosyalleşme ve diğer tüm süreçlerdeki belirgin kişilik özelliklerini ifade eder (Aksu, 2008). Cinsiyet, etnik köken, yaş, ırk, cinsel yönelim farklılığın iç boyutları içinde yer alır (Arslan, 2017). Farklılığın dış boyutları da iç boyutlara göre daha az fark edilebilen ve karşı tarafta daha az etkiye sahip, doğuştan olmayan, sonradan kazanılan özellikler olarak nitelendirilen farklılıklardır: kültür, eğitim, din gibi değişkenler. Farklılığın örgütsel boyutları ise bireylerin çalıştığı örgütteki farklılıkları oluşturur. Çalışma yaşamında insanlar fazla vakit geçirdikleri için bulundukları örgütlerde çeşitli süreçlerden etkilenirler. Bu gruptaki farklılıklar örgütsel rol ve statü, çalışma biçimi, gelir düzeyi gibi özelliklerden oluşur (Aksu, 2008). Yukarıda belirtildiği gibi boyut açısından farklılıklar çok çeşitli olmasına karşın genelde içsel, dışsal ve örgütsel boyutlar etrafında şekillendikleri görülmektedir. Literatürde ayrıca özellik yaklaşımı, faktör yaklaşımı ve oranlar yaklaşımından da söz edilmektedir (Sürgevil, 2008).

Jehn, Nortcraft ve Neale (1999) ise farklılıkları üç ayrı bileşen şeklinde incelemiştir. Bunlar:

- *Bilgiye dayalı farklılıklar*; eğitim düzeyi, iş deneyimi, uzmanlık gibi bireylerin grup içerisinde sahip olduğu bilgiye dayalı farklılıkları içermektedir.
- *Sosyal kategorideki farklılıklar*; bireyler arasındaki belirgin farklılıkları içerir. Bu farklılıklar ırk, cinsiyet, etnik köken gibi farklılıkları kapsamaktadır.
- *Değer farklılıkları*; grubun hedefleri, amaçları ve misyonundan farklı düşünüldüğü durumlarda ortaya çıkan farklılıklardır.

Öksüz ve Güven (2012) farklılıkların oluşturacakları tutumun niteliği sebebiyle “değiştirilebilmesi mümkün olan farklılıklar” ve “değiştirilmesi mümkün olmayan farklılıklar” olarak ikiye ayrılabilceğini belirtmektedirler. Değiştirilebilen farklılıkları, örgütsel farklılıklar (kıdem, sendika üyeliği, çalışma alanı, motivasyon ve öğrenme stili, duygusal yapı, işle ilgili değer ve inançlar) ve ikincil/derin farklılıklar (eğitim düzeyi, coğrafi konum, iş deneyimi, aile durumu, ideoloji, gelir düzeyi, sosyoekonomik durum, dil ve medeni durum) olarak belirtmekteyken; değiştirilemeyen farklılıkları ise sosyalkategori/birincil yüzeysel/gözlenebilen farklılıklar (ırk, etnik köken, yaş, fiziksel ve zihinsel bozukluklar) olarak belirtmektedir (Öksüz ve Güven, 2012).

2.2. Farklılıklara Saygı

Her bir birey, fiziksel ve ruhsal özellikler bakımından farklı özellikler taşır. Bireylerin doğuştan getirdiği doğal özelliklerin yanı sıra sonradan edindiği özellikler de vardır. Cinsiyet, yaş, boy uzunluğu, göz ve saç rengi, bazı zihinsel veya fiziksel engeller doğuştan sahip olduğu özellikler iken bir grup içinde ekonomik seviye, göç ve meslek gibi özellikler sonradan edinilen özelliklerdir (Duygu ve Köç, 2018). Saygı, insanların iletişim kurduğu ve ilişkide olduğu varlık veya oluşumların her türlü özelliklerini dikkate alarak onlara ön yargısız yaklaşmayı içerir. Karşısındaki kişinin yetenekleri, zayıflıkları, hakları, yanlışlıkları ve ihtiyaçlarıyla birlikte olduğu haliyle kabul edilmesidir (Pighin, 2005). Her birey kabul edilmek ve saygı görmek ister (Van Evijk, 2011). Farklılıklara saygı ise hoşgörölü olma, öz saygıya sahip olma ve ön yargılardan uzak olma gibi bireyleri olduğu gibi kabul etmeyi içerir. Farklılıklara saygı, insanları ırk, dil, din ve kültür gibi özelliklerine göre ayırmadan, bu farklı özelliklerin bir zenginlik olarak görülmesi ve kabul edilmesini içeren önemli bir değerdir (Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012). Hjern ve diğerleri (2020) hoşgörüyü farklılığa yönelik bir değer yönelimi olarak kavramsallaştırarak farklılığın kabulü, farklılığa saygı ve farklılıkları takdiri içeren üç boyutlu bir kavram olarak ele alınabileceğini belirtmiştir.

Farklılıklara saygı, bireydeki her farklılığın doğal olarak kabul edilip insan olduğu için ona saygı duyulmasıdır. Saygı, insanlar arası ilişkileri sağlamlaştırmaya ve aralarında olumlu bağlar oluşturmaya yardımcı olarak toplumsal huzura katkı sağlar (Caposwki, 1996). Karşılıklı olarak bireylerin birbirini olduğu gibi kabul etmesi ve birbirine saygı duyması, niteliği daha yüksek bir toplumsal yaşantının temellerini oluşturur (Kayan ve Kılıç, 2021). Çatlak ve Yiğit (2017) farklılıklara saygıyı, insanların ırk, etnik köken, yetenek, engellilik, cinsiyet ve cinsel yönelim gibi doğuştan sahip oldukları birincil karakteristik özellikleri ile sonradan edindikleri dini inanç, eğitim durumu, ekonomik statü, yaşanan coğrafya gibi ikincil karakteristik özelliklerine göre yargılanmaması, farklılıkların zenginlik olarak görülmesi ve farklılıklarından ötürü sevgi ve saygıyla yaklaşılması olarak açıklamaktadırlar. Yücel ve Yalçınkaya (2022) farklılıklara saygıyı farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi; ırk, dil, din ve kültür gibi nitelikler bakımından bireylerin kategorize edilmeden kabul duygusunun hissettirilmesi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Parekh (2002) merak, dikkat, diyalog, duyarlılık, motive etme ve iyileştirme olmak üzere saygının altı boyutu olduğunu belirtmektedir. Saygı, ilgi duymak ve

merakla başlar. *Merak* edilene yönelik bilgi edinilerek merak duygusu giderilmeye çalışılır. Merak giderildikten sonra *dikkat* ona yönelir ve değeri yükselir. *Dikkat* yoğunlaştıktan sonra sıra diyaloga gelir. *Diyalogla* birlikte saygı gelişir. *Duyarlılık*, bize uymak istemeyenleri, farklılıkları olduğu gibi kabul etmek ve onların değerlerini ve kimliklerini dinlemeyi gerektirir. *Motive etme* de merak etme, dikkat edip diyaloga girme, ihtiyaçlarına duyarlı olma, yeni iletişim kapılarının açılmasını sağlar. *İyileştirme* ise farklılıktan kaynaklanan travmatik yaşantıların üstesinden gelinmesi durumudur (Öksüz ve Güven, 2012).

Taylor (1996) bireylerin diğerlerinin farklılıkları karşısında inkar etme, asimile etme, izole etme, bastırma, dahil etme/hariç tutma, yanlışları doğrulama, tolere etme, altın kural yaklaşımı, farklılıklara değer verme ve hoşgörü gibi tutum ve davranışlarda bulunacaklarını belirtmektedir (Akt: Öksüz ve Güven, 2012). Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

- *İnkâr etme*: Bu tutumda farklılıkların varlığı kabul edilmez, herkesin aynı olduğu ve bireylerin farklı özelliklerinin olmadığı düşünülür.
- *Asimile etme*: Bir topluluktaki azınlık bireyleri çoğunluğa benzetmektir.
- *İzole etme*: Bu yaklaşım farklı olan bireylerin sistemini veya kültürünü değiştirmeye ihtiyaç duymadan çoğunluk olan gruptan ayrı tutmayı ifade eder.
- *Bastırma*: Farklılıklar tanınmakla beraber bastırma ile sabit tutulmaya çalışılır.
- *Dahil etme/hariç tutma*: Bu tutumda aynı özelliklere sahip olanlar grup içine dahil edilirken farklı olanlar grubun dışında tutulur.
- *Yanlışları doğrulama*: Bu tutumda farklılıklara yasal bir sorun olarak bakılarak kanunlar yoluyla herkese eşit davranılması gerektiği savunulur.
- *Tolerasyon*: Bu tutumda çoğunluğun bir şeyi değiştirme gücü olmasına rağmen, onaylamadığı şeyi yasaklamaması, engellememesi veya güç kullanarak müdahale etmemesi durumu vardır.
- *Altın kural yaklaşımı*: Bireylerin birbirlerine nezaket çerçevesinde davranması ve her bireye eşit davranılması gerektiğinin önemi vurgulanır.
- *Farklılıklara değer verme*: Bu yaklaşımda azınlık kalan kişilerin çoğunluk kültür içinde asimile olmasına izin verilmez.

- *Hoşgörü*: Bireylerin benimsemediği düşünce ve davranışlar anlayışla karşılanarak onlara hoşgörü ile yaklaşılır.

2.3. Saygının Kuramsal Temelleri

Felsefi yaklaşımlarda ilk olarak saygı, Antik Yunan felsefesinde "kişinin iyiliğini" tanımlayacak şekilde tartışıldı. Platon ve Aristo, saygıyı büyük ölçüde bireylerin topluluk içindeki rollerine dayandırarak ifade ettiler. Toplum içinde belirli görevleri yerine getiren ve sürdürenlere saygı duyuldu. Aristoteles, yalnızca yetişkin Yunan erkeklerinin toplum içinde rasyonel, politik varlıklar statüsüne sahip olduğu için saygıya değer olduklarını düşünüyordu. Sonraları aydınlanma çağında saygının kapsamı genişlemeye ve daha önce marjinalize edilmiş gruplar saygı nesneleri olarak dahil edilmeye başlandı (Giselsson, 2012). Böylece saygı nesnelerinin sosyal sınıf veya statüye dayalı değil, kendi başlarına etik değere sahip olduğu haline geldi (Birch, 1993). Kantçı etiğe göre saygı, kişiler arasında temel eşitlik kavramına dayanır ve bu nedenle herkes eşit değere, haysiyete ve ahlaki haklara sahiptir (Kant, 1797/1966). John Stuart Mill ([1861] 1979), saygıyı tüm insanların özerkliği ve özgürlüğü ile ilişkilendirmiştir. Fraser (1997), grup kimliklerinin ve kültürel ürünlerin yeniden değerlendirilmesi ve toplumsal iletişim kalıplarının dönüştürülmesi ile ilgili daha grup temelli bir saygı kavramının ana hatlarını çizmiştir. Lawrence-Lightfoot (1999), başkalarına saygının empatik bir bağlantı olarak ortaya çıktığını; Bolin (2006), ilişkilerin temelinde karşılıklılık bulunan "saygılı davranışın işbirliği, şefkat ve sorumluluğa dönüştüğünü" belirtmiştir. Çatışma çözümü alanında, Ury (1999) hoşgörünün saygı eylemi veya "iş" olduğunu ifade etmiştir: "Hoşgörü sadece birbiriyle aynı fikirde olmak değildir... daha ziyade her insanda bulunan temel insanlığa saygı göstermektir". Gibson'a (2004) göre saygı, uzlaşmanın gerçekleşmesi için var olması gereken bir koşuldur.

Felsefi açıklamalar, genel olarak saygının neleri kapsadığını açıklarken (dikkat, duygu, davranış, tutum), saygının farklı türlerini de tanımlayarak iki tür saygıyı birbirinden ayırmıştır (Darwall, 1977): *tanıma-saygı* ve *değerlendirme-saygı*. *Tanıma-saygı*, bir kişi hakkındaki bazı gerçekleri dikkate alma ve bu gerçeklerle ilgili olarak kendi davranışını düzenleme eğilimini içerir (Cranor, 1982). Kant'ın tüm insanlara saygı kavramsallaştırmasında belirttiği gibi rasyonel düşünme, gelişmiş duygu ve kasıtlı eylem yeteneğine sahip herhangi bir insanın saygıyı hak ettiğini ifade eder. *Değerlendirme-saygı* ise bir kişinin ve onun erdemlerinin olumlu bir

değerlendirmesidir. Saygı, kişinin karakterinin niteliklerinin olumlu bir şekilde tanınması anlamına gelir ve tipik olarak doğası gereği etikdir (Malti ve Latzko, 2017). Değerlendirme-saygı, genel olarak, diğerlerinin iyiliğine (adalet, kibarlık gibi nitelikler) dayalı olarak başkalarına karşı (değişen yoğunluklarda deneyimlenen) bir duygu olarak geniş bir şekilde kavramsallaştırılır. Bu tür bir saygıya, birisine saygı duymaktan bahsederken tanıma-saygıdan daha çok atıfta bulunulur ve saygı üzerine yapılan psikolojik açıklamaların odak noktası olmuştur (Malti vd., 2020).

Psikoloji literatüründe saygı gelişimi az ilgi görmüş ve 1900'lere kadar çocuklara saygıyla ilgili teoriler ortaya çıkmamıştır (Kuryluk vd., 2011). Bovet'e (1928) göre, çocukların saygıyı topluluk rol modellerine duyulan korku ve sevginin bir bileşimi olarak kavramsallaştırdıkları düşünülüyordu. Bu teoriye göre, çocukların saygı duygularının doğası gereği tek yönlü veya tek taraflı olduğu ve benzersiz bir şekilde üstlerine karşı hissedildiği düşünülüyordu (Kuryluk vd., 2011). Jean Piaget (1932/1965), Bovet'in teorik bakış açısını genişletti ve saygıyı incelemek için gelişimsel bir yaklaşımı benimseyen ilk kişi oldu. Piaget, saygı ve saygının erken çocukluktan orta çocukluk dönemine kadar gelişimiyle ilgili gözlemlere dayanarak, Bovet'in fikirlerini destekledi ve çocukların, en azından erken çocukluk döneminde, saygılarını öncelikle otorite figürlerine (yani yetişkinlere) yönelttiklerini belirtti. Yetişkin modeller, daha yüksek sosyal statüye sahip, bilge veya otoritelerini kullanma yeteneğine sahip olarak tanımlandı. Bu özelliklerinden dolayı çocuklardan yetişkinlere saygı duymaları beklenir, aksi takdirde cezalandırılırlardı. Bu nedenle saygı, cezalandırılma korkusundan kaynaklanıyordu ve doğası gereği tek taraflı olduğu için çocuklardan yetişkinlere saygı duymaları beklenirdi. Piaget daha sonra karşılıklı veya iki taraflı saygının, çocuklar akran ilişkileri kurdukça orta çocuklukta ortaya çıktığını öne sürdü. İkili saygı, Adalet ilkelerine ve Altın Kural anlayışına (yani, başkalarına size davranılmasını istediğiniz gibi davranmak) ilişkin Gelişimsel Teori ve Ampirik Araştırmaya dayanacak şekilde teorize edildi. Piaget, bu saygı biçiminin, akran etkileşimlerindeki artış, perspektif alma becerileri gibi sosyo-bilişsel becerilerdeki ilerleme ve özerkliğin gelişimi nedeniyle geliştiğini varsaydı. Kohlberg (1971), Kant gibi, tüm insanların haysiyetine saygıyı, ahlaki gelişiminin altıncı ve son aşamasındaki bir kişi tarafından tanımlanan, kendi seçtiği etik ilkelerden biri olarak görmüştür. Bu evrensel olarak tanımlanan bir ilkedir; ilkeyi elinde bulunduran grup veya kişinin grupla özdeşleşmesi ne olursa olsun geçerlidir. Goodman'a (2009) göre, ahlaki bir kod olarak karşılıklı saygı, bir çocuğun sorunlara yönelik meşru çoklu bakış açıları olduğunu, kuralların karşılıklı anlaşma

yoluyla oluşturulduğunu ve karşılıklı olarak kabul edilen bu kuralları çiğnemenin grup normlarını ihlal edeceğini öğrenmeye başlamasıyla gelişmektedir.

Çağdaş psikoloji literatürü, saygıyı en çok bir başkasının iyi niteliklerinin veya davranışlarının tanınması olarak tanımlar (Li ve Fischer, 2007); öncelikle bu nitelik ve davranışları ifade eden veya bunlara sahip olanlara karşı hissedildiğini savunur (Peplak ve Malti, 2017). Bu iyi nitelikler genellikle (ancak her zaman değil) etik nitelikler veya özelliklerle eşittir. Saygının doğasına ilişkin anlaşmazlıklar devam etse de, doğası gereği çok yönlü ve bağlamsal olduğu düşünülen (Langdon, 2007) saygı, gelişimsel literatürde etik olarak ilgili bir duygu olarak tanımlanmış ve büyük ölçüde pozitif değerli, öteki yönelimli bir duygu olarak kabul edilmiştir (Malti ve Latzko, 2017). Çünkü saygı, etik açıdan değerli ve övülmeye değer davranışlar sergileyenlere tepki olarak harekete geçen (Darwall, 1977), saygı ve hayranlık gibi olumlu duygular uyandıran (Li ve Fischer, 2007; Peplak ve Malti, 2017) duygusal bir bileşen içerir. Tanıma-saygı (yani, bireylere saygı), belirli bir nitelik veya davranışa yanıt olarak ortaya çıkmadığı, ancak insanlar arasında her yerde mevcut olduğu için duygusal süreçlerden daha az yararlanarak bilişsel olarak daha fazla aşılabilir (Peplak ve Malti, 2017).

2.4. Psikolojide Saygı Temaları

Son zamanlarda psikologlar saygı deneyimlerinde yer alan bileşenleri belirlemeye ilgi duymuşlardır. Malti ve diğerleri (2020) saygının hem etik hem de etik olmayan temalara bağlı olacak şekilde çok boyutlu olduğunu, psikoloji literatüründe saygının tanımıyla ilgili muğlaklığın kısmen onun karmaşık yapısından kaynaklandığını belirtmiştir. Adalet ve eşitlik olarak saygı (respect as fairness and equality), toplum yanlısı olarak saygı (respect as respect as prosociality), sosyal gelenekler olarak saygı (respect as social conventions) ve sosyal güç olarak saygı (respect as social power) olmak üzere dört farklı saygı teması ortaya koymuşlardır (Malti vd., 2020). *Eşitlik/adalet olarak saygı*, eşitlikçi tutumlara, değerlere ve düşüncelere dayanır (Jones, 2002) ve algılanan farklılıklarına ve zayıflıklarına rağmen diğerlerini kabul etmeyi, herkese eşit ve adaletle davranmayı içerir (Lawrence-Lightfoot, 2000). *Toplum yanlısı olarak saygı*, 2000'lerin başından beri psikoloji literatürü saygıyı empati, ilgi, destekleyicilik ve sevgi ile eşit tuttuğundan öne çıkan bir bakış açısı olmuştur (Frei ve Shaver, 2002; Schirmer, Weidenstedt ve Reich, 2013). *Sosyal sözleşmeler olarak saygı*,

sosyal kurallara, normlara ve gelenek/göreneklere uymayı içeren bu tema bireyin kurallara ve toplumsal düzenlemelere uygunluğunu yansıtan kibar davranışlarla gösterilir (Branscombe, Spears, Ellemers ve Doosje, 2002). *Sosyal güç olarak saygı* ise kişilerin prestijlerine, hiyerarşik güçlerine ve toplumdaki statülerine dayalı olarak başkalarına saygı duymayı yansıtır. Bu alanda sosyal güçle bağlantılı olarak saygıyı vurgulayan sınırlı araştırma olmasına rağmen (Langdon, 2007), bu tür saygı tarih boyunca orduda (Keller, 2001), kurumlarda (ör. okullar; Goldson, 2018) ve aile içinde (Piaget, 1932/1965) vurgulanmıştır. Bu alandaki saygının, cezalandırılma ve aşağılanma korkusundan kaynaklandığı ileri sürülür. Bu itibarla, sosyal güç olarak saygı, etik açıdan uygun görülmez, çünkü başkalarının iyi niteliklerinin gerçekten tanınmasını ve etik standartların içselleştirilmesini yansıtmaz, daha çok görev ve zorunluluk olarak hürmeti yansıtır (Malti vd., 2020).

2.5. Gelişim Kuramları Açısından Farklılıklara Saygı

Farklılıklara saygı kavramını incelediğimizde, kavramın bireysel, toplumsal, gelişimsel, eğitsel, sosyolojik ve psikolojik birçok boyutunun olduğu görülmektedir. Bu yüzden farklılıklara saygı kavramını gelişimsel olarak değerlendirebilmek için kavramın gelişim psikolojisi ve gelişim kuramları çerçevesinde incelemenin yararlı olduğu düşünülmektedir. Bireylerin farklılıkları nasıl algıladığı ve farklılıklara saygıya karşı gösterdikleri tutum, bilişsel gelişim ve ahlaki gelişim durumlarına göre değişebildiği için burada bilişsel ve ahlaki gelişim kuramlarının farklılıklara ve farklılıklara saygıya ilişkin açıklama ve görüşleri ele alınmıştır.

Piaget, bilişsel gelişimin çocukların dünyayı öğrenme ve anlamasında önemli olduğunu ve her dönemde çocukların farklı bilişsel yeteneklere sahip olduğunu belirtmektedir. Örneğin, duyu-motor dönemde (0-2 yaş) bebek başlangıçta dış dünyadan kendisini ayıramazken emme, yakalama, tutma gibi refleksleriyle ilk şemalarını oluşturarak vücudunu keşfeder. Daha sonra nesnelerle daha etkin ilişkiler kurmaya ve bebekte nesne sürekliliği gelişmeye başlar (Başkale ve Bahar, 2008). İşlem öncesi dönemde (2-7 yaş) çocuğun taklit yeteneği gelişir. Bu dönem sembolik (2-4 yaş) ve sezgisel (4-7 yaş) olarak ikiye ayrılır. Sembolik dönemde çocuklar karmaşık ilişki ve kavramı anlamaz, nesneleri tek bir özelliğine göre sınıflayabilir. Sezgisel dönemde (4-7 yaş) ise taklit etme yeteneği gelişmiş olan çocuklar sezgilerine göre akıl yürütür ve sezgileriyle problem çözmeye çalışır. Bilişsel düşüncenin başladığı bu dönemde henüz

korunum gelişmemiştir. Çocuklar için görünüm çok önemlidir, olayların neden-sonuç ilişkilerini kurabilse de sınırlılık olabilmektedir. Somut işlem döneminde (7-11 yaş) çocukların bilişsel yeterlikleri çok hızlı gelişme gösterir, karmaşık olsa da somut problemleri çözebilir, tersine dönüştürme ve korunum kavramı gelişir ve nesneleri farklı özelliklerine göre sınıflandırıp sıralayabilirler (Başkale ve Bahar, 2008). Soyut işlemler dönemindeki (11 yaş ve üstü) çocuklar birçok zihinsel işlemi yapabilir, mecazi anlamları anlayabilir ve bu dönemde soyut düşünme-mantık yürütme gelişir. 13-15 yaşlarında eleştirel, tartışmacı ve idealist davranabilir, tümdengelim yoluyla mantıksal ayrımlar yapabilir, ideolojik sorunlarla ilgilenebilir (Clarke ve Harrison, 2001). Sonuç olarak Piaget'in bilişsel gelişim kuramı çocukların düşünce dünyasını anlamak için önemli bir kuramdır (Chen, Resurreccion ve Paguio, 1996). Piaget'nin bireylerin öğrenme ve anlama durumlarının bilişsel gelişim aşamasına göre değiştiği konusundaki görüşlerini dikkate aldığımızda farklılıkları anlama, öğrenme ve farklılıklara yönelik tutumlarının da buna göre değişeceği söylenebilir. Örneğin, duyu-motor dönemde (0-2 yaş) başlangıçta dış dünyadan kendisini ayıramazken zamanla farklı gelişim alanlarında farklı hızlarda gelişim gösterir. Örneğin Ekmişoğlu (2007) 3-4 aylıkken çocukların kendilerini başkalarından ayırmaya başladığını, 12 aylıkken farklı bir zihinsel dünyaları olduğunu, genel olarak farklılıkları fark etmeye başladıklarını; Kelly ve diğerleri (2005) farklılık kavramı algısının daha 3-4 aylıkken çevredeki fiziksel görünüm farklılıklarının fark etmesiyle başladığını; Derman-Sparks ve Edwards (2010) 6 aylıkken farklı ten rengini, 1 yaşta cinsiyet ve ırk farklılıklarını fark etmeye, 2 yaşta cinsiyet kalıplarını isimlendirmeye başladıklarını; KEDV (2006), çocukların 1 yaşında farklılıkları fark etmeye, 2 yaşında farklılıklar hakkında konuşmaya ve sorular sormaya başladıklarını; MacNaughton (2006) son zamanlarda 9-14 aylık çocukların yetişkin yüzlerindeki ırksal ipuçlarını ayırt edebileceğine dair kanıtlar olduğunu, 3 yaşında ırksal farklılıkların farkında olduklarını ifade etmektedir. İşlem öncesi dönemde (2-7 yaş) taklit yeteneği gelişen çocukların diğerlerindeki farklı tepkileri/davranışları taklit etmesi onlardaki farklılığı anladığı şeklinde yorumlanabilir. Sembolik dönemde (2-4 yaş) karmaşık ilişkileri anlamayan, nesneleri tek bir özelliğine göre sınıflayabilen çocukların bir özelliği fark edip sınıflayabilmesi, farklı olan şeyleri artık ayırt edebildiğinin bir göstergesi olabilir. Zihinsel düşüncenin başladığı sezgisel dönemde (4-7 yaş) sezgilerine göre problem çözebilen çocuklar için görünüm önemli olduğundan özellikle görünen farklılıkları (fiziksel ve dış görünüş) ayırt edebilirler. Bu tür farklılıklar ile ilgili sınırlı da olsa neden-sonuç ilişkileri kurabilecekleri söylenebilir. Somut işlem döneminde (7-

11 yaş) çocukların bilişsel yeterlikleri çok hızlı bir gelişim gösterdiği ve nesneleri farklı özelliklerine göre sınıflayabildiği için farklılıklara karşı sadece görünen farklılıklar ile sınırlı kalmayıp görünüşün farklı yönlerini de değerlendirmeye alarak farklı bir tutum takınabilir. Soyut işlem dönemindeki (11 yaş ve üstü) çocukların birçok zihinsel işlemi yapabildiği, mecazi anlamları anlayabildiği ve soyut düşünebildiği göz önünde bulundurulduğunda farklılıkların sadece somut ve görünen yönlerine değil soyut olan yönlerine (düşünce, ilgi, değer vb.) göre de tepkilerde bulunabilirler. Özellikle 13 yaşından sonra farklılıklara karşı tepkileri eleştirebilir, farklılıklara saygısızlık durumlarında tartışmacı bir tavır takınabilirler.

Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların katı olduğu ve insan davranışlarını yeterince açıklamadığından yola çıkarak bireylerde öğrenme sürecinin nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca insanların hem çevrelerini seçebildiği hem de çevrelerine etki ederek çevrelerini değiştirebildiğinden bahseder. Bu kurama göre bireyler, toplum içerisinde diğerlerini gözleyerek veya seyrederek davranışlarının pekiştirildiğini ya da cezalandırıldığını öğrenmektedirler (Korkmaz, 2003). Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışlarının, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile gerçekleştiğini savunmaktadır (Ergün, 2004). Bandura (1977), her şeyin doğrudan öğrenilmesine gerek kalmadan başkalarının gözlenmesi sonucu öğrenilebileceğini belirtmektedir. Dolaylı öğrenmeyi sağlayan etkenler şunlardır: (i) Dolaylı pekiştirme: bir bireyin davranışı sonrası ödüllendirilmesi onu gözleyen kişinin de davranışı model alıp gerçekleştirme ihtimalini arttırırken, (ii) dolaylı cezada davranışı gerçekleştiren kişi davranış sonunda cezalandırılmışsa onu gözleyen kişinin de bu davranışı model alma ihtimali azalır. (iii) Dolaylı güdülenmede davranışı gerçekleştiren kişi davranış sonucunda olumlu bir sonuç alırsa onu gözleyen kişinin bu davranışı yapma isteğinin artması söz konusudur. (iv) Dolaylı duygusallık ise bir kişinin davranışını gözleyen kişinin onunla empati kurması sonucu duygusal olarak koşullanması ve davranışı gerçekleştiren kişinin duygularını yaşamasıdır (Korkmaz, 2003). Bandura insanların çoğu davranışının diğer insanları model alarak ve gözleyerek oluştuğunu, hatta bir kişinin ahlaki yargılarının da (doğru ve yanlış) modellenerek öğrenildiğini belirtmektedir (Bayrakçı, 2007). Ayrıca Bandura bir kişinin başka birisinin davranışını başarılı olarak model alabilmesi için modele dikkat etmesi, model alacağı davranışları aklında tutması, gözlemlediği davranışı yeniden üretebilme kapasitesi ve yeniden üretmek için motive olması gerektiğini belirtir (Malone, 2002). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde farklılıklara saygı gösterme ya da göstermemenin model alma,

dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme ve dolaylı duygusallık süreçleri ile açıklanabileceği söylenebilir. Zira insanlar daha çok bulunduğu aile ve çevresindeki kişileri model alarak yaşadığı toplumun farklılıklara karşı sosyal ve yasal düzenlemelerine göre davranışını düzenlemektedir.

Ahlak gelişimini Freud psikanalitik kuramda “süperego”nun bir işlevi olarak görmüş ve süperegonun içinde yer alan “vicdan” kavramını ahlak gelişiminin sonucu olarak ele almıştır (Turiel, 2002). Piaget ahlak gelişimi için “dışabağımlı evre” ve “özerk evre” olarak iki evreden bahsetmiş ve çocuklardaki ahlak anlayışının “sonuç odaklı” bir anlayıştan “niyet odaklı” bir anlayışa doğru geliştiğine dikkat çekmiştir. Bu geçiş için son çocukluk döneminin önemli olduğunu belirtmiştir (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok, 2012). Piaget’e göre ahlaki gelişim birbirini tamamlayan karşılıklılık ve özerklik olgularının gerçekleşmesine dayanır; birbirinin tamamlayıcısı olan bu olgular birbirini şart koşar. Diğeri olmadan ahlak olmaz ve ahlak da özerkliği şart koşar ki, özerklik bireyin kendini tanımasını ve başkası ile iletişim kurmasını gerektirir (Onur, 1979). Piaget’e göre 7 yaşından küçük çocuklar ahlaki gerçeklik ilkesine göre düşünür, bu çocuklara göre kurallar değişmez ve kurallara uymamak ceza ile sonuçlanmalıdır. Bundan dolayı bu dönem, “dışa bağımlı evre” olarak ifade edilir (Kağıtçıbaşı, 1999). “Özerk ahlak evresi” de yaklaşık 9-10 yaş civarındadır ve bu dönemin temel özelliği insanlar tarafından konulan kuralların değiştirilebilir olmasıdır. Ayrıca davranışların somut niteliğine bakılmaz, olayların arkasındaki niyetlere odaklanılır (Fleming, 2006). Piaget’nin ahlak gelişimi ile ilgili yukarıdaki açıklamalara göre 7 yaşından önce çocuklar dışa bağımlı evrede olduğundan ve ahlaki gerçeklik ilkesine göre davrananacağından, bulunduğu aile ve çevresinde farklılıklar konusundaki kurallara uyarak hareket edeceği beklenebilir. Ancak 9-10 yaş civarında özerk ahlak evresinde olduklarından farklılıklara karşı bulundukları aile ve çevresindeki kurallara göre değil davranışın arkasındaki niyete odaklanabileceğini ve bu konuda kendi bağımsız öğrenmelerine göre hareket edebileceği söylenebilir.

Ahlaki bilişsel bir beceri olarak ele alan Kohlberg, herhangi bir olay karşısında insanların iyi-kötü, haklı-haksız olması durumlarına göre bir yargıda bulunmasını ve bu yargıya göre harekete geçilmesi sürecini bütün olarak ele almaktadır. Kohlberg, insanların yaşadığı ahlaki konularla mikro düzeyde değil daha çok makro düzeyde ilgilenmiştir. Ona göre tüm yaşamı boyunca bir kişinin ahlak anlayışı en yüzeyselden en derine doğru gelişme gösterir (Demirkaya ve Akto, 2022). Aslında Kohlberg, Piaget’in ahlak gelişimi kuramını genişleterek kuramını oluşturmuştur. Bu yüzden günümüzde en

çok bilinen ve rağbet gören kuram Kohlbergi'nin ahlaki gelişim kuramıdır (Çam vd., 2012). Kohlberg ahlaki gelişim için üç düzey ve altı evreden oluşan bir yaklaşım öngörerek kuram oluşturma sürecinde ergen veyetışkin gruplarla çalışmıştır (Çileli, 1987). Kuramda birinci düzeyde (geleneksel öncesi düzey) itaat etme ve ceza yönelimi ile bireycilik, amaca dönük değiş tokuş ve saf çıkarıcı eğilim; ikinci düzeyde (geleneksel düzey) karşılıklı beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyum ile yasalara ve toplumsal düzene uyum gösterme eğilimi ve vıjdan; üçüncü düzeyde (gelenek sonrası düzey) toplumsal sözleşme, yararcılık ve bireysel haklar ile evrensel etik ilkeler sözkonusudur (Trevino, 1986). Kohlberg'in ahlak gelişim kuramına göre bireyler üç düzey ve altı evreye göre farklılıklara karşı tutum sergileyebilir. İtaat etme ve ceza yönelimi evresinde (birinci düzey) farklılıklara karşı tutumu kurallara riayet ve cezaya göre; amaca dönük değiş tokuş ve saf çıkarıcı eğilim evresinde (birinci düzey) amaç ve çıkarına göre; karşılıklı beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyum evresinde (ikinci düzey) kendi yararını gözeterek kişiler arası uyuma göre; toplumsal düzene uyum gösterme eğilimi ve vıjdan evresinde (ikinci düzey) toplumsal düzen ve yararına göre; toplumsal sözleşme, yararcılık ve bireysel haklar evresinde (üçüncü düzey) toplumdaki yasa, sözleşme ve kişilerin haklarına göre; evrensel etik ilkeler evresinde (üçüncü düzey) ise toplumsal sözleşmelere karşı da olsa evrensel etik ilkelere göre şekillenebilir.

Carol Gilligan, gelişim kuramlarının erkeklere odaklanmasını eleştirerek kadınlar ve erkeklerin ahlak gelişiminde farklılaştıklarını göstermiştir (Austrian, 2008). Dünya ve etik seçimler ile ilgili yargıları iki modelde belirtmiştir. Birincisi “*bakım ahlakı*”dır: koruma, sorumluluk ve bakım üzerine odaklanır. Bu model insanların ihtiyaçları ile uyumlu görünmektedir. İkincisi “*adalet ahlakı*”dır: adalet, eşitlik ve bireysel hak gibi etik ilkeler üzerinde düşünmeyi vurgulamaktadır (Gilligan, 2003). İki modelde zaman zaman hem erkekler hem de kadınlar için geçerli olmasına rağmen, ağırlıklı olarak kadınların bakım ahlakına, erkeklerinise adalet ahlakına göre hareket ettiklerini belirtmektedir (Gilligan, 1982, akt., Jaffee ve Hyde, 2000). Bu farklılıkları da çocukluk dönemindeki bağlanma figürü, geçmiş ilişki deneyimleri ve toplumsal cinsiyet rollerine bağlamıştır (Gilligan ve Attanucci 1988). Gilligan (2003) kuramında Kohlberg gibi ahlaki ikilemlerin yer aldığı hikayeleri kullanmamış, kadınların çeşitli kriz durumlarını içeren gerçek yaşam olaylarını incelemiştir (Gilligan, 2003). Bakım ahlakında 3 gelişim evresinin olduğunu belirtmektedir: birincisi, kişinin kendi ihtiyaçlarına odaklandığı evre; ikincisi, kişinin başkalarının isteklerini kendisinininkinden ön plana aldığı evre; üçüncü evre ise kişinin hem kendi hem de başkalarının ihtiyaçları

arasında denge kurabildiği evredir (Austrian, 2008; Jaffee ve Hyde, 2000). Gilligan ahlak gelişiminde daha çok cinsiyet farklılığına odaklanmış ve cinsiyet farklılığını da çocukluk dönemi, geçmiş ilişki deneyimleri ile toplumsal cinsiyet rollerine bağlamıştır. Bu doğrultuda farklılıklara saygı tutumunun cinsiyete göre farklılaşabileceği, kadınların daha çok bakım ahlakı (koruma, sorumluluk ve bakım), erkeklerinse adalet ahlakına (adalet, eşitlik ve bireysel hak ggibi etik ilkeler) göre davranış sergileyebilecekleri beklenebilir.

Ahlak gelişimi konusunda toplumsal alan kuramını geliştiren Eliott Turiel ergenlerde ahlaki yargı gelişimi üzerine odaklanarak bireyin gelişiminde toplumsallaşma sürecine açıklama getirmeye çalışmıştır (Çam vd., 2012). Toplumsal bilginin üç alanından biri olan “*ahlak alanında*” (moral domain) çocuklar etkileşime girdikleri insanların hakları ve mutlulukları ile sonuçlanan eylemlere dayalı olarak ahlaki düşünce geliştirmektedirler (Smetana, 1983). Turiel (1983) çocukların hem kendi deneyimleri hem de başka bireyler ile iletişimlerinde ortaya çıkan durumlarda ahlaki sorunlara ilişkin adil-adil değil, doğru-yanlış gibi kanı geliştirdiklerini ve bu kanılarının başkalarına nasıl davranılması gerektiği ile ilgili ahlaki yargılarını temellendirdiğini belirtmektedir (Turiel, 2002).

Smetana (2011) toplumsal alanın diğer bir kaynağı olan “*toplumsal gelenekler alanının*” çocuklar için izlenmesi gereken kural ve standartlardan oluştuğunu ve çocuklar yetişkinler için önemli olduğunu bildikleri için bu geleneklere uymaya çalıştıklarını belirtmektedir. Toplumsal gelenekler alanı sosyal ortamlarda üzerinde ortak kanıya varılmış, etkileşimleri düzenleyen beklentiler olarak tanımlanmakta (Smetana, 2011), toplumsal etkileşimde adeta bir rehber görevi görmektedir (Vasta, Miller ve Ellis, 2004). Ayrıca çocuklar geleneklerin farklı bağlam ve zamanlarda farklı biçimlerde olabileceğini de fark edip anlamaktadırlar (Smetana, 1993). Ayrıca Turiel (1983) çocukların gelişim süreçlerinde gelenekleri kabulden reddetmeye doğru bir gelişim ve değişim seyri izlediğini belirtmektedir. Küçük yaştaki ergenler geleneklerin değişebilir olduğuna inanırken orta ergenlik dönemindeki gençler toplumsal yapıyı anlamaya çalışırken daha sistematik kavramlar geliştirerek toplumsal yapıdaki rolleri (öğretmen-öğrenci, beveyin-çocuk gibi) anlar ve beklentilerin bu rollerle ilişkisini kavrarlar (Turiel, 1983).

Toplumsal bilgi kaynağının diğer alanı kişilik, kimlik, nedensel yüklemeler, bir kişiyi-kendisini-başkalarını anlamayı ve davranışların nedenlerini anlamayı da içeren “*kişisel ya da psikolojik*” alandır (Smetana, 2011). Kişilerin özel durumlarını

(günlüğünün okunması, bedeni üzerinde kontrol sağlanması, tercihleri, seçimleri gibi) içeren alan “kişisel alan”dır (Nucci, 2001). Tedbire ya da önlemeye dayalı bazı davranışlar kişisel alan içinde yer alabildiği gibi psikolojik alanın içine de girebilir. Örneğin, bir kişiye anne-babasının ‘soğuk havada montunu giy’ demesi gibi. Bunlar bireylerin sağlığı, rahatı ve güvenliği ile ilgili durumlardır (Smetana, 2011).

Tisak (1993) yaptığı araştırma sonucunda bir eylemin sonucu diğerine göre ne kadar etkili olsa da çocukların eylemlerin arkasındaki niyeti fark ettiklerini ve eylemin tedbir amaçlı mı yoksa keyfi mi yapıldığına göre ahlaki değerlendirmede bulunduklarını bulgulamıştır. Smetana ve Breages (1990) kuramın çocukların ahlak ve gelenek alanlarını ayırt etmesiyle ilgili açıklamalarının ahlak gelişimine önemli bir katkı sunduğunu belirtmektedir (Smetana ve Breages, 1990). Truil çocukların etkileşimleri sırasında karşılaştığı ahlaki olan ya da olmayan durumlar ve bunların sonuçlarının ahlak gelişimine ait düşünceleri oluşturmada etkili olduğunu, diğer yandan toplumsal geleneklerin oluşumunu ise çocukların farklı toplumsal ortamlarda bulunarak deneyimleri ile edindiğini belirtmektedir. Kurama göre her çocuk yetiştiği kültürde ahlak ve toplumsal alanlarını erken yaşlarda edinir (Turiel ve Wainryb, 1994).

Eliott Turiel’in toplumsal alan kuramı doğrultusunda farklılıklara saygı tutumunu değerlendirdiğimizde; ahlak alanında çocukların kendi yaşantıları ve başkaları ile iletişimlerinde ortaya çıkan ahlaki sorunlar için adil-adil değil, doğru-yanlış gibi kanı geliştirerek başkalarına nasıl davranmaları gerektiğine karar verebilecekleri; toplumsal kural, beklenti ve geleneklere uymaya çalışarak hareket edebilecekleri; kişisel ya da psikolojik alanda kendisini ve başkalarını anlama ve davranışların nedenlerini anlamaya çalışarak davranışta bulunacakları beklenebilir.

2.6. Farklılıklara Saygı ile İlgili Araştırmalar

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu araştırmada gelişimsel ve yaşa bağlı bir biçimde, daha çok çocukların bakış açısından farklılıklara saygı algısının nasıl olduğu nitel yöntemlerle incelenmiştir. Deneysel desende gerçekleştirilen ve katılımcılara eğitimlerin verildiği çalışmalarda bu özelliğin deneysel ve eğitimsel müdahaleler ile nasıl değiştiği ya da değişip değişmediği ortaya konulduğundan ve çocuklarda farklılıklara saygı olgusunun anlaşılmasına ışık tutacağı düşünüldüğünden bu çalışmalara da yer vermenin daha bütünsel bir bakış açısı kazandıracağı değerlendirilmektedir.

Farklılıklara saygı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde erken çocukluk, ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencileri üzerinde; nicel, nitel ve daha çok deneysel çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Farklılıklara saygı konusunun küçük yaşlardan itibaren verilmeye başlanması gerekliliği düşüncesi ile MEB'in 2006-2007 yılından itibaren farklılıklara saygı eğitimini okul öncesi eğitim programına kazanım olarak koymuş olmasının farklılıklara saygı çalışmalarının daha çok erken çocukluk ve okul öncesi dönemde yoğunlaşmasına neden olduğu söylenebilir.

Farklılıklara saygı alanında ülkemizde yapılan ilk çalışma Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı'nın (KEDV, 2004) gerçekleştirdiği “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesidir. 2004-2006 tarihleri arasında yürütülen “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesinde “farklılıklara saygılı/ayrımcılığa karşı” eğitim yaklaşımını hayata geçirmek üzere, teorik bir çerçeve oluşturulmuş, çocuklar ve yetişkinler için eğitim programları geliştirilerek 12 erken çocukluk eğitim kurumundan öğretmenler, çocuklar ve anneleriyle birlikte çalışılmıştır. Proje sonunda “Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” adıyla bir kitap yayınlanmıştır. Ekmişoğlu (2007) erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerini inceleyerek farklılık kavramları konusunda öğrencilerin yeterince bilgi ve yaşantıya sahip olmadığı, bunun sebebinin de farklılıklara saygı kavramının, ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programına yeni dahil edilmesi, eksiklerinin bulunması ve öğretmenlerin bu konuda henüz gerekli yeterliliğe sahip olmaması olduğunu ifade etmiştir. Divrenge ve Aktan (2010) “Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım” kitabında farklılıklara saygı kazanımını derinlemesine anlatmaya çalışarak erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı ile ilgili etkinlik örneklerine yer vererek literatüre katkı sağlamıştır.

Üner (2011), 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitim programına (36-72 aylık çocuklara) alınmış olan “Farklılıklara Saygı Eğitimi” öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediğinde; farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı, çocukların ön yargılarını yıkmasına, kendini tanıyıp empati kurmasına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmaya, farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olduğu kanısına varmıştır. Çocukların olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesini sağladığı, bunun sonucunda da çocukların eleştirel düşünme becerisi kazandığı saptanmıştır. Ancak farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında sadece sosyal duygusal ve bilişsel alanda yer aldığı, birkaç

amaç ve sayılı etkinlikten oluştuğu için başarıyla uygulanmadığı, öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitimi konusunda sıkıntı yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle farklılıklara saygı eğitim programının günlük rutin etkinliklerinin içinde yer alması gerektiği, bu eğitimi uygulamada gerekli ortamın ve materyallerin sınırlı olduğu, zenginleştirilmesi gerektiği ve aile katılımının önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Pekdoğan (2018), 13 okul öncesi öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptığı çalışması sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı kapsamında çocuklara en fazla empati becerisini kazandırmayı amaçladıklarını, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitimi kapsamında uygulamalar ve kazanım-gösterge örneklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini, öğretmenlerin en çok drama ve oyun yöntemini kullandıklarını, eğitim sürecinde çocuklara iyi model olmalarının gerektiğini, aile katılım çalışmalarının önemli olduğunu ve değerlendirme sürecinde eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algılarının anne eğitim düzeyine göre değişmediği (Başal, vd., 2019), farklılıklara saygı düzeyleri ile benlik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunduğu, annesi çalışmayan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin annesi çalışan çocukların farklılıklara saygı düzeylerinden daha yüksek olduğu (Aktaş, 2020) belirtilmiştir.

4-6 yaş arasındaki çocukların farklılıklara saygı durumlarını arttırmaya yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmalar sonucunda çocuklarının farklılıklara saygı tutumunda olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Şentuna (2011), 48-60 aylık çocuklar için farklı kültürleri tanımaya yönelik hazırladığı program ile çocukların farklı kültürleri tanımaları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Çalışma kapsamında eğitimin etkisini test etmek için “27 maddelik Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği” ve “26 maddelik Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği” geliştirmiştir. Eren (2015) beş yaş çocuklarına farklılıklara saygı kazanımına yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programı hazırlayarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ile öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin olumlu etkisinin olduğunu ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermiştir. Erdoğan ve Baş (2018), çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanarak 4-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle özel gereksinimli birey farkındalığının kazandırılmasını amaçladığı araştırmassı sonucunda, çocukların tamamında farklılık ve engel durumunu fark etme, yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma, olumlu tutum geliştirmede puan artışı sağlandığı ortaya konmuştur. Polat ve Özkabak-Yıldız (2018) 5-6 yaş grubu için hazırladığı aile katılımı

farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyini olumlu yönde etkilediğini, bu nedenle erken dönemde çocukların farklılıklara saygı duymalarını geliştirmek için ailelerin de sürecin içerisinde yer almasının programın etkililiği açısından son derece önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yüksek Usta (2019) okul öncesi tarih-coğrafya eğitim programının 60-72 aylık çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisini ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak incelediği araştırması sonucunda, deney grubunun duygusal zeka, empati ve farklılıklara saygı puanlarının anlamlı düzeyde artış gösterdiğini bulmuştur. Yıldız (2019) 5-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle farklılıklara saygı eğitimi sonucunda çocukların farklılıklara saygı düzeyini arttırmada olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Pektaş (2022) 5-6 yaş çocuk grubu üzerinde öykü temelli ve aile katılımlı 13 hafta süren sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların çocuklarının farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu ve bu olumlu etkinin kalıcı olduğunu göstermiştir. Aydın-Kılıç (2023) 5-6 yaş çocuklara yönelik hazırladığı Ayrımcılık Karşıtı Eğitim Programını 30 çocuk, bir öğretmen ve 15 ebeveyn ile karma yöntemle incelediğinde eğitim programının çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve kalıcılık testiyle bu anlamlılığın korunduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve ebeveynler ile yapılan görüşmelerde uygulanan eğitim programının çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirttikleri; programın öğretmen ve ebeveynler üzerinde de olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

İlkokul öğrencileri üzerinde de bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Öksüz ve arkadaşları (2015) ilkokul öğrencilerinin (1-4. Sınıf) farklılıklara ilişkin algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla incelemek için çiz ve anlat tekniğini kullanmıştır. Öğrencilerin çizdikleri resimler incelendiğinde farklılıklara ilişkin 32 farklı kategori ve 8 tema ortaya çıktığı görülmüştür. Bu temalar dış görünüş, etnik ve ırk, kültürel ve dini, engellilik, gelir durumu, ilgi ve yetenekler, ebeveyn durumu ve duygusal durum farklılıkları şeklindedir. En çok dış görünüş farklılıkları, farklılıklara ilişkin daha çok olumlu tutumlar olmak üzere bazı olumsuz tutumları da yansıtan resimler olduğu gözlenmiştir. Gürdoğan-Bayır (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı ile ilgili görüşlerini bir öykü ve onunla ilgili sorularla (ahlaki, entelektüel ve empatik boyutlarda) incelediğinde öğrencilerin çoğunluğunun farklılıklara saygı göstermeyi fiziksel farklılıklar bağlamında algıladığı, cevaplarının gelişim özelliklerini yansıttığı ve farklılıklara saygı duymayı çoğunlukla olumlu durumlarla açıkladıkları

görülmüştür. Topçubaşı ve Polat (2018) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine hayat bilgisi dersi farklılıklara saygı kazanımlarını kullanarak hazırladığı farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyini geliştirmede olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Esentürk (2022) de ilkokul öğrencilerine yönelik olarak farklılıklara saygı eğitim programı ile öğrencilerin farklılıklara saygı tutumları ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir farklılık elde ederek bu farklılığın etkisinin korunduğunu belirtmiştir. Aslan (2019) ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin “duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerini” incelediği araştırma sonucunda düşüncelere saygı alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını, duygulara saygı ve hoşgörü alt boyutlarında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu belirtmiştir. Tayınmak ve Furtuna (2022) Suriyeli göçmenlere yönelik (Mersin İli örneği) ilkokul ve ortaokul velilerinin genel tutumlarının görece olumsuz, çocuklarının göçmen bir sınıf arkadaşı olmasından yüksek düzeyde memnuniyet duymadığını, çocuklarını uyum sorunu yaşayan arkadaşlarına destek olmaya teşvik ettiklerini ortaya çıkarmış; ebeveynlerin, farklılıklara saygı ve empati konularına ilişkin çocuklarıyla iletişime geçme düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Şimşek ve Kılcan (2021) ise sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan farklılıklara saygı konusunda öğretmenlere uygulanabilir bir etkinlik hazırlamak amacıyla “Farklılıklarımız Zenginliklerimizdir” isimli bir etkinlik hazırlayarak uygulamış, öğrenci ve öğretmenin görüşlerine göre bu etkinliğin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu, dersin daha eğlenceli ve renkli geçmesine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Ortaokul öğrencileri üzerinde nitel yöntemlerle bazı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Yalman, Aktepe ve Uzunöz (2018) ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde ahlaki ikilem tekniğine dayalı olarak farklılıklara saygı değerine yönelik öğrenci cevaplarını nitel araştırma örnek olay yöntemi bütüncül tek durum deseni ile incelediği araştırma sonucunda öğrencilerin ahlaki muhakeme sürecinde en etkili faktörün olumlu iletişim kurmak olduğunu, diğer önemli etkisi olan faktörlerin de empati kurmak ve saygılı olmak olarak belirtirken, ahlaki muhakeme gerektiren durumlarda öğrencilerin olumlu ahlaki davranış gösterme eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Ayaz (2019) Suriyeli öğrencilerin barış ve farklılıklara saygı değerlerinin farkında oldukları, hayatlarında çok önemli olduğu ve sadece derste değil günlük hayatta da bu değerlerin öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri, farklılıklara saygı değerini toplumsal huzur için gerekli olan bir kavram olarak gördükleri sonucuna

varmıştır. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin de bu değerleri öğrenciler ile benzer algıladıkları, öğrenci ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin farklılıklara zor alışmalarının en önemli sebeplerini dil ve kültür farklılığı olarak gösterdikleri gözlenmiştir. Görmez (2019) sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusundaki görüşlerini nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ile incelediği araştırmada kız öğrencilerin farklı düşünen kişilere daha çok saygılı ve ölçülü davrandığı, erkeklerin ise daha sert tepki verdiği ya da tepki vermediği, kız öğrencilerin farklı özellikteki kişiler ile daha çok empati kurdukları sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak erkek öğrencilerin farklılıkları daha çok sorun olarak değerlendirdiklerini bulgulamıştır. Kayan ve Kılıç (2021) sosyal bilgiler dersi kapsamında Türkiye'deki kültürel farklılıkların öğrencilere tanıtılmasının planlandığı bir üniteye ait ihtiyaç analizini ortaya çıkarmak amacıyla ortaokul öğrencilerinin, ülkemizdeki farklı kültürleri tanıma, farklılıklara saygı duyma ve farklı kültürlerden bireyler ile empati kurabilme becerilerini nitel yöntemlerle 21 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve 25 ortaokul öğrencisi üzerinde bir araştırma ile incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, ilgili konudaki farkındalıklarının, farklılıklara saygı duyma durumlarının ve empati becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanında bazı nicel araştırmaların da yapıldığı da görülmüştür. Çalışkan, Uluç ve Afacan (2020) 360 ortaokul öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırma ile farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen çocukların farklılıklara saygı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği; erkek öğrencilerin farklılıklara saygı puanlarının kız öğrencilerin puanlarından yüksek olduğu, öğrencilerin yaş düzeyi arttıkça farklılıklara saygı puanlarının azaldığı sonucuna varmıştır. Duygu ve Köç (2018) ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı değerini edinme ve yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerilerini inceledikleri araştırma sonucunda öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyleri genellikle yüksek bulunmuştur. Gülüm ve Türker (2022) farklılıklara saygı temelli görsel sanatlar etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğini; engel durumu hariç toplumsal cinsiyet, fiziksel özellik ve kültürel kimlik alt boyutları ile farklılıklara saygı ölçeğinin toplamı için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulduklarını belirtmişlerdir.

Farklılıklara saygı konusunda üniversite öğrencileri üzerinde de bazı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Baştürk ve Yiğit (2019) temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerini incelediği araştırma sonucunda farklılıklara saygı puanlarını incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkeklere; okul

öncesi öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre; dünya görüşüne göre kendisini sosyal demokrat olarak görenlerin milliyetçi ve muhafazakar görenlere göre anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz ve Özbesler (2022) sosyal hizmet öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırma sonucunda kadın öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyi ve toplumsal cinsiyet algısının erkeklere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgusuna ulaştıkları görülmüştür. Demirel, Aktepe ve Tohum (2020) yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin farklılıkları algılama düzeyleri ile farklılıkların yönetimi arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmelerinin yanında farklılıkların yönetiminin alt boyutları olan karşılıklı iletişim ve güven, tatmin ve karşılıklı ilişki ile farklılık algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu da bulmuşlardır. Vural-Batık (2020) psikolojik danışman adaylarının “alan çalışması dersi” kapsamında yaptıkları uygulamaların farklılıklara saygı düzeylerini anlamlı ölçüde olumlu etki ettiğini; Yücel ve Yalçınkaya (2022) bibliyoterapi temelli bir grupta psikolojik danışma programının üniversite öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen katılımcı geribildirimleri programın etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmaların yanında farklılıklara saygı konusunda bir tane de doküman inceleme çalışmasının olduğunu görülmüştür. Bora, Tümer ve Yılmaz (2022) Melike Günyüz’ün bireysel farklılıkları hayvan karakterler üzerinden ele aldığı resimli çocuk kitaplarını inceledikleri araştırmada daha çok fiziksel olmakla birlikte duyuşsal ve bilişsel farklılıkların da ortaya çıktığını belirlemişlerdir. Ayrıca farklılıklara karşı çevredekilerin de kabul etme, reddetme, alay etme, dışlama ve uyum sağlama gibi tepkiler gösterdiklerini, karakterlerin sahip olduğu farklılıkların bir kısmının doğuştan bir kısmının da tercih sonucu geliştiğini belirtmişlerdir. Sonradan edinilen farklılıkların doğuştan getirilenlere göre daha fazla olumsuz çevresel etkilere maruz kaldığını, kabul edilmeyen ve uyum sağlanmadığı durumlarda karakterlerin farklı bir çevreye gidebildiklerinin de görüldüğü ifade edilmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışı alan yazına bakıldığında farklılıklarla ilgili başlangıçta ön yargı karşıtı eğitim ve eğitim programları ile ilgili çalışmaların yapılmaya başlandığı, sonrasında küreselleşmeyle birlikte dünya vatandaşına doğru uzanan bir gidiş olduğu dikkate

alındığında farklılıklara saygı konusunun kültürlerin bir arada yaşamasına doğru evirildiği görülmektedir.

Ramsey (1987), farklılıklara saygı eğitimi programının temellerini çok kültürlü eğitim yaklaşımını geliştirerek atmıştır. Çok kültürlü eğitim ile din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan unsurları dikkate alarak öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik, hoşgörülü, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediğini ve bu sayede bireylerin yaşadığı toplumdaki kültürel değerleri ve genel tutumları ayrımcılık yanlısı davranışlardan uzak durarak öğrendiklerini belirtir. Derman-Sparks (1989), Amerika’da ilk defa ön yargı ve ayrımcılık temalarını temel alan Ön Yargı Karşıtı Müfredat (Anti-Bias Curriculum) geliştirmiştir. Ön yargı karşıtı müfredatın önemini, ön yargı karşıtı müfredatın uygulandığı sınıflardaki çevre düzenlemesi, kültürel farklılıklar ve benzerlikler, ırksal farklılık ve benzerlikler, engelli olma, cinsel kimlik, ayrımcılık davranışlarına karşı mücadele, küçük çocuklarla aktif bir şekilde çalışma, ailelerle çalışma ve kendi kendini eğitime başlıklarını içerecek şekilde çalışmasını kitaplaştırmıştır. Kitapta etkinlik örnekleri verilmemiş, eğitimcilerin nasıl etkinlikler geliştirebilecekleri konusunda fikir edinmesi amaçlamıştır. Rosenzweig (1998) anti ayrımcılık eğitim programının temellerinin, eleştirel eğitim teorisi ve sosyal biliş teorisine dayandığını savunarak, sosyal biliş teorisinin çocukların kendi kimliklerine, diğer insanlarınkine, sosyal ve ahlaki ilişkilere yönelik bilgileri nasıl yapılandırdıklarıyla ilgili olduğunu, eleştirel eğitim teorisinin amacının informal eğitimde ya da kasıtlı yapılmasa da formal eğitimde cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik sınıf ve fiziksel veya zihinsel yetersizlikler gibi sosyal eşitsizliklerin ortaya çıkmasını eleştirmek olduğunu belirtmiştir.

Piaget, eşitlik ve adaletin saygının önemli bileşenleri olduğunu vurgulamıştı. Sonraki yakın tarihli kanıtlar da çocukların saygı kavramları içinde adalet ve eşitliğin önemi konusunda artan bir duygu geliştirdiklerini göstermektedir (Damon, 1975). Shwalb ve Shwalb'ın (2006) çocukların adalet ve hakları içeren bağlamlarda saygıyı kabul etmelerinin yanında diğer bağlamlarda da saygının tanındığını ifade etmiştir. Hsueh, Zhou, Cohen, Hundley ve Deptula, (2005), 8-11 yaştan oluşan bir örneklemin yaklaşık %70'inin saygıyı "Başkalarına karşı iyi olmak ve onlara kendinmişsin gibi davranmak" gibi algılamak, diğerleri ise (yaklaşık %30'u) saygıyı sınıf kurallarına uymak ve onları takip etmek olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu, muhtemelen çocukların akranlarıyla geçirdikleri zaman miktarındaki artıştan dolayı, adalete dayalı saygı kavramlarının orta çocuklukta öne çıktığını göstermektedir (Berry ve O'Connor, 2010).

Gelişimsel araştırmalar, çocukların orta çocukluktan ergenliğe kadar daha güçlü bir adalet duygusu ve başkalarına yönelik eğilimler geliştirdikleri fikrini desteklemektedir (Gummerum, Keller, Takezawa ve Mata, 2008). İlkokul çağındaki Amerikalı çocuklar, akranları tarafından saygı görmek için onlara saygı göstermeleri gerektiğine inanırlar; bu, karşılıklılık ve sosyal koordinasyonu ifade eden bir normdur (Audley ve diğerleri, 2019). Günlük hayatta saygının yoğunluğu ve nasıl ifade edildiği bağlamsal faktörlere (saygıya değer davranışın ne zaman, nerede ve ne türde ortaya çıktığı), kişilerarası faktörlere (ilişkilerin doğasında bulunan hiyerarşi) ve kişisel özelliklere (kişinin saygı duymaya değer olarak algıladığı şey) göre değişiklik gösterir. Saygı duyulan niteliklerdeki bu değişiklikler büyük olasılıkla kültürel değerlerle ve toplumsal beklentilerle ilgili ve bunlarla tutarlıdır (Malti vd., 2020).

Kinderwelten projesi, gündüz bakım merkezi öğretmenlerinin giderek daha heterojen, çoğulcu ve çok kültürlü yaşam ortamlarına göre hareket etme becerilerini güçlendirmek ve genişletmek, eşlik eden bir ileri eğitim konseptinin geliştirilmesi, uygulanması ve yaygınlaştırılması amacıyla Almanya'da 2004'ten 2010'a kadar ülke çapında 100'den fazla kreşte ön yargı karşıtı eğitim ve yetiştirme anlayışını hayata geçirmek için yola çıktı. Kinderwelten (2004-2010) projesinde önyargı karşıtı eğitim programları sonucunda eğiticinin, ailenin ve eğitim kurumlarının desteğiyle ön yargısız bir eğitimin çocuklara öğretilbildiği anlaşılmıştır. Ayrıca 2007'de ön yargı karşıtı eğitim ve öğretim konusunda eğitimcilerin yetiştirilmesi için bilgilenebilecekleri ve daha iyi bir müfredat geliştirebilmeleri için yerel destek noktaları oluşturulmuştur. Connolly ve Hosken (2006) tiyatro ve atölye aracılığı ile İngiltere'deki bir ilkokulda 6-7 yaşındaki çocuklarla çeşitliliğe yönelik farkındalıklarını ve saygılarını arttırmak amacıyla karma yöntemle değerlendirilen bir pilot eğitim planlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre programın çocuklar üzerindeki etkisinin olumlu olduğu; programın özellikle, çocukların çeşitlilik konusundaki genel farkındalığını ve dışlanma durumlarını fark etme becerilerini artırdığı; çocukların gözlem becerilerini ve özellikle farklı çocukların ortak paylaştığı daha fazla sayıda şeyi fark etme becerilerini artırmada küçük ama önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Boillet ve Miskelji (2017) anaokulu öğrencileri üzerinde farklılıklara saygıyı geliştirmeye çalıştıkları araştırma sonucunda çocukların farklı özelliklere sahip çocuklarla iletişim kurmaya istekli olduklarını, ebeveynlerin çocuklarında farklılıklara saygıyı artırmayı amaçladıklarını ortaya koymuştur. Connolly, Smith, ve Kelly (2002) yaptıkları araştırma sonucunda, üç yaşındaki çocukların %5'inin kendi kimlikleri konusunda farkındalık sergilediğini, aynı

yaştaki çocukların %1'inin diğer kimliklere (örneğin Katolikler-Protestanlar) karşı kabul edilemez dışlayıcı tutumlar gösterdiğini bulgulamışlardır. Dört yaşındaki çocuklar arasında, kendi kimliğinin farkındalığı çocukların %7'si tarafından ifade edilirken,%3'ü dışlayıcı tutumlar sergilemiştir. Beş yaşındaki çocuklar arasında kendi kimliklerinin farkında olan çocukların oranı %13, dışlayıcı tutum geliştirenlerin oranı %7'dir. Altı yaşındaki nüfusun %34'ü kendi kimliğinin farkındayken,%15'i dışlayıcı tutumlar bildirmiştir (Connolly, Smith ve Kelly, 2002).

Witenberg (2007) çocuk ve ergenlerin farklılıklar hakkında hoşgörülü ve hoşgörüsüz yargılar için kullandıkları gerekçelerin türlerini incelediğinde, hoşgörülü tepkiler için; başkalarına adil davranma (adalet), empatik (empati) ve aklın/mantığın yargıları yönetmesi gerektiği (makul olma) olmak üzere üç ana inanç kategorisinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Adil olma, hoşgörülü yargıları desteklemek için en çok kullanılan inanç olarak bulunurken, en yaygın olarak kullanılan inanç kombinasyonunun adalet ve empati olduğu bulunmuştur. 6-7 yaşındaki çocukların 11-12 ve 15-16 yaşındakilere göre adaleti daha sık ifade etmesi dikkat çekici bulunmuştur. Yaşı daha büyük öğrenciler, hoşgörüyü desteklemek için bilişsel olgunluğun geliştiğini gösteren daha geniş bir inanç repertuarını kullanmışlardır. Bunun yanında cinsiyete göre bakıldığında kızların adalet/empatiye erkeklerden daha sık başvurma eğiliminde olduğu görülmüştür. Ayrıca pozitif hoşgörünün önündeki en büyük engel, hedef gruplara yönelik ön yargı değil, ergenlerin hoşgörü ile diğer insan hakları arasındaki değerler çatışmasına işaret eden demokratik bir hak olarak ifade özgürlüğüne olan inançları olarak görülmüştür.

Hurst, Corning ve Ferrante (2012) ilkökul öğrencilerinin engelli bireyleri anlamaları için bir simulasyon yoluyla engelleri deneyimleyerek farkındalıklarını arttıran bir araştırma yapmışlardır. Araştırma “Farkındalık: Arkadaşlığın Anahtarı” programının Güney Caroline’da iki okulda uygulanmasını içermektedir. Araştırma kapsamında anlaşılması kolay olacağı için görsel, işitsel, fiziksel ve öğrenme engelleri programa alınmıştır. Öntest-sontest yoluyla engelliler için kabul anketi kullandıkları araştırma sonucunda özellikle işitsel engel için puanların yükseldiği ve daha önce engelli çocuklarla sık teması olanların kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Program, çocuklar engelli çocukların karşılaştıkları zorlukların farkına vardıklarında, bakış açılarını anladıklarında ve hatta bazı engelleri nasıl başarıyla aşabileceklerini gördüklerinde, engelleri kabul etme tutumlarını ifade etme olasılıklarının daha yüksek olacağı fikrine dayanmaktadır.

Burns ve diğerleri (2017) Kuzey İrlanda'da 7-11 yaş arası çocuklarla farklılıklara saygı algılarını araştırmak için nitel yöntemleri kullanarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada 15 grup görüşmesi ile çocukların 'saygı' anlayışları ve diğer grupların üyelerine saygı duyup duymama nedenleri üzerinde durulmuştur. Sonrasında farklılıklara saygı ile ilgili algılarını daha detaylı ortaya çıkarmak için vaka vinyetleri kullanılmıştır. Vinyetlerde öyküler, farklı dini ve etnik kökenlerden gelen çocuklar arasında kişilerarası ve gruplar arası saygı ve önyargı konuları/sorunları ele alınmıştır. Son olarak, çocukların farklılıklara saygı ile ilgili algılarını daha iyi açıklamaları için bir 'saygı' resmi çizimleri istenmiştir. Bu, özellikle gruptaki daha sessiz çocukların seslerini duyurmalarına yardımcı olmuştur. Sonra çocukların resimlerle ilgili açıklama yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda farklılıklara saygının davranışsal yönleri olarak dikkatini verme, zaman verme, eşit davranma ve dayanışma eylemleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu eylemler için *duygusal motivasyonlar* ise empati ve arkadaşlık arayışı; *bilişsel motivasyonlar* ise ahlaki norm, merak, içselleştirilmiş insan hakları ilkeleri ve eşitlikçilik (tüm insanların temel değer veya değere eşit olduğuna dair bir inanç) olmuştur. Farklılıklara saygı anlayışlarını destekleyen ana temalar, hem küçük hem de büyük çocuklar için aynı olsa da, onları ayıran bazı farklar vardı. Bu nüanslar, büyük çocukların sosyal-duygusal olaylara daha çok dikkat etmesiydi. Kurallar konusunda daha fazla esneklik sergilediler. Bu da onların geleneksel ahlak seviyelerine ulaştıklarının bir başka göstergesidir. Çocukların bir kısmı (özellikle daha küçük çocuklar), Kohlberg'in gelenek öncesi ahlaki muhakeme aşamasını (1971) yansıtan, daha fazla arkadaş kazanmak için, karşılıklı bir ahlak biçimi, kişisel çıkarları doğrultusunda hareket ettikleri görülmüştür. Ayrıca farklılıklara saygıyı desteklenmesi için uygulanan derslerin veya programların daha çok kişinin bireysel kimliği ile grup kimliği arasındaki bağlantılara odaklanması gerektiğini belirtmiştir.

Malti ve diğerleri (2020) çocukların ve ergenlerin saygı konusundaki düşünceleri ve duyguları üzerine ampirik çalışma yaparak 5 ile 15 yaş arasındaki çocukların etnik olarak farklı örneklerinde saygı gelişimini incelemişlerdir. Anlatısal ve yarı yapılandırılmış görüşme, öz bildirim, bakıcı ve öğretmen görüşlerini kullanarak çocukların saygı kavramı hakkındaki düşünce ve duygularını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çocukların ve ergenlerin saygıyı nasıl kavramsallaştırdıklarını, kavramsallaştırmalarının yaşa göre nasıl farklılaştığını, çocukların başkalarının “iyi” davranışlarına (yani nezaket, adalet gibi etik normlara dayanan davranışlara saygı değerlendirmeleri) karşı saygı duyup duymadıklarını ve ne derece hissettiklerini

incelemişlerdir. Araştırma sonucunda farklı yaştaki çocukların, saygının kavramsallaştırılmasında en önemli bileşen olarak toplum yanlısı davranışı gördükleri; çocukların saygının temel bir bileşeni olarak adalet hakkındaki inançlarında yaşa bağlı artışlar olduğu; çocuk ve ergenlerin etik davranışlara (örneğin, adil bir şekilde paylaşma ve dahil etme) kişisel davranışlardan (yani okulda yüksek notlar elde etme) daha çok saygı duydukları ortaya çıkmıştır.

Gramelt'in (2010) farklılıklara saygı eğitimi yapan eğitimcilerle yapılan röportajların değerlendirilmesi, yayınlanan dokümanların incelenmesi, sunum ve toplantılar, materyallerin toplanması ve film dokümanları, sistematik olarak ortaya konarak, teorik tezlerle bağlı olarak ön yargı karşıtı çalışmanın bilinçli olmayı gerektirdiği ve öğretim kurumlarındaki eğitimcilerin profesyonelleşmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Raabe ve Beelmann (2011), 113 araştırmanın meta analiz çalışması sonucunda çocuk ve ergenler arasında yaş farklılıklarına göre etnik, ırksal ve ulusal ön yargıyı inceledikleri araştırma sonucunda 5-7 yaş arasında ön yargının en yüksek düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ön yargının yaşla beraber değiştiğini fakat yetişkinlik döneminde gelişme olmadığını belirtmiştir.

Ragnarsdóttir ve diğerlerinin (2020) kültürel ve dini çeşitliliğin hoşgörü ile ilişkisini incelediği araştırma sonucunda kültürel çeşitliliğe yönelik tutum ile dini çeşitliliğe yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Pass (2009) farklılıklara saygıyı öğretmek için altıncı sınıf öğrencileri üzerinde sınıf etkinlikleri düzenleyerek öğrencilere tüm insanların değerini ve çeşitliliğin değerini öğretmeye yardımcı olduğunu, sadece çeşitliliğe saygıyı teşvik etmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenciler hakkında daha fazla şey öğrenilmesini sağladığını, azınlıktaki öğrencilerin öz saygısını artırdığını ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında konuştuğunda, kendilerini daha iyi hissettikleri ve kültürel miraslarıyla gurur duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasında izlenen süreç, verilerin analizinde kullanılan yöntemler, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ve verilerin korunması sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada olgu olarak farkında olduğumuz ancak derinlemesine anlamaya çalıştığımız farklılıklara saygı kavramı öğrenci ve öğretmen katılımcıların perspektifinden çeşitli veri toplama yollarıyla incelenmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin “farklılıklara saygı” kavramına yönelik algılarını gelişimsel anlamda ve yaşa bağlı olarak ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle bir keşif araştırması olan nitel araştırmalar bir konu ile ilgili görüşlerin eğilimini ortaya çıkarmak ve derinleştirmek için kullanılan araştırma yöntemleridir (DeFranzo, 2011). Nitel araştırmalar problemleri sorgulayarak ve yorumlayarak doğal biçimini anlamaya çalışır (Guba ve Lincoln, 1994) ve sosyal hayattaki olguları sosyal hayatın akışına odaklanarak inceler (Maxwell, 2008).

Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve doküman incelemesi olmak üzere genellikle üç veri toplama tekniği kullanılmaktadır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman inceleme yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme yöntemine olay ve olgular hakkında kişilerin görüş, deneyim, duygu, algı ve değerlerinin belirlenmeye çalışıldığı durumlarda başvurulmakta ve detaylı bilgiler elde edilmektedir (Fossey, Harvey, McDermott, ve Davidson, 2002). Özetle, katılımcıların olgu ve olay hakkındaki özgün bakış açıları belirlenmeye çalışılır (Bengtsson, 2016). Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte, araştırmanın geçerliğini arttırmak için veya ek bilgi kaynağı olarak da kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi

kapsamında öğrencilerin hipotetik durumlara verdikleri yanıtlar ile çizdikleri resimlerle ilgili yazdıkları açıklamalar incelenmiştir. Ayrıca çizdikleri resimler ve yazdıkları açıklamalar üzerinde kısa bir bireysel görüşme yapılarak çizdiği resimde ne anlatmaya çalıştığı sorulmuştur. Bireysel görüşmede çizdiği resimle ilgili anlattığı ancak yazmadığı noktalar not alınıp görüşme verisi olarak değerlendirilmiştir.

8-14 (3, 4, 6 ve 8. sınıf yaş düzeyi) yaş arasındaki çocukların farklılıklara saygı ile ilgili algılarını çocukların bakış açısıyla inceleme söz konusu olduğunda bu araştırma deseni ve veri toplama yollarının (görüşme, hipotetik durumlar ve resim çizme) uygun olduğu düşünülmüştür. Bu yöntemler aracılığı ile öğrenciler pasif bir cevaplayıcı olmak yerine aktif bir katılımcı olarak araştırmada bilgisine başvurulacak kaynak kişiler olmuştur. Nitel araştırmalarda hipotetik durum, öykü, çizim ve senaryoların kullanımı ile öğrencilerin varsayımsal veya simüle edilmiş durumlar hakkındaki fikirlerini paylaşımlarının daha kolay olacağı beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında hipotetik durumlar ile resim çizme ve çizilen resim üzerine konuşmanın çalışma grubunun farklılıklara saygı konusundaki algılarını ortaya çıkarmada etkili olduğu düşünülmüştür. Nitekim Burns ve diğerleri (2017) bu tür yansıtıcı yöntemlerin doğrudan sorulduğunda çocukların düşünmedikleri veya paylaşmadıkları deneyim ve anlayışları hakkında bilgi paylaşmaya onları teşvik edebileceğini belirtmektedir. Belet ve Türkkan (2007) da resimler aracılığı ile çocukların algılarının ortaya çıkarılabileceği ve iç dünyalarını anlamakta yansıtıcı bir yaklaşım olarak kullanılabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca, çocukların ilgisini çekmesi muhtemel olduğu için, bire bir görüşmelerin çocuklar için daha keyifli olabileceği ve araştırmacı ile daha rahat ilişki kurabileceklerini de eklemektedirler.

3.2. Katılımcılar ve Araştırmacının Rolü

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) amaçlı örnekleme yöntemlerinin tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinden çıktığını, Patton (1987) amaçlı örneklemenin zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verdiğini belirtmektedir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mersin İli'nde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Akdeniz ve Toroslar İlçelerinde bir ilkokul ve bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokulda 3. ve 4. sınıfa; ortaokulda ise 7 ve 8. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Türkiye'ye göçle gelen öğrenciler kültürel farklılıklarının oluşturabileceği etkiler (dil, kültür, yaşam tarzı, davranışlar gibi) nedeniyle çalışma dışında bırakılmıştır. Çalışma grubunu belirlemek için ilçe milli eğitim müdürlükleri ile işbirliği yapılarak çalışmayı yürütürken destek olabilecek okul yönetimi ve görüşmelerin yapılabileceği müsait bir ortama sahip okullar belirlenmiştir. Belirlenen okul müdürlükleri ile iletişime geçilerek 3. Sınıf (7-8 yaş), 4. Sınıf (8-9 yaş), 7. sınıf (11-12 yaş) ve 8. sınıf (12-13 yaş) öğrencileri kız-erkek dengesi gözetilerek belirlenmiştir. Her sınıf seviyesinden 10 kişi olmak üzere toplam 40 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Böylece hem ilkokul hem de ortaokul kademesinden öğrenciler araştırmaya dahil edilmiş ve farklılıklara saygı konusundaki algıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Gelişimsel olarak öğrencilerin farklılıklara saygı durumlarını incelemek için çalışma grubuna her sınıf seviyesinden öğrenci almak yerine ilkokul düzeyi için 3. ve 4. sınıf; ortaokul düzeyi için de 7 ve 8. sınıflar seçilmiştir. Böylece, farklılıklara saygıyı karşılaştırmalı bir biçimde incelerken gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirgin bir biçimde ortaya çıkacağı yaş aralıklarının belirlenmiş olduğu düşünülmüştür. Ayrıca öğrencilerin farklılıklara saygı konusundaki davranış ve tutumlarını gözleme olanağı olan ilkokul ve ortaokul kademesinden dörder öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. İlkokul grubunda 3. ve 4. sınıfı okutan ikişer öğretmen, ortaokulda ise 4 branş öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 19 erkek ve 21 kız öğrenci katılmış, üçüncü sınıflardan 1, yedinci sınıflardan 2 ve sekizinci sınıflardan 1 kişinin yaşını belirtmediği (tabloda “!” işareti ile gösterilenler) görülmüştür.

Tablo 1.

Katılımcı Öğrenciler

Sınıf	Cinsiyet	Yaş (tümü)	Yaş Ortalaması
3	4 E, 6 K	8,8,8,8,8,7,9,!,8,9	8.1
4	6 E, 4 K	9,9,10,9,9,10,9,9,9,10	9.3
7	5 E, 5 K	13,!, 12,12,13,12,!,13,12,12	12.3
8	4 E, 6 K	13,!,14,13,14,14,14,15,13,13	13.6
Toplam	19 E, 21 K=40 kişi		

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya 4 ilkokul ve 4 ortaokul olmak üzere 8 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalamasının 43.8 ve hizmet yılı ortalamalarının 18.5 olduğu görülmüştür.

Tablo 2.

Katılımcı Öğretmenler

Sayı	Kademe	Branşı	Okuttuğu sınıf/Sınıflar	Yaş	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Görüşme Süresi
1	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	4	36	12	K	15 dakika
2	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	4	56	25	E	25 dakika
3	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	3	48	25	K	22 dakika
4	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	3	59	24	E	22 dakika
5	Ortaokul	Matematik	Tüm sınıflar	26	4	K	19 dakika
6	Ortaokul	Bilişim Teknolojileri	(5,6,7,8)	38	15	K	21 dakika
7	Ortaokul	Sosyal Bilgiler		43	21	K	18 dakika
8	Ortaokul	Beden Eğitimi		45	22	K	17 dakika
Ortalama				43.8	18.5		19.8

*Not.*Ortaokuldaki öğretmenlerin her sene girdiği sınıf düzeyleri değişebiliyor. Görüşme yapılan öğretmenler tüm sınıf düzeylerinde çalışmış öğretmenlerdir.

3.2.2. Araştırmacının Rolü

Lincoln, Lynham ve Guba’ya (2011) göre araştırmacının kendini konumlandırma, kendini yansıtma ve farklılıkları destekleme gibi özellikler aracılığıyla katılımcılarla ve okuyucularla etik bir ilişki kurması önemlidir. Bu nedenle araştırmacıların çalışılan konuyla ilgili felsefi bakış açısı, varsayımları, inançları ve değerleri hakkında bilgi vermelidirler. Böylelikle okuyucu, araştırmacının geçmiş deneyimlerine, eğilimlerine ve bakış açılarına ilişkin bilgi sahibi olarak ve araştırmayı bunların farkında olarak değerlendirebilir (Creswel, 2014).

Nitel araştırma yapan araştırmacılar hem araştırma için veri toplarken katılımcılar ile bireysel iletişime geçme, hem de veri analiz süreci boyunca derinlemesine inceleme açısından araştırmanın bir parçası konumuna gelmektedirler. Bu yüzden araştırmacının araştırma yaptığı alandaki bilgisi, deneyimi ve çalışma alanları araştırma için önemli olmaktadır. Bu yüzden araştırmacının konumunu ve deneyimlerini açık bir şekilde ortaya koymasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitimini farklı üniversitelerde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında tamamlamıştır. Ayrıca doktora eğitimine de farklı bir üniversitede aynı anabilim dalında devam etmektedir. Lisans ve lisans üstü eğitim sürecinde çocuklarla iletişim, çocuk ve ergenlerle görüşme, psikolojik danışma becerileri ve nitel araştırma yöntemleri dersleri gibi dersler almıştır. Lisans sonrası mesleki hayatında sırasıyla bir ilköğretim okulunda 4 yıl, bir lisede 2 yıl, bir ilkokulda 4 yıl psikolojik danışman; 2 yıl halk eğitim merkezinde destekleme ve yetiştirme kursuna katılan üniversiteye hazırlık öğrencilerinden sorumlu yönetici olarak görev yapmış ve şimdi ise bir ilkokulda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Bu mesleki deneyimin 6 yılını İstanbul'da, 6 yılını Mardin'de geçirmiş şu anda ise 4 yıldır Mersin'de bir ilkokulda psikolojik danışman olarak çalışmaya devam etmektedir. Böylece anasınıfı, özel eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kademelerinde bulunun farklı yaş grubundaki öğrenci ve aileleri ile çalışma fırsatı bulmuştur. Araştırmacı okullarda çalıştığı sürelerde öğrencilerin farklılıklarından kaynaklanan yönlerinin sosyal ilişkilerine nasıl yansıdığını gözlemlemiş, çatışma çözme konusunda grup rehberliği yapmış, psiko-eğitim programları hazırlamış ve uygulamış; yaptığı bu çalışmaları psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili kongrede bildiri olarak sunmuştur.

Araştırmacının mesleki deneyimi ona farklı öğrencileri ve yaşadıkları problemleri gözleme ve onlara yardımcı olma imkanı vermiştir. Araştırmacı bu durumun çalışmasına birkaç yönden katkısı olduğunu düşünmektedir. Birincisi, araştırmacının psikolojik danışman olmasının katılımcılar ile kolay ve sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayacağı ve görüşmelerin derinliğini arttıracacağı yönündedir. İkincisi ise araştırmacının anaokulundan lise kademesine kadar farklı eğitim kademelerinden öğrencilerle çalışmış olmasının, hem İstanbul gibi bir metropol hem de Mardin gibi bir doğu şehrinde çalışma deneyimi olmasının çalıştığı konuyu fiziksel, sosyo-kültürel ve gelişimsel açıdan bütüncül olarak ele almasını kolaylaştıracak olmasıdır.

Araştırmacı katılımcılarla iletişim kurduğu ilk andan araştırma verisi toplanmasının son anına kadar karşısındaki kişilere sağlıklı iletişimin gerekliliklerine uyumuş, saygılı davranmış, gönüllülüklerini sormuş, araştırma süreci hakkında bilgi vermiş ve tüm süreci şeffaf olarak anlatmıştır. Katılımcılarla görüşmeleri planlarken en uygun zaman ve rahat oldukları sessiz bir mekan planlamış, iletişimde etkin dinleme, soruları uygun şekilde yöneltme, yansıtma, yansız ve empatik olma becerilerini

kullanmıştır. Katılımcıların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuş ve gerektiğinde mola vermiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak nitel araştırma yöntemlerinden resim çizme (çiz ve anlat), hipotetik durumlar ve görüşme yöntemi kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu ve Resim Çizme (Çiz ve Anlat)

Bu formda öncelikle cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi kişisel bilgilere yönelik sorular bulunmaktadır. Sonraki bölümde öğrencilerden “Farklılıklara saygı” ile ilgili bir resim çizmeleri ve resimde ne anlatmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencinin çizdiği resimde ne çizdiğini anlamak, anlatmadığı ya da anlatamadığı bir şey olup olmadığını dile getirmesi için soru sorulmuştur. Eklenecek bir açıklaması varsa öğrenciye yazma fırsatı verilerek yazması sağlanmıştır.

3.3.2. Hipotetik Durumlar

Hipotetik durumlar, farklılıklara saygı araştırmalarında ön plana çıkan boyutlar ver resim çizme pilot uygulama çalışması sonucunda ortaya çıkan boyutlar temelinde hazırlanmıştır. Aşağıda literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda detaylı bir biçimde açıklanan bu boyutlar: dış görünüş/fiziksel farklılıklar, etnik köken ile ilgili farklılıklar, engellilik durumu, kültürel ve dini farklılıklar, cinsiyet, ilgi ve yetenek farklılıklarıdır. Fiziksel farklılıklar ve etnik köken ile ilgili örnek hipotetik durum: “*Ayşe gözlüklü olduğu için arkadaşları tarafından ip atlama oyununa alınmaması*” ve “*Suriye’den Türkiye’ye gelen Ahmet ile sınıftaki öğrencilerin aynı sırada oturmak istememesi*”

Bireyler arasında biyolojik, çevresel (yaşadığı yer gibi), fiziksel ve kültürel pek çok farklılıklar vardır (Hubbard, 2004, akt., Sürgevil, 2008). Caposwki (1996) farklılıkları kimlik, coğrafi-etnik köken, yaş, cinsiyet, iş deneyimi, demografik yapı, arka plan, deneyim, inanç-değer yargıları, fiziksel yeterlik, aile durumu, eğitim, yaşam stili, kişilik vb. olarak nitelendirmektedir. Van Ewijk (2011) farklılığa yönelik farklı görüşlerin olduğundan bahsetmektedir: bunlar farklılaşmanın biçimi, farklılaşma biçimlerinin yorumlanması ve insan doğasındaki temel farklılıkların/farklılaşma biçimlerinin sınıflandırılmasıdır. Phillips (2008) Avrupa Birliğinin farklılıklar

konusunda cinsiyet, ırk, etnik köken, engel durumu, yaş, din ve cinsel yönelim boyutlarına odaklandığını belirtmektedir.

Türkiye’de farklılıklara saygı konusuyla ilgili ilk tez çalışmasını yapan Ekmişoğlu (2007) anasınıfı düzeyinde geliştirdiği ölçme aracında farklılıklara saygıyı dört temel alt boyutla ölçmektedir: bunlar cinsiyet, aile-sosyal yapı, engel ve farklı kültürel geçmiştir. Bu ölçek ülkemizde küçük yaş grubunda (anasınıfı ve ilkökul düzeyinde) çok kullanılan bir ölçme aracıdır. Öksüz ve arkadaşları (2015) ilkökul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusunda resim çizimlerini incelendiğinde 32 farklı kategori bulunduğunu; bu kategorilerin benzer ve farklı yönlerine göre 8 temaya ayrılabilceğini belirtmiştir. Bu 8 tema: dış görünüşe ilişkin farklılıklar (%53,8), ırk ve etnik köken ile ilgili farklılıklar (%15,8), engellilik durumu (%15,8), ilgi ve yeteneklerle ilgili farklılıklar (%8,7), kültürel ve dini farklılıklar (%3,4), gelir durumu (%1,5), ebeveyn durumu (%0,3) ve duygusal durumudur (%0,3).

Literatürdeki bu açıklama ve bulgular dikkate alınarak hipotetik durumlar formundaki 1. ve 2. hipotetik durumlar dış görünüş/fiziksel farklılıklar; 3. ve 4. hipotetik durumlar etnik köken; 5. ve 6. hipotetik durumlar engellilik durumu; 7. ve 8. hipotetik durumlar kültürel ve dini farklılıklar, 9. ve 10. hipotetik durumlar cinsiyet; 11. ve 12. hipotetik durumlar da ilgi ve yetenek farklılıklarına yönelik olarak hazırlamıştır. Hazırlanan hipotetik durumlar için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Hipotetik durumlar için Türkiye’de farklı üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile psikoloji alanında çalışan 52 akademisyenden mail yoluyla uzman görüşü için destek istenmiştir. Bu uzmanlar daha çok farklılıklara saygı, ön yargı, gelişimsel farklılıklar ve nitel yöntemler alanında çalışmaları olan kişilerdir. 52 uzmandan 11’i uzman görüşü formunu değerlendirerek dönüş sağlamıştır. 12 hipotetik durumdan 9’unda uzman görüşleri %90-100 uyuşma gösterirken 3 hipotetik durum %90’nın altında uyuşma göstermiştir. %90 üstünde uzman görüşü uyuşmayan durumlar uzmanların düzeltme ve önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra tüm hipotetik durumlar tekrardan 3 uzmanın görüşüne sunularak belirtilen küçük düzeltmeler doğrultusunda form uygulama için hazırlanmış ve her sınıf düzeyinden bir pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra form asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.3. Öğrenci Görüşme Formu

Bu form farklılıklar ve farklılıklara saygıya yönelik 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir form olarak oluşturulmuştur. Bu sorular kendini tanıtmaya, kişinin farklılıktan ne anladığı, bireylerin farklı özellikleri, farklılıklara saygı duyma, nelere saygı duyulup duyulmadığı, farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda ya da duyulmadığında duygu, düşünce ve davranışların nasıl olacağı ile ilgilidir. Yine bu bölümdeki sorular için de uzman görüşüne başvurulmuştur.

Öğrenci görüşmesi için başlangıçta hazırlanan 8 soruluk form Türkiye’de farklı üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile psikoloji alanında çalışan 12 akademisyenden mail yoluyla uzman görüşü için destek istenmiştir. Hipotetik durumlarda olduğu gibi uzman görüşü talep edilen uzmanlar farklılıklara saygı, ön yargı, gelişimsel farklılıklar ve nitel yöntemler alanında çalışmaları olan kişilerdir. Bu 12 uzmandan beşi uzman görüşü formunu değerlendirerek dönüş sağlamıştır. 8 soruluk görüşme formundaki bazı sorular için uzmanların küçük önerileri olmuş, uzmanların önerileri dikkate alınarak görüşme formundaki sorular tekrar düzenlenmiştir. Sonrasında uzmanlardan birisinin bir soru ekleme önerisi dikkate alınarak form 3 uzmanın görüşüne sunulmuş ve görüşme formu 9 soruya çıkarılarak uygulama için hazır hale getirilmiştir.

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu öğrencilerin farklılıklara saygıyı nasıl algıladıkları ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığına ilişkin gözlem ve görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla farklılıklara saygıya yönelik 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir form olarak öğrenci görüşme formuna paralel bir şekilde 3 akademisyenin uzman görüşü doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu sorular öğrencilerin birbirlerinin hangi farklılıklarına saygı duyarken hangi farklılıklarına saygı duymadıklarına, bazı öğrenciler diğerlerinin farklılıklarına saygı duyarken bazılarının neden saygı duymadığına, öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına saygı duyup duymadıklarının hangi konuşma ve davranışlarından anlaşıldığına, farklılıklarına saygı duyulan ve duyulmayan öğrencilerin hangi duygu-düşünce-davranışları gösterdiğine ve bütün bu farklılıklara karşı tutumlarının yaşlarına göre nasıl farklılaştığına ilişkindir. Görüşmede öğretmenlerden kendi düşüncelerinden ziyade öğrencilerle ilgili gözlemlerini belirtmeleri vurgulanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin nasıl yapılandırıldığı, araştırma sürecinin açık ve net bir şekilde adım adım açıklanmasının geçerlik ve güvenilirlik için önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmalarda iç geçerlik için araştırmacının veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinin tümünde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklamasının beklendiğini belirtmektedir. Miles ve Huberman (1994) dış geçerlik için araştırmada örneklem, ortam ve sürecin başka örneklerle karşılaştırılacak kadar ayrıntılı olarak tanımlanmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenilirlik değerlendirilirken inandırıcılık (trustworthiness) kavramı üzerinde durulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2011), Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda inandırıcılık olması gerektiğini belirtmiştir (Merriam, 2013). İnandırıcılık kavramı için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık, doğrulanabilirlik (Guba ve Lincoln, 1982) ve otantiklik (Guba ve Lincoln, 1994) gibi alternatif kavramlar ifade edilmiştir. Creswell (2014) araştırmacının nitel çalışmalarda ortaya koyduğu bulguların değerini güçlendirmek ve okuyucuları bulguların doğruluğuna ikna etmek için geçerlik ve güvenilirliği arttıracak stratejileri kullanması gerektiğini belirtmiştir. Bu açıklamalara paralel bir biçimde araştırma sürecinde izlenen aşamalar aşağıda adım adım açıklanmıştır.

- Öncelikle ilçe milli eğitim müdürlükleri yardımıyla araştırmanın yapılacağı okullar belirlenmiş ve ardından okul müdürlüğü ile iletişim kurularak katılımcılar belirlenmiştir. Buna göre; ilkökul kademesinde belirlenen okulda 6 şubede 198 kişiden oluşan üçüncü sınıf öğrencilerinden 10, 6 şubede 201 kişiden oluşan dördüncü sınıf öğrencilerinden 10; ortaokul kademesinde belirlenen okulda 5 şubede 152 kişiden oluşan yedinci sınıf öğrencilerinden 10; 5 şubede 149 kişiden oluşan sekizinci sınıf öğrencilerinden 10 kişi olmak üzere toplamda 40 öğrenci seçilmiştir.
- Katılmaya gönüllü olan öğrencilerin velileri ile araştırmaya katılım onayları için görüşülmüş, araştırma süreci ve yapılacaklar hakkında bilgi verilmiştir.
- Belirlenen planlama ve çalışma takvimine göre öğrencilerle okullarında uygun bir ortamda (çalışmanın bölünmeyeceği ve etkinliklerin uygulanabileceği) bir araya gelinmiştir.

- İlkokuldaki öğrencilerle bir ön görüşme yapılarak araştırmacı kendini tanıtmış, çalışmanın amaç ve sürecini açıklayarak çalışmada öğrencilerden beklenenleri belirtmiştir. Bu süreçte veri toplamaya başlamadan önce tekrardan öğrencilerden gönüllü olduklarına ilişkin teyit alınmıştır. Daha sonraki uygun bir zamanda uygulamalar bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Ek-1 dağıtılmış ve bilgilerini yazmaları istenmiştir. Sonrasında farklılıklara saygıyla ilgili bir resim çizmeleri ve bu resimde neyi anlatmak istediklerini kağıda yazmaları istenmiştir. Çizim bittikten sonra çizdikleri resimle ilgili kısa bir bireysel görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin çoğunun anlatmak istediğini yazdığı ortaya çıkmış açıklama yazmayan iki ilkokul öğrencisine de yazma fırsatı verilerek açıklaması yazılı olarak kayıt edilmiştir. Ardından molaya ihtiyaçları varsa mola verilmiş yoksa hipotetik durumlar formu (Ek-2) öğrencilere verilerek bu durumlara ilişkin sorulara yanıtlarını yazmaları istenmiştir. Bazı öğrencilerin cevapları yazarken çok yavaş olduğu, zorlandığı görüldüğünde (üçüncü sınıftan iki ve dördüncü sınıftan bir kişi) çalışmanın ikinci bir görüşme zamanına sarkmaması ve öğrenci için de kolaylık olması açısından öğrencinin cevapları sözel olarak alınmış ve cevapları araştırmacı tarafından olduğu gibi yazılmıştır. Son aşamada ise ses kayıtlarının alındığı belirtilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu olan Ek-3 kullanılarak öğrencilerle görüşme gerçekleştirilmiştir.
- Ortaokuldaki katılımcı öğrenciler bir araya toplanarak araştırmacı kendini tanıtmış, çalışmanın amaç ve sürecini açıklamış, öğrencilerden beklenenleri belirtmiş ve öğrencilerden gönüllü olduklarına ilişkin onam alınmıştır. Sonrasında resim çizme (Ek-1) ve hipotetik durumlar formu (Ek-2) öğrencilere dağıtılarak açıklamalar yapılmış, takıldıkları ve anlamadıkları yerler için yanlarına gidilerek soruları giderilmiş ve uygulamayı bitiren öğrencilere teşekkür edilmiştir. Birkaç öğrenci “Resim çizmesek olur mu?”, “Benim resmim çok kötü” gibi cümleler kurmuş olsa da araştırmacı tarafından önemli olanın resmin güzel olması olmadığı, ne anlaşıldığının çizilmesi şeklinde katılımcılar motive edilse de ortaokul öğrencilerine çocukça geldiği için çizimleri boyamak istememişlerdir. Çizimden ziyade belirtmek istedikleri mesajı yazdıkları görülmüştür. Öbür yandan ilkokul öğrencilerinin çizim yaparken daha çok özendikleri ve boyaları kullandıkları

gözlenmiştir. Ardından başka bir gün öğrenciler sırayla bireysel olarak görüşmeye alınmış ve görüşme soruları doğrultusunda (Ek-3) ses kaydı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

- İlkokul öğrencileri ile resim çizme (çiz ve anlat) tekniğinin uygulanması ortalama 11 dakika, hipotetik durumlara tepkilerini yazmaları 52 dakika ve görüşmeler 9 dakika olmak üzere toplam veri toplama süreci ortalama 72 dakika sürmüştür. Ortaokul öğrencilerine resim çizme (çiz ve anlat) ile hipotetik durum çalışmaları grup olarak uygulanmış ve ortalama 35-55 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler ise ayrı bir zamanda öğrenciler ile bireysel olarak (ortalama süre 7 dakika) gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme süresi minimum 15 ve maksimum 25 dakika olmak üzere ortalama 19.8 dakika sürmüştür.
- Öğretmen görüşmelerinde gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle durumları ve zamanlarına uygun olarak yüz yüze ya da online (zoom aracılığıyla) görüşme seçeneği sunularak görüşmeler (altı görüşme yüz yüze, iki görüşme çevrim içi) gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başında araştırmanın amacı, süreci, verilerin nasıl kullanılacağı ve hangi koşullarda saklanacağı hakkında bilgilendirme sağlanarak sözlü onamları alınmıştır. Öğretmen görüşme formu (Ek-4) doğrultusunda sorular sorulmuş, yüz yüze görüşmelerde ses kaydı ve çevrim içi görüşmelerde ise görüntü kaydı alınmıştır. Yüz yüze ve çevrim içi görüşmelerin aynı şartları sağlamasıyla ilgili özellikle görsel ve sözel olmayan ipuçlarının kaybı konusunda endişeler olabilse de son zamanlardaki araştırmalar yüz yüze ve çevrim içi görüşmelerin geçerli olduğunu belirtmektedir. Howlett (2021) yöneltilen eleştirilere rağmen teknolojinin gelişmesiyle birlikte çevrim içi görüşmelerin yüz yüze görüşmelerle aynı derecede geçerli olduğunu; Andrejuk (2021) eşzamanlı olarak gerçekleştirilen çevrim içi derinlemesine görüşmelerin yaygın bir veri toplama tekniği haline geldiğini; Creswell (2019) derinlemesine görüşmelerin çevrim içi olarak yapılmasının maliyet ve zaman açısından verimlilik sağladığını; Ardahanlıoğlu (2022) eşzamanlı çevrim içi görüşmelerin en önemli ön koşulunun katılımcıların internet erişimi olan araçlara sahip olması ve görüşmeyi gerçekleştirebilecek teknoloji hakkında bilgi sahibi olması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacı zoom aracılığıyla çevrim içi görüşmeleri

gerçekleştirirken arka planın bulanık olmamasına, yüz yüze görüşmede olduğu gibi sıcak bir ilişki ve etkileşim kurmaya özen göstermiş ve standart bir prosedürü takip etmiştir. Görüşme sürecinde yüz yüze görüşmeye göre herhangi bir dezavantaj ve eksiklik hissedilmemiş aksine katılımcıların kendilerine uygun zaman ve mekanda olmalarının rahatlığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özellikle pandemi sürecinde çevrim içi çalışmalarla ilgili pek çok deneyiminin olması bu süreçte kolaylık sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirmektedir. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri toplama ve analizinde yöntem üçgenlemesi (resim çizme, hipotetik durumlar ve görüşme) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri analiz sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri ile sürekli görüşülüp yapılan kodlamalar, ortaya çıkan temalar ile ilgili görüş ve geribildirimleri alınmış ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda araştırmacının karşılaması beklenen önemli iki özellik geçerlik ve güvenirliktir. Doğru bilgiye ulaşmak için alınması gereken önlemler geçerlik, araştırma süreci ve verilerini açık ve ayrıntılı olarak, yani başka bir araştırmacının değerlendirmesine imkan verecek şekilde tanımlaması güvenirlik olarak ifade edilmektedir. Geçerliğin güvenirliği önemli derecede güvence altına aldığı düşünüldüğünde geçerlik için alınan önlemlerin aynı zamanda güvenirlik için alınmış önlemler de olabileceği belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Lincoln ve Guba

(1986) nitel araştırmanın niteliğini arttırabilecek stratejileri inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik olarak belirtmektedir.

Bu doğrultuda nitel araştırmalarda *inandırıcılık* faktörü için veri kaynağı olarak katılımcılar ile uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiş ve öğrencilerle birden fazla görüşme yapılmış; elde edilen veriler birbiriyle sürekli karşılaştırarak, yorumlanarak ve kavramsallaştırarak derinlik odaklı veri toplanmış; gerçeğin farklı yönlerini ortaya çıkarmak için hem veri kaynağı hem de yöntemde çeşitleme yoluna gidilmiş; araştırma verilerinin toplanması ve analiz sürecinin tamamında tez izleme komitesi aracılığıyla uzman incelemesi elde edilmiştir. *Aktarılabilirlik* faktörü için elde edilen ham veriler ortak tema ve kavramlara göre yeniden düzenlenmiş ancak verinin doğasına sadık kalınarak doğrudan alıntılar ile desteklenerek ayrıntılı betimleme sağlanmış; araştırmanın amacını ortaya koymaya yönelik amaçlı örnekleme yolu seçilmiştir. *Tutarlık* faktörü için araştırmacı tutarlık incelemesine dikkat etmiş; görüşmelerde benzer bir yaklaşımla soruları sormuş, benzer şekilde davranmış, görüşmeleri kayıt altına almış, kodlama sürecinde önce kodlamalar yapmış, kodlardan temalar elde etmiş ve belli örüntüler bir araya getirilerek temaları yeniden düzenlemiş, veriler ile sonuçların ilişkili olduğunu gözlemiştir. *Teyit edilebilirlik* faktörü için araştırmacı topladığı verileri ve ulaştığı temaları ve sonuçları tez danışmanı ile ayrı ayrı ve birlikte inceleyerek teyit incelemesini gerçekleştirmiştir.

Ayrıca, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle geçerlik için alınan önlemler ardından güvenilirliği vurgulayan stratejiler aşağıda ifade edilmiştir.

- Verilerin analizi sürecinde farklı katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde kodlamalar devam ederken kod ve olası temalar tekrar gözden geçirilerek değişiklikler yapılmıştır. Kodlama ve temaları belirleme süreci iki araştırmacı (tez danışmanı ile birlikte) tarafından tartışılarak incelenmiştir. Tema ve kategorilerin belirlenmesi sürecinde literatürdeki kavramlar ve ilgili kuramsal çerçeve dikkate alınarak ihtiyaç oldukça tekrar gözden geçirilmiştir.
- Bulgularla ulaşılan sonuçlar katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sunulmuştur. Alıntıların sonuna katılımcılara verilen kodlar (örneğin, 35İA; 3. Sınıftan beşinci öğrenci ve ad-soyad baş harfleri) kullanılmıştır.

- Nitel araştırmalarda önemli bir etken olan araştırmanın rolü ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.
- Öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu ve hipotetik durumlar hazırlanmadan önce ilgili literatür taraması yapılmış, tez danışmanı ile taslak formlar üzerinde görüş alışverişinde bulunulmuş ve sonrasında görüşme formları ile hipotetik durumların araştırmanın amacına uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Toplamda Türkiye’de farklı üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile psikoloji alanında çalışan 67 uzmandan görüş istenmiş ve geri dönüş sağlayan 19 uzmanın görüşleri doğrultusunda uygulama formları yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşlerinde %90-100 uyuma görölmüş, %90 üstünde uzman görüşü uyuşmayan durumlar uzmanların düzeltme ve önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Hipotetik durumlarla ilgili uzman önerileri şu şekildedir: bir hipotetik durumda iki farklı farklılık boyutunun anlaşılabilceğı, hipotetik durumlar için örnek ifadeler, hipotetik durumlar için sorulacak sorular için öneri ve kullanılan dilin üçüncü sınıf düzeyinde anlaşılır olması ile ilgili olduğı; görüşme sorularıyla ilgili uzman önerilerinde ise soruların daha da açık ve net ifade edilmesine ilişkin öneri, soruyu detaylandırmaya yönelik düzenleme ve bir uzmandan ek bir soru öneri (öğrenci görüşmesi ikinci soru: Farklılık deyince ne anlıyorsunuz?) yapıldığı görölmüştür.
- Araştırmanın çalışma grubuna öğrencilerin yanı sıra hem ilkokul hem de ortaokul kademesinden öğretmenler de dahil edilerek veri kaynakları çeşitlendirilmiş ve öğretmenlerin konuyla ilgili gözlemlerine dayalı olarak bakış açıları anlaşılmasına çalışılmıştır.
- Öğrencilerle çalışmak için veli onamları alınmasının yanı sıra öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımları sorulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin bildiğı, tanıdğı ve rahat oldukları ortamlar olan okullarının rehberlik servisi ve seminer salonunda gerçekleştirilmiştir.
- Öğretmenlerle rahat olmaları için onlara yüz yüze veya zoom üzerinden çevrim içi görüntülü görüşme seçeneğı sunularak bazıları ile yüz yüze okul

rehberlik servisinde bazıları ile de görüntülü görüşme yoluyla çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

- Çalışmalarla ilgili her sınıf düzeyinden birer öğrenci ve her okul kademesinden birer öğretmen ile pilot uygulama yapılarak veri toplama araçlarının uygulama süreci ile ilgili bir fikir edinilmiştir.
- Araştırmacı katılımcılarla görüşmelerin başlangıcından itibaren titizlikle planlı bir şekilde çalışmış, topladığı verileri kayıt altına almış, raporlaştırmış ve veri topladıkça tekrardan eski verilerle birlikte tüm verileri gözden geçirmiştir.
- Çizimler ve yazılar yoluyla toplanan dokümanlar araştırmacı tarafından teslim alınarak evinde saklanmış, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşmelerin ise ses kayıtları alınarak deşifre edilmiştir.
- Bulgular ve elde edilen sonuçlar hem birbirleri ile hem de alan yazındaki diğer araştırma bulguları ışığında tartışılarak raporlanmıştır.
- Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve raporlaştırılması süreçlerinin tümünde dış denetim olarak değerlendirilebilecek Tez İzleme Komitesi ile birlikte izleme çalışmaları gerçekleştirilmiş ve çalışmalar komitenin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek yürütülmüştür.

3.7. Verilerin Korunması

Öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden alınan ses kaydı araştırmacının kişisel bilgisayarında kayıtlı olacak; öğrenciler ile yapılan görüşmelerden alınan yazılı-çizimli dökümanlar ile elde edilen veriler ise araştırmacı tarafından saklı tutularak 5 sene sonra imha edilecektir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarını incelemek için resim çizme, hipotetik durumlar ve görüşme yöntemleri ile toplanan verilerin içerik analizi ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Ayrıca ilkokul ve ortaokulda görevli öğretmenlerle, öğrencilerin farklılıklara saygı kavramına yönelik algıları ile ilgili yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin de içerik analizi yapılarak ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda oluşturulan temalar ilkokul ve ortaokul grubu için karşılaştırılarak sunulmuştur. Katılımcı ifadelerini aktarırken kişilerin kimliklerini gizlemek için kodlar kullanılmıştır.

4.1. Öğrencilerle Yapılan Çalışmalar

Araştırmada yöntem üçgenlemesi yoluyla öğrencilerin farklılıklara saygı kavramına yönelik resim çizme ve çizdikleri resimlere ilişkin açıklamalar, hipotetik durumlar ve görüşme yöntemi ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1.1. Resim Çizme ve Çizilen Resme Yönelik Açıklamalardan Elde Edilen Bulgular

Resim çizme yönteminde öğrencilerden “Farklılıklara saygı” ile ilgili bir resim çizmeleri ve çizdikleri resimde ne anlatmak istediklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimlerinde ne anlatmak istediklerine ilişkin açıklamaları içerik analizine tabi tutularak kodlamalar yapılmış ve birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilip belirli temalar altında toplanmıştır. Ortaya çıkan ortak temalar aşağıda tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3.

Resim Çizme Sonucunda Elde Edilen Farklılık Boyutları

3-4. Sınıf		7-8. Sınıf	
Boyutlar	f	Boyutlar	f
Engel	8	Engel	4
Dış görünüş	6	Dış görünüş	6
Cinsiyet	2	Cinsiyet	3
Etnik	1	Etnik	3
Yardımcı olma	3	Yardımcı olma	1
İlgiler	1	Yaş	2
		Genel	1
		Başarı/yetenek	1
		Duygular	1
		İnanç	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin çizimlerine ilişkin anlatımlarının analizi sonucunda engel, dış görünüş, cinsiyet, yardımcı olma ve etnik köken kavramlarının ön plana çıktığı görülmüştür. İlkokul ve ortaokul grubuna karşılaştırmalı bir şekilde bakıldığında engel ve yardımcı olma temalarının ilkökul grubunda; cinsiyet ve etnik temalarının ortaokul grubunda daha fazla görüldüğü; dış görünüş temasından ise her iki grupta benzer düzeyde bahsedildiği görülmüştür. İlgiler temasının sadece ilkökul grubunda ortaya çıktığı; yaş, genel farklılıklara saygı, başarı/yetenek, duygular ve inanç temalarının da sadece ortaokul grubunda görüldüğü dikkat çekmiştir. Ayrıca ortaokul grubunda daha fazla farklılık boyutunun ortaya çıkmasının bulundukları yaş ve gelişim dönemi ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Öğrencilerin “farklılıklara saygı” denildiğinde çizdikleri resimlerle ilgili anlatımlarına örnek olabilecek alıntılar aşağıda verilmiştir.

Şişman ya da zayıf olanlara saygı duymalıyız (31MU).

Görme engelli bir tane kız var, herkes onu dışlıyor ama iki kız onu oyuna alıyor ve onunla ip atlama oyunu oynuyorlar (33SY).

Siyah beyaz ya da başka farklılıklara saygı. Siyah veya beyaz hepimiz aynı (48AÇ).

Kızın yanındaki balonda "Ben de futbol oynayabilir miyim?" erkeğin yanındaki balonda "Hayır, kızlar futbol oynayamaz." yazıyor. Ayrıca alttaki açıklama da şöyle: "insanları cinsiyetleri yüzünden yargılamamalıyız" (710).

Çocuk büyüklerine saygı duyarak sandalyeyi yaşlı teyzeye vererek yardım ediyor (71İÇ).

Din, dil, ırk fark etmeksizin insanlar dayanışma halinde olmalıdır. Eşitlik günümüzde olduğu gibi sadece kağıt üstünde değil toplumumuza ve kültürümüze işlenmelidir (83OA).

4.1.2. Hipotetik Durumlar

Hipotetik durumlar, farklılıklara saygı ile ilgili literatür incelemesi ve resim çizme pilot uygulama çalışması sonucunda ön plana çıkan farklılık boyutları temel alınarak 6 boyutta (her boyuttan ikişer hipotetik durum) oluşturulmuştur. Bu boyutlar, dış görünüş/fiziksel farklılıklar, etnik köken ile ilgili farklılıklar, engellilik durumu, kültürel ve dini farklılıklar, cinsiyet ile ilgi ve yetenek farklılıklarıdır. Oluşturulan her hipotetik durum için öğrencilerin aşağıdaki dörder soruyu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu sorularla öğrencilerin farklılıklara saygı/saygısızlık karşısındaki duyguları, düşünceleri ve davranışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Her hipotetik durumla ilgili soruların başına hipotetik durumdaki kişilerin ismi getirilerek aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- 'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?
- 'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?
- 'nin yerinde olsaydın ne yapardın?
- 'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

Aşağıda hipotetik durumlar sırayla ele alınarak dört soruya ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin verdikleri cevaplar kodlanmış ve kodlamalar sonucunda ortaya çıkan temalar karşılaştırmalı sunulmuştur.

4.1.2.1. Dış görünüş/Fiziksel Farklılıklar

Dış görünüş/fiziksel farklılıklara saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya çıkarmak için iki hipotetik durumdan faydalanılarak ulaşılan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

1. Hipotetik Durum: Teneffüste 4 öğrenci ip atlama oyunu oynamaktadır. Ayşe de aralarına katılıp oynamak ister. Ancak Seher Ayşe'ye "Hayır Ayşe sen oynama bizimle. Senin gözlüklerin var. Gözlüklülerin bizimle oynamasını istemiyorum" der. Böylece Ayşe gözlüklü olduğu için oyuna alınmamıştır.

Ayşe'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Ayşe'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Ayşe'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Seher'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

2. Hipotetik Durum: Öğretmen Türkçe dersi kapsamında öğrencilerden dörder kişilik gruplar oluşturmalarını ve beraber proje yapmalarını ister. Öğrenciler beraber çalışma yapmak istedikleri öğrencileri seçecekler. Ancak Deniz, kilolu (şişman) olduğu için diğer öğrenciler onu gruplarına almak istemediler ve Deniz hiçbir gruba giremedi. Bu durum grup çalışmalarında daha önce de başına gelmişti.

Deniz'in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Deniz'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Deniz'in yerinde olsaydın ne yapardın?

Deniz'in sınıf arkadaşlarının yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

Birinci ve ikinci hipotetik durumun birinci sorusuna (*Ayşe'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?* ve *Deniz'in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin nahoş duygular belirttikleri gözlenmiştir. Bu nahoş duygulardan kötü, üzülmeye ve dışlanmışlık duygularının ön plana çıktığı; kırgınlık, sinirlenme, kızgınlık, yalnızlık, mutsuzluk, nefret, rezil olma, farklı biri gibi ve fazlalıklı gibi hissetme duyguların da ifade edildiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Üzüldüm (41ED, 31MU, 82YSK).

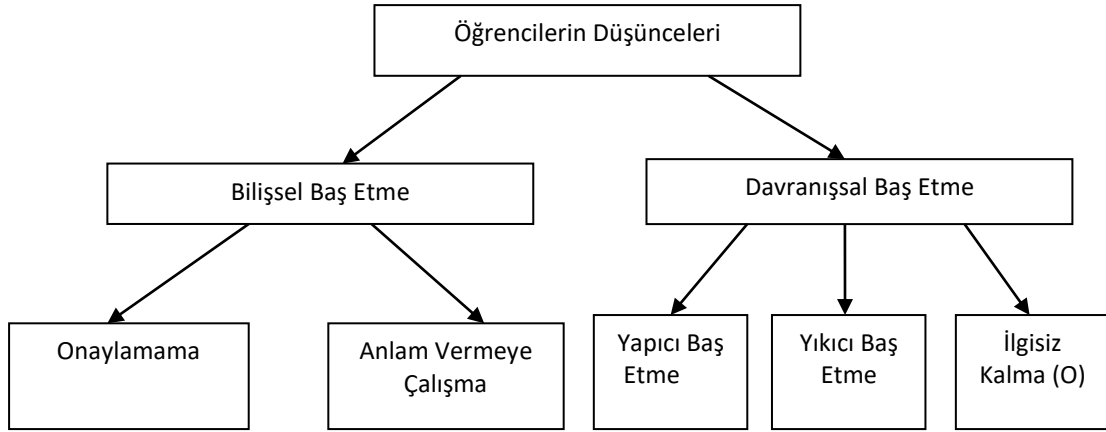
Sinirlendim (310EK).

Dışlanmış hissedirdim (73AK).

Kendimi çok kötü hissedirdim (72HEÖ).

Kendimi tabi kötü hissedirdim fakat dışa yansıtmazdım (83OA).

Birinci ve ikinci hipotetik durumun ikinci sorusuna (*Ayşe'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?* ve *Deniz'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 2'de görüldüğü gibi hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde bilişsel baş etme ve davranışsal baş etme olarak iki üst tema oluştuğu gözlenmiştir. Bilişsel baş etme üst teması altında onaylamama ve anlam vermeye çalışma; davranışsal baş etme üst teması altında ise yapıcı baş etme, yıkıcı baş etme ve ilgisiz kalma temalarının oluştuğu görülmüştür.



Şekil 2. Dış Görünüş/Fiziksel Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

Not. Yukarıdaki şekilde yanında parantez içinde (O) yazılan tema sadece ortaokul kademesinde oluşan temadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde her iki kademedede de öğrencilerin çoğunluğunun farklılıklara saygı duyulmayan bu davranışı onaylamadıkları görülmüştür. Onaylamadıkları bu davranış için hoşnut olmadıkları ve davranışa, kişiye ya da duruma yönelik değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir. İki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında ortaokul öğrencilerinin çok azının bu davranışa anlam vermeye çalıştığı görülmüş, ilkokul öğrencilerinin bu davranışa anlam vermeye çalışırken sorgulama ve daha çok neden bulmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bunun yanında iki kademedede de davranışsal baş etme boyutu altında çoğunlukla yapıcı baş etme düşüncelerinin olduğu, ortaokulda ilkokuldan farklı olarak bir öğrencinin ilgisiz kalmaktan bahsettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

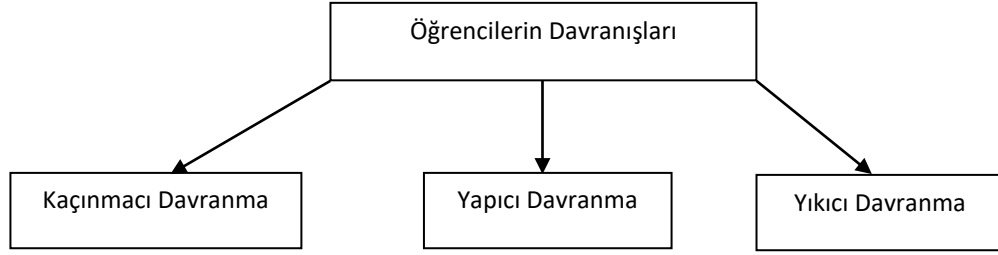
Hiç kimse beni yanına almıyor gözlüklüyüm diye (32SA).

Gözlük olmamasını isterdim (45BY).

Beni dışladıklarını düşünürdüm (72HEÖ).

Gerçekten kırıcı olduklarını düşünürdüm (88BK).

Birinci ve ikinci hipotetik durumun üçüncü sorusuna (*Ayşe'nin yerinde olsaydın ne yapardın?* ve *Deniz'in yerinde olsaydın ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 3'te görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı yaklaşma, yapıcı davranma ve yıkıcı davranma temalarının olduğu gözlenmiştir.



Şekil 3. Dış Görünüş/Fiziksel Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde iki kademedeki öğrencilerin çoğunluğunun yapıcı davranma ve ardından kaçınmacı davranma temasına giren cevaplar verdiği görülmüştür. İlkokulda bir ve ortaokulda sekiz öğrencinin ifadesinin yıkıcı davranma temasına girdiği gözlenmiştir. Yapıcı davranma temasını incelediğimizde ilkökul öğrencilerinin cevaplarının daha çok ifade etme; ortaokul öğrencilerinin cevaplarının ise daha çok alternatif çözüm ve destek isteme altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca yapıcı davranma temasında uyarma, kendini düzenleme, iyi davranma ve ifade etme yönünde cevaplar olduğu da görülmüştür. Yıkıcı davranma kategorisinde ortaokul öğrencileri daha çok sözel ve davranışsal tepkiden bahsetmenin yanı sıra iletişimi kesme ve isyan etme yönünde cevap belirten öğrencilerin de olduğu; kaçınmacı davranma kategorisinde iki kademedeki öğrencilerin daha çok uzaklaşma, ilkökul öğrencilerinin dikkate değer bir kısmının ise izleme/bir şey yapmama, ağlama, umursamama cevaplarını belirttikleri gözlenmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

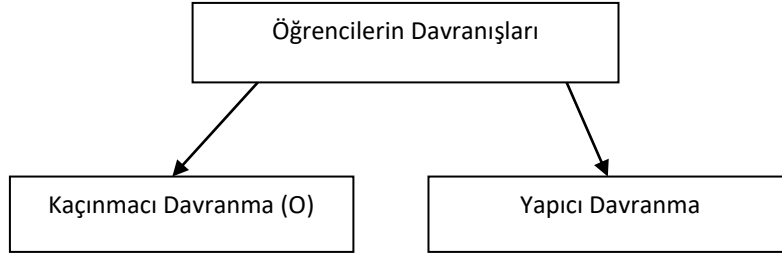
Gidip öğretmene söylerim (35İA).

Gözlüklü olabilirim ama oyunda oynayabilirim derdim ve beni de arınıza alabilir misiniz derdim (46HK).

Bu benim suçum değil derdim (711MT).

Bir ip bulup kendi grubumu kurup onlarla ip atlardım, kurduğum grupta dışlanan herkesin olmasını isterdim (84BB).

Birinci ve ikinci hipotetik durumun dördüncü sorusuna (*Seher'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?* ve *Deniz'in sınıf arkadaşlarının yerinde olsaydın, sen ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 4'te görüldüğü gibi her iki kademedeki yapıcı davranma temasının, ortaokul kademesinde ayrıca kaçınmacı davranma temasının olduğu gözlenmiştir.



Şekil 4. Dış Görünüş/Fiziksel Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2

Not. Yukarıdaki şekilde yanında parantez içinde (O) yazılan tema sadece ortaokul kademesinde oluşan temadır.

Bu soruya öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda iki kademedeki öğrencilerin büyük çoğunluğun oyuna alma davranışını ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanında ilkökul öğrencilerinden bir kaç anlamaya çalışma, çözüm sunma ve öz eleştiri gibi davranışlardan söz ederken; ortaokul kademesinde de birkaç öğrencinin çözüm sunma, özür dileme ve anlamaya çalışma davranışlarını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca ortaokuldan iki öğrencinin hiçbir şey cevabını vererek seyirci kalacağını belirttiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Gidip Ayşe'den özür dilerdim onu oyuna alırdım (38BZ).
Empati kurardım, Ayşe'yi aramıza alırdım (46HK).
Evet, sen de bizimle oynayabilirsin derdim (75M.DB).
İp atlamaya devam ederdim (83OA).
Gruba alırdım (83OA, 72HEÖ, 32SA).

4.1.2.2. Etnik Köken İle İlgili Farklılıklar

Etnik köken farklılıklarına saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya koymak için iki hipotetik durumdan faydalanılarak ulaşılan verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3. Durum: Ahmet, ailesiyle Suriye'den göç ederek Türkiye'ye gelmiştir ve bulunduğu şehirdeki bir okula devam etmektedir. Öğretmen sınıftaki öğrencilere "Ahmet ile kim oturmak ister?" deyince hiçbir öğrenci ses çıkarmadı. Çünkü sınıftaki öğrencilerin hiçbiri başka ülkeden sınıflarına gelen Ahmet ile aynı sıraya oturmak istemiyordu.

Ahmet'in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Ahmet'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Ahmet'in yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

4. Durum: Roza'nın anadili (örneğin; Türkçe, Arapça, Kürtçe vb.) sınıf arkadaşları ile aynı değildir. Roza teneffüslerde aynı okulda okuyan kardeşi ile ana dilinde konuşmaktadır. Bu durumu gören sınıftaki öğrencilerden Nur ve Pelin, ana dili farklı olduğu için Roza ile arkadaşlık kurmamaktadır.

Roza'nın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Roza'nın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Roza'nın yerinde olsaydın ne yapardın?

Nur ve Pelin'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

Üçüncü ve dördüncü hipotetik durumun birinci sorusuna (*Ahmet'in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?* ve *Roza'nın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin nahoş duygular belirttikleri gözlenmiştir. Bu nahoş duygulardan kötü, üzüme ve dışlanmışlık duygularının ön plana çıktığı; ayrıca sinirlenme, kızgınlık, mutsuzluk, yalnızlık, kırgınlık, şaşırma, utanma, sevilmediğini hissetme, farklı olma hissi ve engellenme hissi gibi duyguların da ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca ortaokuldan bir öğrencinin iyi ve altı öğrencinin de hiçbir şey cevabını verdikleri dikkat çekmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Üzülürdüm (31MU, 310EK, 42İY, 71İÇ, 74DT, 78ES, 81İE, 811EA).

Dışlanmış (73AK, 710, 86İD, 49BE, 87KT).

Kötü (32SY, 49BE, 87KT, 84BB).

Sinirlenirdim (310EK, 810, 41ED).

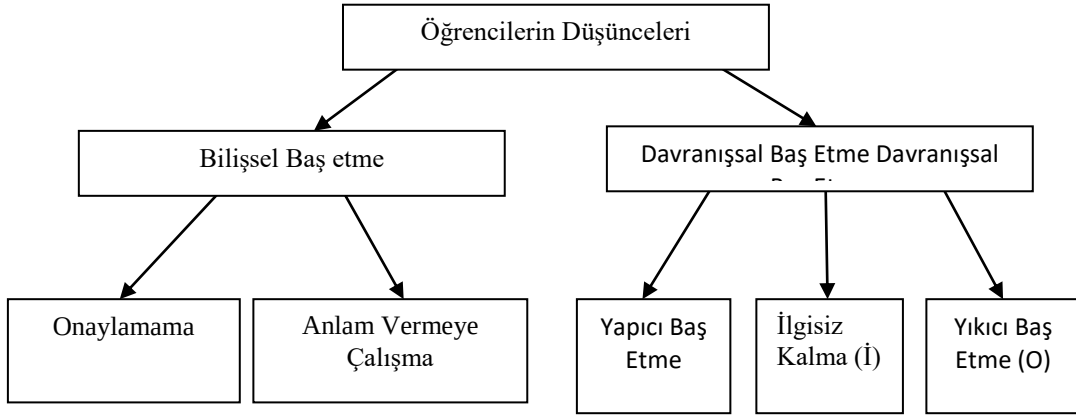
Mutsuz olurdum (77SEG, 78ES).

Saşırdım (41ED, 44MS).

Kırıldım (32SY).

Utanırdım (42İY).

Üçüncü ve dördüncü hipotetik durumun ikinci sorusuna (*Ahmet'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?* ve *Roza'nın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 5'te görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde bilişsel (onaylamama ile anlam vermeye çalışma) ve davranışsal baş etme temalarının olduğu gözlenmiştir.



Şekil 5. Etnik Köken ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

Not. Yukarıdaki şekilde yanında parantez içinde (İ) yazılan tema sadece ilkokul ve (O) yazılan da sadece ortaokul kademesinde oluşan temadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde her iki kademedeki öğrencilerin çoğunun bilişsel baş etme temasında onaylamama ve bunun altında da daha çok değerlendirme yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Benzer şekilde her iki kademedeki öğrencilerin anlam vermeye çalışma kategorisinde neden bulma ve sorgulama gibi bilişsel stratejilere başvurdıkları; davranışsal baş etmeye yönelik düşünceler kategorisinde yapıcı baş etme stratejilerinin çoğunlukta olduğu, ilkokulda bir kişinin ilgisiz kalma ve ortaokulda iki öğrencinin yıkıcı baş etme stratejileri yönünde görüş belirttiği; ilkokulda yıkıcı baş etme, ortaokulda ise ilgisiz kalma kategorisinin oluşmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Benim dilim farklı olduğu için beni sevmediklerini düşünürdüm (39SY, 77SEG).

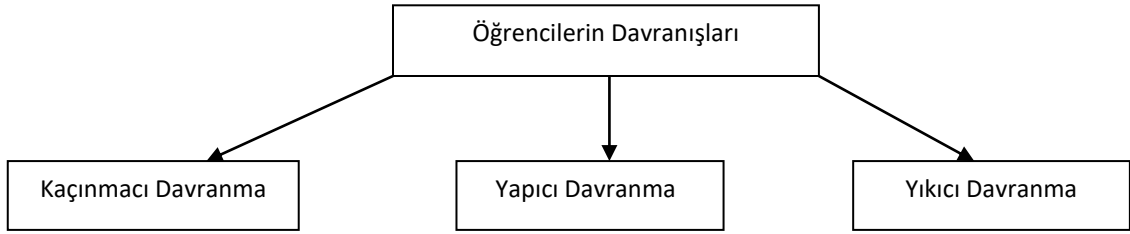
Neden benimle oturmak istemediklerini düşünürdüm (35İA, 810).

Ayrımcılık yaptıklarını (76Sİ, 811EA).

Niye anadilim onlardan farklı (48AÇ).

Onların dilinden olmayı düşünürdüm (45BY).

Üçüncü ve dördüncü hipotetik durumun üçüncü sorusuna (*Ahmet'in yerinde olsaydın ne yapardın?* ve *Roza'nın yerinde olsaydın ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 6'da görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı davranma, yapıcı davranma ve yıkıcı davranma temaları ortaya çıkmıştır.

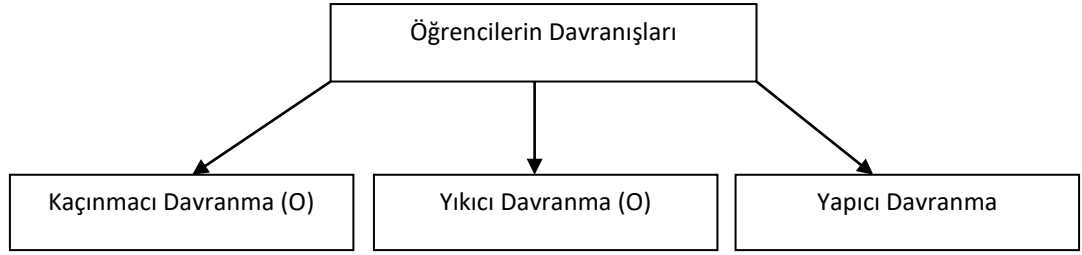


Şekil 6. Etnik Köken ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Analizler sonucunda kaçınmacı davranma temasında umursamama, yapıcı davranma temasında iyi davranma, yıkıcı davranma temasında iletişimi kesme ve sözlü tepki verme görüşlerinin sadece ortaokul kademesinde olduğu görülmüştür. İlkokul kademesinde kaçınmacı davranma temasında uzaklaşma ve uyma daha çok ifade edilirken ortaokul kademesinde uyma ve ağlama görüşlerinin ifade edildiği gözlenmiştir. Ayrıca iki kademede de yapıcı davranma teması alternatif çözüme yönelik görüşlerin daha çok ifade bulduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanında yapıcı davranma temasında destek isteme, ifade etme ve uyarma; yıkıcı davranma temasında davranışsal tepki; kaçınmacı davranma temasında izleme/bir şey yapmama ve umursamama cevaplarının da belirtildiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Giderdim ağlardım (32SA, 41ED).
Okula gitmek istemezdim (44MS).
Onlarla değil, tek otururdum (72HEÖ, 811EA,).
Dil öğrenirdim (71İÇ, 83OA).
Arkamı dönüp giderdim (37BŞ).

Üçüncü ve dördüncü hipotetik durumun dördüncü sorusuna (*Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın? ve Nur ve Pelin'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 7'de görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde yapıcı davranma temasının ortak olduğu, bunun yanında ortaokul kademesinde kaçınmacı davranma ve yıkıcı davranma temasının da olduğu gözlenmiştir.



Şekil 7.Etnik Köken ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan temalar sadece ortaokul kademesinde oluşan temalardır.

Bu soruda öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda ilkokul öğrencilerinin çoğunluğu yapıcı davranma temasında; arkadaşlık kurma/dışlamama kategorisinde görüş belirtirken, diğerlerinin de anlamaya çalışma ve çözüm sunma davranışından bahsettiği; ortaokul öğrencilerinin çoğunluğunun yapıcı davranma, bir kişinin yıkıcı davranma ve iki kişinin de seyirci kalma kaçınmacı davranışlardan söz ettiği görülmüştür. Ortaokul grubunda yapıcı davranma temasında çoğunlukla oyuna alma davranışları ortaya çıkarken anlamaya çalışma, çözüm sunma, destek olma ve öz eleştiri davranışlarının da belirtildiği gözlenmiştir. Bununla ilgili öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ahmet'in yanına oturmak için ilk ben parmak kaldırırdım ve Ahmet'le çok güzel geçinirdim (33SY).

Ben aynı sıraya otururdum (36RO, 43EK)

Roza'ya anadilimi anlatırdım (46HK).

Yanımıza alırdım (42İY).

Önemli olan aynı dili anlamak değil duyguları anlamak olduğu için arkadaş olurum (77SEG).

Onu anlamaya çalışırdım (710).

Susardım, hiçbir şey yapmazdım (811EA).

Onu, Ahmet'i dışlayanlara inat onla otururdum (86İD).

4.1.2.3. Engellilik Durumu ile İlgili Farklılıklar

Engellilik durumu farklılıklarına saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya koymak için iki hipotetik durumun analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda yer almaktadır.

5. Durum: Mahmut'un doğuştan gözleri görmüyor. Bu yüzden okulda görme engelli bastonu kullanıyor ya da birilerinin yardımına ihtiyaç duyuyor. Tenefüslerde

sınıf arkadaşları oynamak için okul bahçesine çıkıyor. Mahmut ise çoğunlukla sınıfta kalıyor ve teneffüse çıkamıyor. Sınıf arkadaşları, görme engeli olduğu için Mahmut'u oyun oynamaya çağırıyor.

Mahmut'un yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Mahmut'un yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Mahmut'un yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

6. Durum: Teneffüste veya beden eğitimi derslerinde öğrenciler futbol maçı yapıyor. Genelde tüm öğrenciler oyuna alınıyor ve maçta oynuyor. Orhan da sınıf arkadaşları ile birlikte futbol maçında oynamak istiyor. Ancak Orhan'ın işitme engeli (iyi duymuyor) olduğu için sınıf arkadaşları onu maça almak istemiyor.

Orhan'ın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Orhan'ın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Orhan'ın yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

Beşinci ve altıncı hipotetik durumun birinci sorusuna (*Mahmut'un yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?* ve *Orhan'ın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin nahoş duygular belirttikleri gözlenmiştir. Nahoş duygular temasında üzüntü, kötü ve dışlanmışlık duygularının ön plana çıktığı, şaşırma, yalnızlık, mutsuzluk, tikslenme, kırılma, saygısızlık ve kızgınlık gibi duyguların da ifade edildiği görülmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin çoğunun üzüntü ve bir kısmının kötü hissetme; ortaokul öğrencilerinin ise çoğunun kötü hissetme ve bir kısmının üzülmeye duygusunu dile getirdiği görülmüştür. Ayrıca dışlanmışlık duygusu ortaokul öğrencileri tarafından daha çok dile getirilmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Üzülürdüm (35İA, 310EK, 45BY, 410MES, 85ABT).

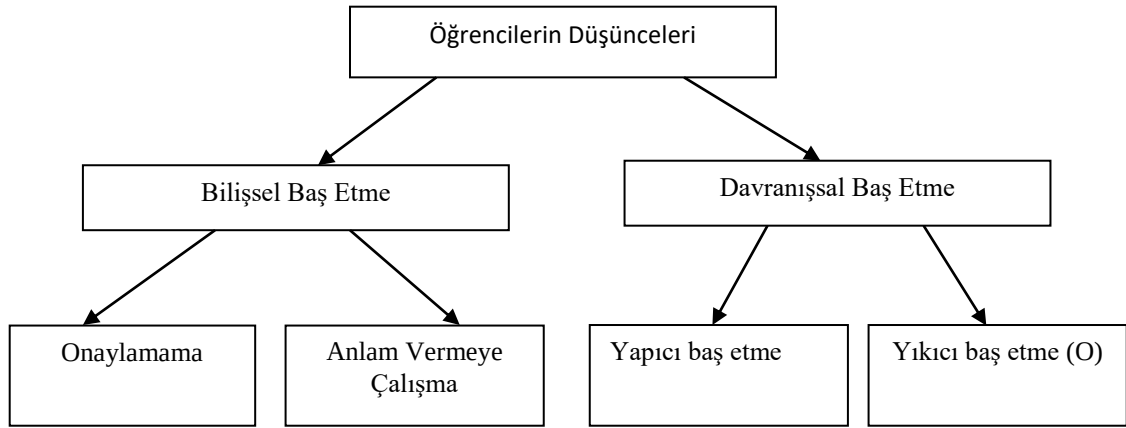
Kötü hissederdim (38BZ, 35İA, 72HEÖ, 711MT, 85ABT).

Dışlanmış hissederdim (410MES, 75MDB, 88BK).

Şaşırdım, ağlardım (44MS).

Beşinci ve altıncı hipotetik durumun ikinci sorusuna (*Mahmut'un yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?* ve *Orhan'ın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 8'de görüldüğü gibi hem

ilkokul hem de ortaokul kademesinde onaylamama ve anlam vermeye çalışma gibi ‘bilişsel’ ve ‘davranışsal baş etme’ temalarının oluştuğu gözlenmiştir.



Şekil 8. Engellilik Durumu ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan kategori sadece ortaokul kademesinde oluşan temadır.

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin farklılıklara saygı duyulmama karşısında çoğunun anlam vermeye çalıştığı (neden bulma, sorgulama) ve bu davranışı onaylamadığı (hoşnut olmama, değerlendirme) bazılarının da davranışsal baş etme temasında yapıcı baş etme yönünde görüş belirttiği gözlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ise çoğunluğunun bu davranışı onaylamadığı, bir kısmının davranışsal baş etme yönünde (özellikle yapıcı baş etme) görüş belirttiği ve çok azının da bu davranışa anlam vermeye çalıştığı görülmüştür. Ayrıca ortaokul grubunda hem yapıcı hem de yıkıcı baş etme düşüncesinden bahsedilirken ilkokul grubunda sadece yapıcı baş etme düşüncesinden bahsedildiği dikkat çekmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Neden maça almıyorlar beni derdim? (35İA, 811EA).

Sevilmeyip tek kaldığımı (44MS).

Engelli olmanın zor olduğunu (410MES).

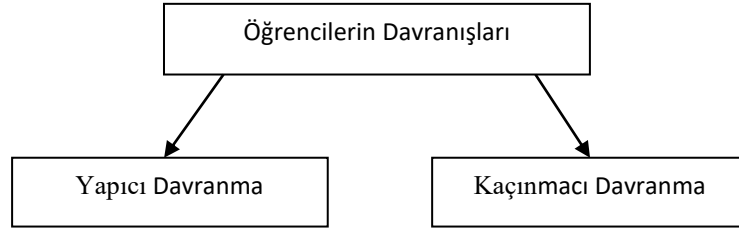
Beni dışladıklarını düşünürdüm (72HEÖ, 410MES).

İşitme engelli olmak istemezdim (75MDB).

Beni istemediklerini (88BK).

Ne alaka, işitmek oyun oynamaya engel değil (85ABT).

Beşinci ve altıncı hipotetik durumun üçüncü sorusuna (*Mahmut'un yerinde olsaydın ne yapardın?* ve *Orhan'ın yerinde olsaydın ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 9'da görüldüğü gibi hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı ve yapıcı davranma temaları ortaya çıkmıştır.



Şekil 9. Engellilik Durumu ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Analizler sonucunda her iki kademede de öğrenci cevaplarının daha çok yapıcı davranma temasında toplandığı; her iki kademede kaçınmacı davranma teması içinde daha çok izleme davranışının; yapıcı davranma kategorisinde ise daha çok ifade etme ve alternatif çözümün ön plana çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunların yanında kaçınmacı davranma temasında uzaklaşma; yapıcı davranma temasında destek isteme, kendini düzenleme, çaba gösterme ve iyi davranma yönünde cevaplar da belirtildiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

İlk önce neden almıyorsunuz derdim. Yine de almazlarsa öğretmene söylerdim (35İA).

Onların yanına bir daha gitmezdim (88BK).

Kağıda içimi dökerim (85ABT).

Bir şey yapmazdım (711MT).

Beni de oyuna almalarını isterdim (75MDB).

Oradan giderdim (410MES).

Bu engelimi yenmeye çalışırdım (45BY).

Beşinci ve altıncı hipotetik durumun dördüncü sorusuna (*Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?* ve *Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde yapıcı davranma temasının ortaya çıktığı gözlenmiştir. Yapıcı davranma temasında öğrencilerin oyuna alma, destek olma, anlamaya çalışma, çözüm sunma ve özür dileme yönünde cevap belirttiği gözlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde her iki kademedeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun oyuna alma ve yarısının da destek olma davranışından bahsettiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Oyuna alırdım (35İA, 45BY, 72HEÖ, 75MDB, 88BK).

Gidip Mahmut'a yardım eder, özür dilerim ve onun oynayacağı oyunlar oynarım (38BZ).

Onunla oynayıp ona yardım ederdim (44MS).

Onu eğlendirmeye çalışırdım (711MT).

İşitme engeli oyun oynamaya engel değil, oyuna alırdım (85ABT).

4.1.2.4. Kültürel ve Dini Farklılıklar

Kültürel ve dini farklılıklara saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya koymak için iki hipotetik durumdan faydalanılarak ulaşılan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

7. Durum: Zeynep ve Hanna sınıf arkadaşıdır ve teneffüste hafta sonu neler yaptıklarıyla ilgili sohbet etmektedir. Başka bir dini inanca sahip olan Hanna ailesinin yaptığı ibadetlerden bahsetmiştir. Zeynep, Hanna'nın farklı bir dini inancı olduğuna şaşırmıştır. Zeynep eve gidip Hanna ile konuştuklarını annesine anlattığında, annesi "onların bizden farklı bir dini inancı var. Hanna ile çok oyun oynamanı istemiyorum, diğer çocuklarla oyna" demiştir. Ertesi gün okula geldiğinde Hanna Zeynep ile oynamak istediğinde Zeynep "sizin dini inancınız farklı o yüzden sizinle oynamak istemiyorum" demiştir.

Hanna'ın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Hanna'ın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Hanna'ın yerinde olsaydın ne yapardın?

Zeynep'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

8. Durum: Ali sokakta oyun oynayan arkadaşlarını gördü ve yanlarına giderek oyuna katılmak istedi ama Osman onu oyuna almak istemedi. Diğer çocuklar bunun nedenini sorduğunda Osman "Baksana giysilerine, şalvar üzerine elbise giymiş. Bu giysilerle oyun mu oynanır" diye cevapladı. Diğer çocuklar da "Onların kültürü öyle, bu yüzden Ali de böyle giyiniyor." dediler. Onların giyinme biçimi böyle, babası da böyle giyiniyor ve Ali de bu yüzden böyle giyiniyor.

Ali'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Ali'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Ali'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Osman'ın yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

Yedinci ve sekizinci hipotetik durumun birinci sorusuna (*Hanna'ın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?* ve *Ali'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun nahoş duygular ve birer kişinin de olumlu duygu belirttiği gözlenmiştir. Nahoş duygular temasında üzüntü, kötü, şaşırma, mutsuzluk, dışlanmışlık ve kızgınlık duygularının ön plana çıktığı; ayrılık hissi, kırılma, ayrımcılık gibi duyguların da ifade edildiği görülmüştür. Hoş duygular temasında da sevinme ve mutlu olma duygularının ifade edildiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Üzülürdüm (32SA, 311RA, 48AÇ, 44MS).

Mutsuz (42İY, 311RA, 88BK).

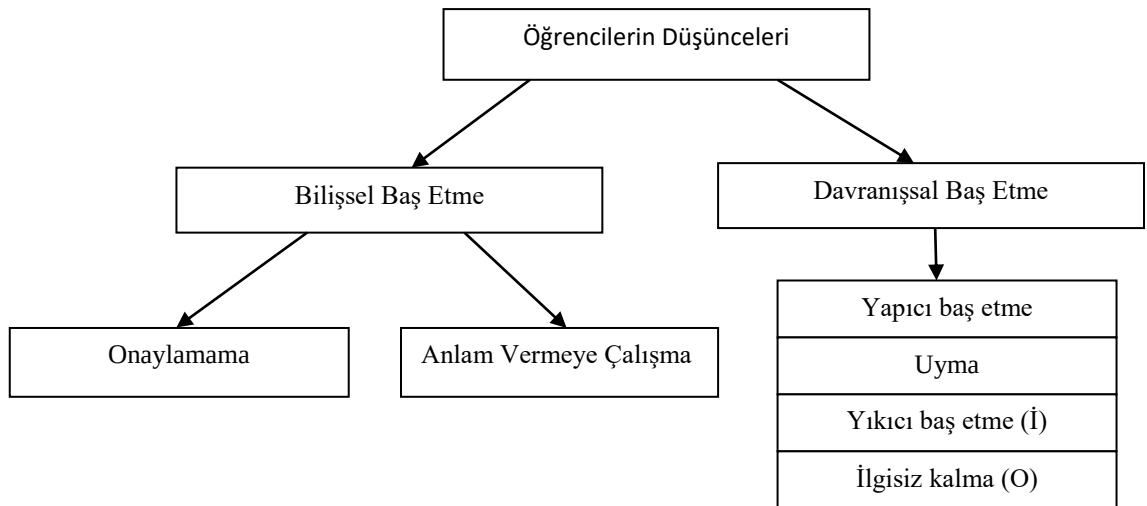
Şaşırdım (44MS, 81İE).

Dışlanmış (73AK, 81İE).

Dini ayrımcılık (75MDB).

Sinirlenirdim (77SEG).

Yedinci ve sekizinci hipotetik durumun ikinci sorusuna (*Hanna'ın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?* ve *Ali'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 10'da görüldüğü gibi onaylamama ve anlam vermeye çalışma gibi 'bilişsel' ve 'davranışsal baş etme' kategorilerinin oluştuğu gözlenmiştir.



Şekil 10. Kültürel ve Dini Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan kategori sadece ortaokul kademesinde ve yanında (İ) yazılan kategori ise sadece ilkököl kademesinde oluşmuştur.

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin farklılıklara saygı duyulmama karşısında çoğunun anlam vermeye çalıştığı (neden bulma, sorgulama), bir kısmının bu davranışı onaylamadığı (hoşnut olmama, değerlendirme) birkaç kişinin de bu davranış karşısında davranışsal olarak baş etme düşüncesi (yapıcı, yıkıcı, uyma, ilgisiz kalma) belirttiği görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin ise çoğunluğunun bu davranışı onaylamadıkları, bir kısmının bu davranış karşısında davranışsal olarak baş etme ve anlam vermeye çalışma yönünde düşünce belirttikleri ve 3 kişinin de cevap belirtmediği görülmüştür. Ayrıca yıkıcı baş etme düşüncesinden sadece ilkokulda bir öğrenci ve ilgisiz kalma düşüncesinden ortaokulda üç öğrencinin söz ettiği gözlenmiştir. Bunun yanında ilkokul grubunda davranışsal baş etme kategorisinde daha çok yapıcı baş etme olmak üzere, yıkıcı baş etme ve uyma düşüncesinden bahsedilirken, ortaokul grubunda daha çok uyma olmak üzere ilgisiz kalma ve yapıcı baş etme düşüncesinden bahsedildiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

İnancım başka diye kimse benimle oynamayacak mı? (32SA).

Elbisem yüzünden Osman beni oyuna almadığını (311RA).

Onun dini farklı olduğu için sevmiyor düşünürdüm (44MS).

Niye beni oyuna almıyor (48AÇ).

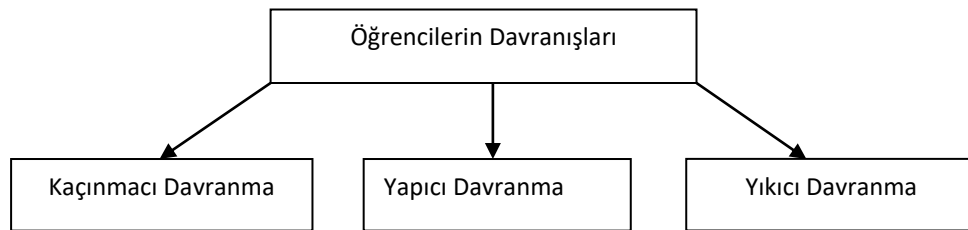
Dini inancıma saygısızlık (75MDB).

Onların bu kültürü bilmediğini düşünürdüm (77SEG).

Dünya da başka kimse yok mu sanki başkalarıyla oynarım, çok da tın (85ABT).

Dünce ve inançlarıma saygı gösterilmediğini düşünürdüm (88BK).

Yedinci ve sekizinci hipotetik durumun üçüncü sorusuna (*Hanna'nın yerinde olsaydın ne yapardın?* ve *Ali'nin yerinde olsaydın ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 11'de görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı davranma, yapıcı davranma ve yıkıcı davranma temalarının ortaya çıktığı gözlenmiştir.

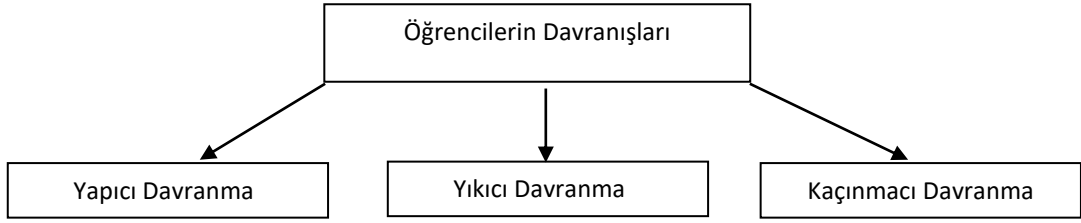


Şekil 11. Kültürel ve Dini Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Analizler sonucunda kaçınmacı davranma temasının altında uzaklaşma, uyma ve izleme; yapıcı davranma temasının altında alternatif çözüm, çaba gösterme ve ifade etme; yıkıcı davranma temasının altında ise sözlü tepki verme ve iletişimi kesme alt temaları her iki kademedede de ortak olarak oluşmuştur. Bunun yanında kaçınmacı davranma teması altında ağlama ve umursamama alt temalarının sadece ortaokulda; yapıcı davranma teması altında uyarma, iyi davranma ve destek isteme alt temalarının sadece ilkokulda, anlamaya çalışma alt temasının ise sadece ortaokulda; yıkıcı davranma teması altında davranışsal tepki alt temasının ise sadece ortaokulda olduğu görülmüştür. Ayrıca ilkokul kademesinde en çok yapıcı davranmanın, kayda değer oranda da kaçınmacı davranmanın ortaya çıktığı, yıkıcı davranmanın ise sadece iki öğrenci tarafından ifade edildiği gözlenmiştir. Ortaokul kademesinde ise daha çok kaçınmacı davranma olmak üzere yapıcı ve yıkıcı davranmanın da kayda değer oranda belirtildiği görülmüştür. Yapıcı davranma temasında ilkokul kademesinde daha çok ifade etme, kaçınmacı davranma temasında daha çok uzaklaşma; ortaokul grubunda ise yapıcı davranma temasında daha çok alternatif çözüm, kaçınmacı davranma temasında uyma ve yıkıcı davranma temasında ise daha çok sözlü tepki verme davranışları ortaya çıkmıştır. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Benimle şimdi oynuyordun, şimdi niye oynamıyorsun? (32SA).
Geri dönüp başka bir elbise giyerim (311RA).
Neden ben başka dilim diye beni bıraktın, düşünüp ona sorardım (42İY).
Her din farklı olsa da dışlamamamızı söyledim (44MS).
Onların kültürüne göre giyinmeye çalışırdım (73AK).
Oradan uzaklaşırdım (77SEG).
Başka kişilerle oynardım (81İE, 85ABT).
Aldığı karara saygı duyardım (88BK).

Yedinci ve sekizinci hipotetik durumun dördüncü sorusuna (*Zeynep'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın? ve Osman'ın yerinde olsaydın, sen ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 12'de görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde ortak olarak yapıcı, yıkıcı ve kaçınmacı davranma temalarının ortak olduğu gözlenmiştir.



Şekil 12. Kültürel ve Dini Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2

Her iki kademedeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapıcı davranma teması altında oyuna alma davranışını belirttikleri, yıkıcı davranma teması altında dışlama davranışının ortaokul kademesinde daha çok belirtildiği, her iki kademedede de birer kişinin seyirci kalma davranışını belirttikleri görülmüştür. Ayrıca yapıcı davranma temasında ilköğrencilerinin çözüm sunma ve eleştirme; ortaokul öğrencilerinin özür dileme, eleştirme, çözüm sunma ve anlamaya çalışma davranışlarını da ifade ettiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

*Dini inancı değişik diye arkadaşlıktan çıkarmazdım. Oynamaya devam ederdim. Anneme derdim küsmek zorunda mıyım? (32SA).
 Oyuna alırdım, onunla oyun oynardım (33SY, 311RA, 48AÇ, 73AK, 81İE).
 Onunla arkadaşlığımı devam ettirirdim (44MS, 42İY).
 Dini inancın farklı olsa da sen benim arkadaşımsın (75MDB).
 Alay etmezdim (77SEG).
 Oyuna dahil ederim, ne alaka, çok saçma (85ABT).
 Sanırım ailemden gizli onunla oynamaya devam ederdim (88BK).*

4.1.2.5. Cinsiyet farklılıkları

Cinsiyet farklılığına saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya koymak için iki hipotetik durumdan faydalanılarak ulaşılan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

9. Durum: Teneffüste bahçede erkek öğrenciler futbol maçı yapıyor. Onları izleyen Özge de futbol oynamak istiyor. Ancak sınıf arkadaşları, Özge kız olduğu için onu oyuna almak istemiyor. Özge'ye "Kızlar hiç futbol oynar mı? Futbol erkek oyunu!" diye cevap verirler.

Özge'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Özge'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Özge'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Futbol oynayan öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

10. Durum: Dersin konusu evdeki sorumluluklar ve iş bölümüydü. Öğretmen “evde hangi işleri kimler yapıyor?” diye sorar. Mehmet de “Yemeği kimi zaman annem kimi zaman babam yapıyor. Hafta sonları birlikte evi süpürüp siliyorlar. Ben de onlara yardımcı oluyorum. Annem çamaşırları yıkar, asar ve toplar. Babam da ütü yapar.” der. Sınıftaki öğrencilerden birkaçı “Babalar böyle işleri yapmaz ki! Onu anneler yapar.” diye aralarında gülmeye başlar.

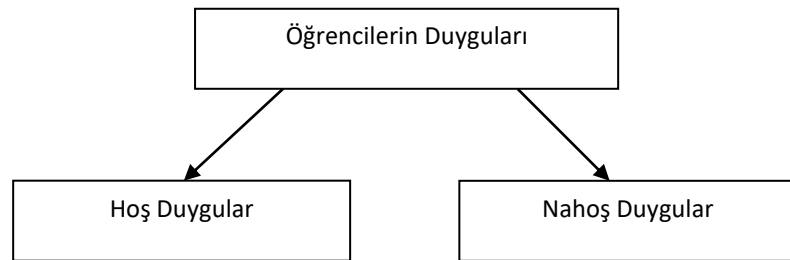
Mehmet’in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Mehmet’in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Mehmet’in yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne derdin?

Dokuzuncu ve onuncu hipotetik durumun birinci sorusuna (Özge’nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin? ve Mehmet’in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 13’te görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunlukla nahoş duygular belirttikleri gözlenmiştir. Belirtilen nahoş duygulardan üzüntü, kötü hissetme, kızgınlık, dışlanmışlık ve şaşırma duygularının ön plana çıktığı; mutsuzluk, utanma, kırılma, ayrımcılık, küçümsenme, dalga geçilme ve umursamazlık gibi duyguların da ifade edildiği görülmüştür. İki kademedan birer kişinin de hoş duygular (sevinme ve kendinden memnuniyet) belirttiği görülmüştür.

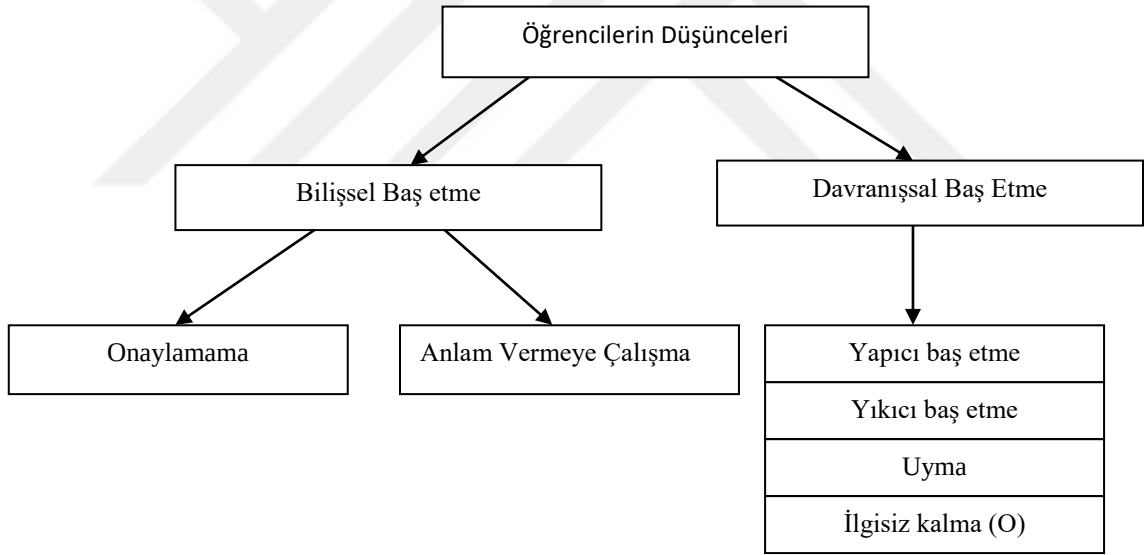


Şekil 13. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Duyguları

İki kademedeki öğrenci cevaplarına baktığımızda ilkökul öğrencileri sırasıyla daha çok üzülmeye, kötü hissetme ve şaşırma duygularını belirtirken, ortaokul öğrencilerinin kötü hissetme, kızgınlık, üzülmeye ve dışlanmışlık duygularını daha çok belirttikleri gözlenmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Üzüldüm (45BY, 43EK, 39SY).
 Küçümsemiş hissedirdim (36RO, 88BK).
 Mutsuz (311RA, 81İE).
 Öfke (48AÇ). Kızgın olurdum (810).
 Kendimi çok kötü hissedirdim (710).
 Bir şey hissetmezdim (76Sİ).
 Dalga geçtiklerini hissedirdim (75MDB).

Dokuzuncu ve onuncu hipotetik durumun ikinci sorusuna (Özge'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün? ve Mehmet'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 14'te görüldüğü gibi onaylamama (hoşnut olmama, değerlendirme) ve anlam vermeye çalışma (açıklama, neden bulma, sorgulama) gibi 'bilişsel' ve 'davranışsal baş etme (yapıcı, yıkıcı, ilgisiz kalma, uyma)' temalarının olduğu gözlenmiştir.



Şekil 14. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

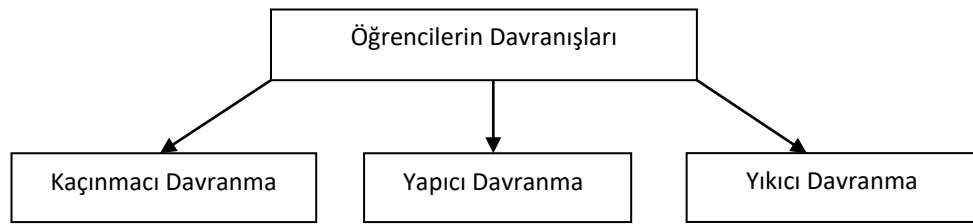
Not.Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan kategori sadece ortaokul kademesinde oluşmuştur.

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul öğrencileri için en çok sırasıyla anlam vermeye çalışma (açıklama, neden bulma, sorgulama) ve onaylamama; ortaokul öğrencileri için ise onaylamama ve anlam vermeye çalışma temalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Ayrıca davranışsal baş etme teması altında ilgisiz kalma düşüncesinin sadece ortaokul kademesinde olduğu ve onaylamama alt temasında yer alan

değerlendirme düşüncesinin bu kademedede daha çok ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca ortaokulda bir öğrencinin bu soruyu cevaplamadığı da görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Babalar da iş yapabilir (36RO, 810).
Neden böyle yaptılar diye (43EK).
Bence ütüü anne yapar (311RA).
Kız olduğum için oyuna almadıklarını (39SY).
Kızları fazla küçümsediklerini düşünürdüm (88BK).
Futbolu kızlar da oynayabilir (81İE).
Babalar iş yapmaz mı diye düşünürdüm (710).
Taş devrinde kaldıklarını, zihniyetsiz olduklarını (76Sİ).

Dokuzuncu ve onuncu hipotetik durumun üçüncü sorusuna (Özge'nin yerinde olsaydın ne yapardın? ve Mehmet'in yerinde olsaydın ne yapardın?) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 15'te görüldüğü gibi hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı davranma, yapıcı davranma ve yıkıcı davranma temalarının olduğu gözlenmiştir. Yapıcı davranma temasında ifade etme, destek isteme, alternatif çözüm, çaba gösterme, anlamaya çalışma, uyarma ve iyi davranma davranışlarının; kaçınmacı davranma temasında uzaklaşma, ağlama, izleme, uyma, pişmanlık ve umursamama davranışlarının; yıkıcı davranma temasında ise sözlü tepki verme davranışının ifade edildiği görülmüştür.

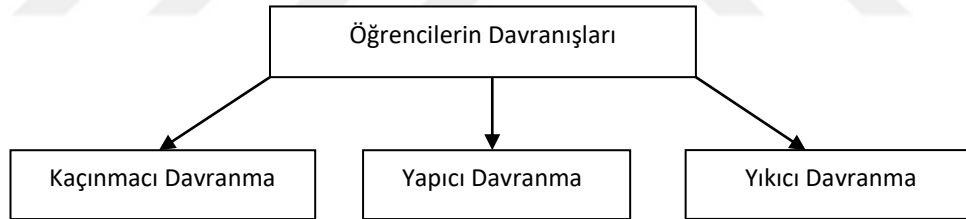


Şekil 15. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Analizler sonucunda her iki kademedede de daha çok yapıcı davranma temasının ön plana çıkması ile birlikte kaçınmacı davranma temasının da kayda değer oranda ortaya çıktığı, yıkıcı davranma teması için sadece birer öğrencinin görüş belirttiği gözlenmiştir. Kaçınmacı davranma temasının altında ağlama ve uymanın sadece ilkökulda, umursamamanın ise sadece ortaokulda olduğu; yapıcı davranma teması altında iyi davranmanın da sadece ilkökulda olduğu ayrıca ortaokul kademesinden iki öğrencinin bu soruyu cevaplamadığı görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Eve gittiğimde babama ütü yapmamasını önerirdim. Bir daha okula gittiğimde öğretmenime ütüyü annem yapıyor derdim (311RA).
Giderdim başka arkadaşlarımla oynardım (39SY).
Derdim size ne (48AÇ).
Ben oynayabilirim derdim (45BY).
Giderdim kendi takımımı kurardım (76Sİ).
İlla her şeyi annem yapacak diye bir şey yok (75MDB).
Umursamazdım (88BK).
Futbol oynamak isteyen kızları toplayıp futbol oynardım (81İE).

Dokuzuncu ve onuncu hipotetik durumun dördüncü sorusuna (*Futbol oynayan öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın? ve Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne derdin?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 16’da görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde benzer şekilde kaçınmacı davranma, yapıcı davranma ve yıkıcı davranma temalarının ortak olduğu görülmüştür. Yapıcı davranma temasında gülmeme/dalga geçmeme, davranışı takdir etme/onaylama, destekleme, duyarlı olma ve oyuna alma davranışlarının; kaçınmacı davranma temasında bir şey dememe/bir şey yapmama davranışının; yıkıcı tepki verme temasında gülenlere/dalga geçenlere tepki verme ve dışlama davranışlarının ifade edildiği görülmüştür.



Şekil 16. Cinsiyet ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2

Bu soruda öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucunda her iki kademedeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapıcı davranma temasında çoğunlukla da oyuna alma yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Diğer yandan kaçınmacı davranma teması nispeten ortaokul öğrencilerinde daha çok ortaya çıkarken yıkıcı davranma temasının her iki grupta da benzer olduğu gözlenmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Onu oyuna alırdım (88BK, 81İE, 39SY, 45BY).

Direk anneler iş yapacak diye bir şey yok babalar da yardım edebilir derdim gülenlere (36RO).

Arkadaşlarıma teneffüste gülmemeleri için uyarırdım. Mehmet'e kötü davranmasınlar diye (311RA).

Bir şey demezdim (48AÇ).

Onunla dalga geçmezdim (43EK).

Anlayışla karşılardım (710).

4.1.2.6. İlgi Farklılıkları

İlgi farklılıklarına saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya koymak için bir hipotetik durumdan faydalanılarak ulaşılan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

11. Durum: Öğretmen okuma saatini kütüphanede işlemek ister ve öğrencileri kütüphaneye götürür. En çok istedikleri ve ilgilerini çeken konuda bir kitap seçerek okumaya başlamalarını söyler. Öğrencilerden bazıları keloğlan, bazıları pamuk prenses, bazıları Nasrettin hoca ile ilgili kitap seçerken Sinan hala kitap aramaktadır. Öğretmen, Sinan'a " Sinan sen bulamadın mı istediğin kitabı?" diye sorar. Sinan da "Hayır öğretmenim bulamadım" der. Öğretmen "Yardımcı olayım istersen, neyle ilgili bir kitap arıyorsun?" der. Sinan "Atlarla ilgili bir kitap arıyorum" diye yanıtlar. Bunu duyan öğrencilerden birkaçı kıkır kıkır gülmeye başlar.

Sinan'ın yerinde olsaydın, ne hissederdin?

Sinan'ın yerinde olsaydın, ne düşünürdün?

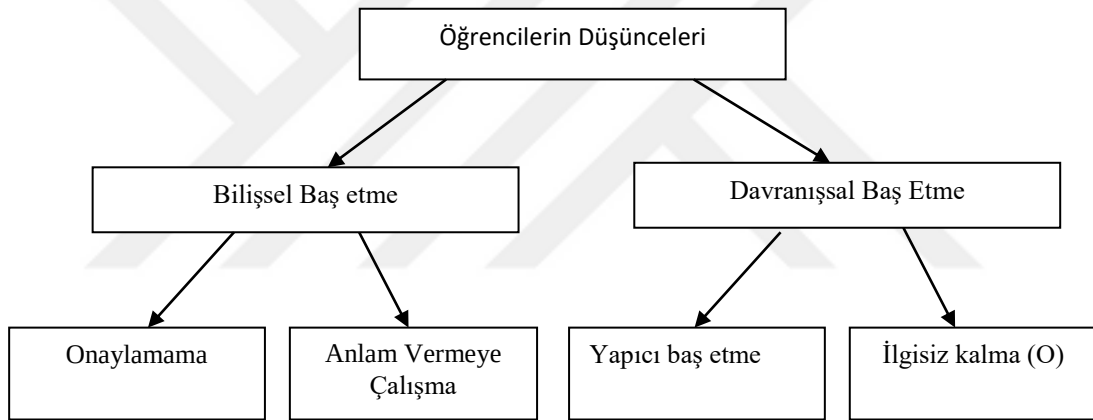
Sinan'ın yerinde olsaydın, ne yapardın?

Sınıftaki diğer öğrencilerden biri olsaydın, sen ne yapardın?

On birinci hipotetik durumun birinci sorusuna (*Sinan'ın yerinde olsaydın, ne hissederdin?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda öğrencilerin nahoş duygular belirttikleri gözlenmiştir. Belirtilen nahoş duygulardan üzüntü, mutsuzluk, kötü hissetme, dışlanmışlık, umursamazlık, kızgınlık duyguları daha çok belirtilirken; kırılma, tiksime, utanma, şaşırma, eziklik hissi ve kararsızlık gibi duyguların da ifade edildiği görülmüştür. Bunların yanında ortaokulda bir öğrencinin hoş duygular temasında görüş belirttiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Üzülürdüm (32SA, 41ED).
 Mutsuz (39SY, 42İY).
 Utanmış hissederdim (42İY, 88BK).
 Kendimi dışlanmış hissederdim (72HEÖ, 710).
 Kendimi kötü hissederdim (37BŞ).
 Tiksinirdim (41ED).
 Kızgın hissederdim (45BY).
 Neden güldüklerini merak ederdim (711MT).

On birinci hipotetik durumun ikinci sorusuna (*Sinan'ın yerinde olsaydın, ne düşünürdün?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 17'de görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde onaylamama (hoşnut olmama, değerlendirme) ve anlam vermeye çalışma (neden bulma, sorgulama, açıklama) gibi 'bilişsel' ve 'davranışsal baş etme (yapıcı, ilgisiz kalma)' kategorilerinin oluştuğu gözlenmiştir.



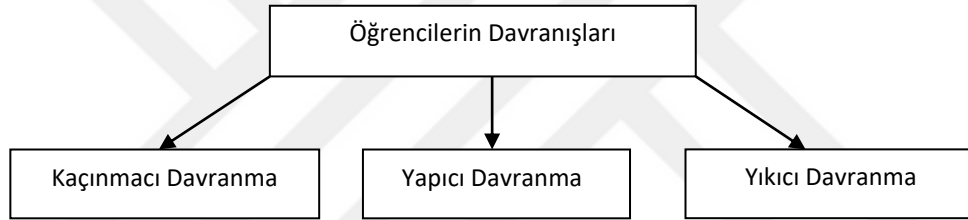
Şekil 17. İlgili ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan kategori sadece ortaokul kademesinde oluşmuştur.

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin çoğunun anlam vermeye çalıştığı, birkaç kişinin bu davranışı onaylamadığı; ortaokul öğrencilerinin ise sıklıkları benzer olmakla birlikte sırasıyla onaylamama, baş etme ve anlam vermeye çalışma yönünde görüş belirttikleri; ortaokul öğrencilerinin ilkokul öğrencilerine göre daha fazla davranışsal baş etme düşüncesi belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Niye gülüyorlar bana (32SA, 42İY, 83BB).
Ben atla ilgili kitap istediğim için gülüyor. Ben olsam gülmezdim (39SY).
Gülmelerini beklemezdim (41ED).
Onlara ne için aradığımı söyledim (45BY).
Keşke hocayagizlicene söyleseydim (72HEÖ).
Acaba yanlış bir şey mi dedim diye düşünürüm (711MT).
Onların enayi olduğunu (83OA).
Farklı düşüncelere saygı duymadıklarını düşünürdüm (88BK).

On birinci hipotetik durumun üçüncü sorusuna (*Sinan'ın yerinde olsaydın, ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 18'de görüldüğü gibi hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı davranma (ağlama, umursamama, uzaklaşma, izleme), yapıcı davranma (destek isteme, uyarma, ifade etme, alternatif çözüm, iyi davranma, anlamaya çalışma) ve yıkıcı davranma (sözlü tepki verme, iletişimi kesme) temalarının olduğu gözlenmiştir.

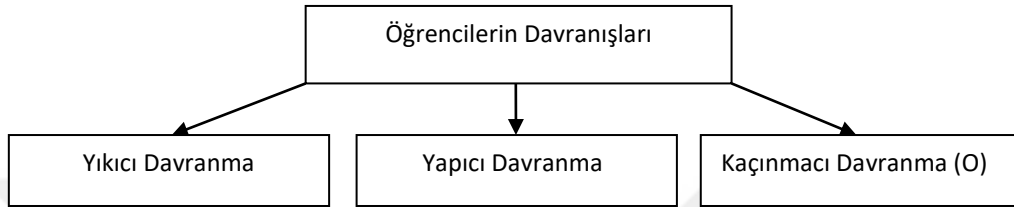


Şekil 18. İlgili ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Analizler sonucunda kaçınmacı davranma temasının altında üzülmeye ve uzaklaşma; yapıcı davranma temasının altında destek isteme, alternatif çözüm ve iyi davranma; yıkıcı davranma temasının altında iletişimi kesme sadece ilkokulda; kaçınmacı davranma temasının altında izleme; yapıcı davranma temasının altında anlamaya çalışma sadece ortaokulda gözlenmiştir. Ayrıca her iki kademe de öğrenci cevaplarının çoğunlukla yapıcı davranma temasında yoğunlaştığı görülürken yıkıcı davranma temasının aynı oranda olduğu dikkat çekmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Arkamı dönüp giderdim (37BŞ).
Onlarla konuşmazdım (39SY).
Başka kitap alırdım (41ED).
Devam edip atlarla ilgili kitabı aramalıyım (42İY).
Hocaya yardımcı ol demezdim (72HEÖ).
Neden güldünüz diye sorardım (710, 711MT).
Atların neyi komik diye sorardım (83BB).
Hiçbirini umursamazdım, görmezden gelirdim (88BK).

On birinci hipotetik durumun dördüncü sorusuna (*Sınıftaki diğer öğrencilerden biri olsaydın, sen ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 19’da görüldüğü gibi yapıcı davranma (gülmeme/dalga geçmeme, destekleme, duyarlı olma, davranışı takdir etme/onaylama) ve yıkıcı davranma (gülenlere/dalga geçenlere tepki verme) temalarının her iki kademedede, kaçınmacı davranma (bir şey dememe/bir şey yapmama) temasının ise sadece ortaokul kademesinde olduğu görülmüştür.



Şekil 19. İlgili ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan kategori sadece ortaokul kademesinde oluşmuştur.

Analiz sonucunda her iki kademedeki öğrenci görüşleri çoğunlukla yapıcı davranma temasında toplanmakla (daha çok gülmeme/dalga geçmeme ön planda) birlikte az sayıda da olsa bazı görüşlerin yıkıcı ve kaçınmacı davranma temalarında yer aldığı gözlenmiştir. Yapıcı davranma temasında davranışı takdir etme/onaylama davranışının sadece ilkokulda; kaçınmacı davranma temasının ve altında beliren bir şey dememe/bir şey yapmama davranışının ise sadece ortaokulda olduğu görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Gülmezdim (39SY, 72HEÖ, 710, 83OA).
Ona yardımcı olurdum (37BŞ, 41ED, 711MT).
Hemen ben de atlarla ilgili kitap arardım (42İY).
Gülmem, sevinirdim. Hayvanlarla ilgili diye (45BY).
Herkesin ilgili farklı olduğu için hiçbir şey (83BB).
Gülenlere acınası bir şekilde bakardım herhalde (88BK).

4.1.2.7. Yetenek Farklılıkları

Yetenek farklılıklarına saygı ile ilgili öğrencilerin algılarını ortaya koymak için bir hipotetik durumdan faydalanılarak ulaşılan verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

12. Durum: İrem 'Matematik ve Türkçe derslerim iyi ama güzel resim yapamadığım için üzülüyorum' der. Onur ise ben güzel resim yapıyorum ama Matematik ve Türkçe derslerinde iyi değilim' dediğinde bu konuşmaları dinleyen İpek 'resim yapmak da güzel bir beceri, tebrik ederim' diye konuşmaya katılır.

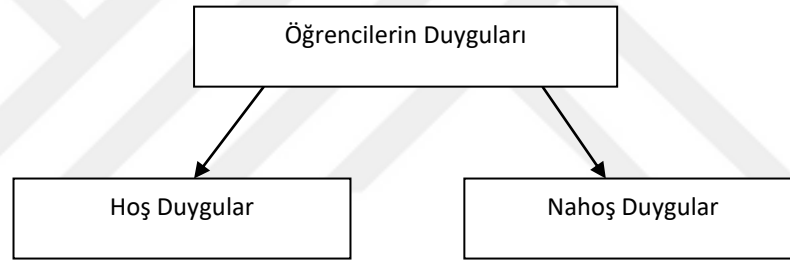
İrem ve Onur'un yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

İrem ve Onur'un yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

İrem ve Onur'un yerinde olsaydın ne yapardın?

İpek'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

On ikinci hipotetik durumun birinci sorusuna (İrem ve Onur'un yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 20'de görüldüğü gibi öğrencilerin hoş duygular ve nahoş duygular temalarına girebilecek duygular belirttiği gözlenmiştir.



Şekil 20. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Duyguları

Analiz sonuçları incelendiğinde ilkokul kademesindeki öğrencilerin çoğunluğunun hoş duygular, kayda değer bir kısmının ise nahoş duygular; ortaokul kademesindeki öğrencilerin çoğunluğunun nahoş, kayda değer bir kısmının ise hoş duygular belirttiği görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin belirttiği hoş duyguların sevinme, iyi hissetme, mutluluk, merak ve onurlu hissetme olduğu; nahoş duyguların ise kötü, üzülmeye, küçümseme, mutsuz, dışlanmış ve kırgınlık olduğu gözlenmiştir. İlkokulda hoş, ortaokulda ise nahoş duyguların daha çok dile getirilmesi dikkat çekmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Çok güzel hissedirdim arkadaşım tebrik ettiği için. Diğer dersleri yapamadığım için biraz üzülürdüm (32SA).

Kötü hissedirdim biraz (311RA).

Mutlu olurdum (35İA, 811EA).

Küçümseme (75MDB).

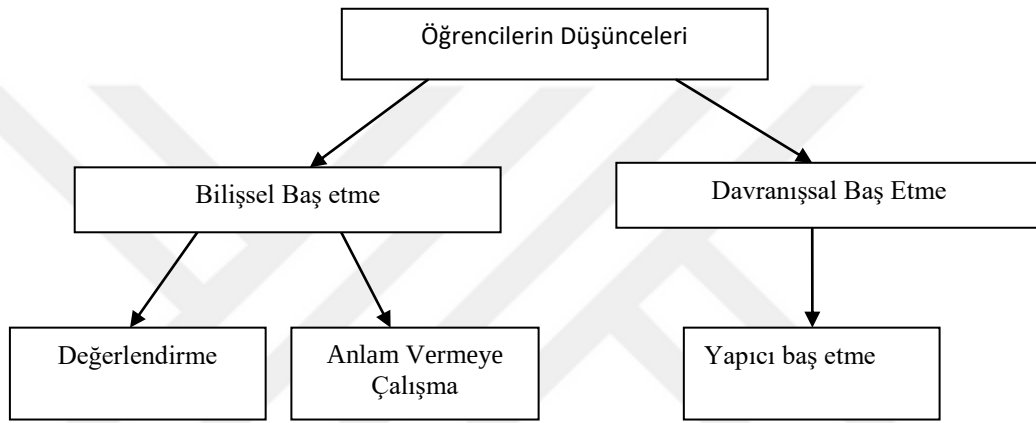
Kırgın hissedirdim (88BK).

İrem'in yerinde olsam üzülürdüm (810).

Kendimi onurlu hissedirdim (710).

İrem üzülmüş olabilir resim yapmadığı için onur sevinmiş olabilir yaptığı için (77SEG).

On ikinci hipotetik durum ikinci sorusuna (*İrem ve Onur'un yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 21'de görüldüğü gibi hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde değerlendirme ve anlam vermeye çalışma gibi 'bilişsel' ile 'davranışsal baş etme' temalarının oluştuğu gözlenmiştir.



Şekil 21. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Düşünceleri

Analiz sonuçları incelendiğinde her iki kademe için öğrenci cevaplarının daha bilişsel baş etme temasında; bu tema içinde de daha çok çok değerlendirme alt temasında yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun yanında öğrenci cevaplarının değerlendirme temasında daha çok kendisine yönelik değerlendirme yönünde olduğu; değerlendirme teması altında takdir etme alt temasının ve anlam vermeye çalışma temasının altında neden bulma alt temasının sadece ilkökulda, açıklama alt temasının ise sadece ortaokulda ortaya çıktığı da gözlenmiştir. Ayrıca her iki kademe de davranışsal baş etme temasında öğrencilerin yapıcı baş etme düşüncelerini belirttiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Resim yapabilmekte güzel bir şey matematik ve Türkçe de başarılı olmak güzel bir şey (35İA).

Ders çalışıp öbürünü de geliştirmek isterdim (32SA, 311RA).

Kendimi nasıl iyiye götüreceğimi (49BE).

Ama ben daha iyisini yapmalıyım (48AÇ).

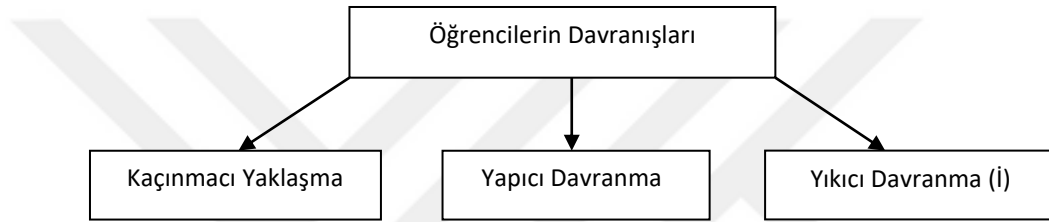
Birbirimize yardım etmeyi (77SEG).

İpek ne kadar iyi biri diye düşünürdüm (73AK).

İyi düşünürdüm (811EA).

Bir şey düşünmezdim (810).

On ikinci hipotetik durumun üçüncü sorusuna (*İrem ve Onur'un yerinde olsaydın ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 22'de görüldüğü gibi hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde kaçınmacı davranma (izleme, uzaklaşma, umursamama) ve yapıcı davranma (ifade etme, çaba gösterme, birbirini destekleme, saygı duyma, takdir etme, destek isteme, anlamaya çalışma) temalarının ortak olduğu, yıkıcı davranma temasının (sözlü tepki verme) ise sadece ilkökul kademesinde olduğu gözlenmiştir.



Şekil 22. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 1

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (İ) yazılan tema sadece ilkökul kademesinde oluşan temadır.

Analizler sonucunda kaçınmacı davranma temasında uzaklaşma alt temasının sadece ilkökulda ve umursamama alt temasının da sadece ortaokulda; yapıcı davranma temasında destek isteme ve anlamaya çalışma alt temalarının ise sadece ortaokulda olduğu görülmüştür. Ayrıca her iki kademedede de çoğunlukla yapıcı davranma temasının (özellikle çaba gösterme davranışının) ön plana çıktığı dikkat çekmiştir. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kendimi geliştirmek için çabalıydım, esik olduğum dersi yapmaya çalışırdım (32SA, 311RA).

Resim ve derslerde başarısız olduğuma üzülmezdim (35İA).

İrem bildiklerini onura onur bildiklerini ireme yaptırmalıdır (410MES).

Kendimi ilerletirdim (49BE).

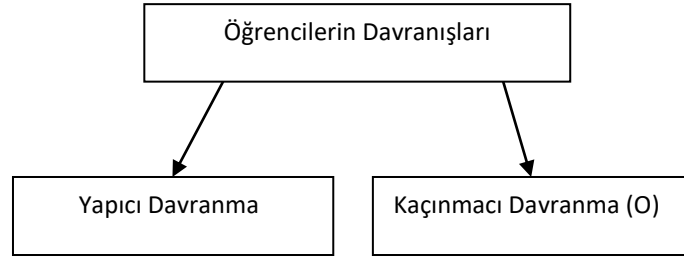
Kötü olduğum derslere çalışırdım (73AK, 75MDB, 77SEG).

Dediğini pek umursamazdım (88BK).

Resim yeteneği olan birisinden yardım alırdım (811EA).

On ikinci hipotetik durum dördüncü sorusuna (*İpek'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?*) verilen cevaplar üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda şekil 23'te

görüldüğü gibi yapıcı davranma temasının hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde ortak olduğu, kaçınmacı davranma temasının ise sadece ortaokul kademesinde olduğu gözlenmiştir.



Şekil 23. Yetenek ile İlgili Farklılıklarda Öğrencilerin Davranışları 2

Not. Yukarıdaki şekilde parantez içinde yanında (O) yazılan tema ise sadece ortaokul kademesinde oluşan temadır.

Analiz sonucunda iki kademe de öğrencilerin çoğunluğunun yapıcı davranma temasına girebilecek davranışlar belirttiği, bu tema altındaki takdir etme ve destekleme davranışlarının daha çok ifade edildiği, bunun yanında gülmeme/dalga geçmeme ve duyarlı olma davranışlarının da ifade edildiği; kaçınmacı davranma temasında ortaokul kademesinde bir öğrencinin de bir şey yapmama yönünde cevap belirttiği görülmüştür. Öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Tebrik ederdim (410MES, 73AK, 810).

İkisine yardımcı olurdum (311RA, 49BE).

Onura çalışırsan başarırsın, ireme de evde kendine alıştırma yapabilirsin derdim (35İA).

Ben olsam bir şey demez karışmazdım (77SEG, 811EA)

Birbirinize iyi olduğunuz konularda yardım edebilirsiniz derdim (88BK).

4.1.3. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Dokuz sorudan oluşan ve uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ile 3., 4., 7. ve 8. sınıflardan 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Aşağıda öğrencilerin kendilerini tanıtırken kendileri ve aileleri ile ilgili verdikleri bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Kişisel Bilgi ve Özelliklerine İlişkin Bulgular

3-4. Sınıf	7-8. Sınıf
1.Kendisiyle ilgili bilgiler • Kişisel bilgiler (adı, sınıfı, memleket, yaşadığı yer vb.) • Kişilikle ilgili özellikler • Dış görünüşle ilgili bilgiler • Sosyal ilişkiler • Sevdiği/sevmediği Şeyler	1. Kendisiyle ilgili bilgiler • Kişisel bilgiler • Kişilikle ilgili özellikler • Dış görünüşle ilgili bilgiler • Sosyal ilişkiler • Sevdiği şeyler • İlgi ve Yetenek
2.Ailesi ile ilgili Bilgiler	2. Ailesi ile ilgili bilgiler

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin kendilerini tanıtırken vurguladığı veriler analiz edildiğinde her iki kademede *kendisiyle ilgili bilgiler* ve *ailesi ile ilgili bilgiler* olmak üzere iki temanın ortaya çıktığı görülmüştür. İlkokul grubunda kişisel bilgiler, aileyle ilgili bilgiler ve sevdiği şeylerin; ortaokul grubunda kişilikle ilgili özellikler, sosyal ilişkiler ve dış görünüşün daha çok vurgulandığı görülmüştür. Ayrıca sevilmeyen davranışlar ve sevilen derslerle ilgili bilgilerin sadece ilkokul grubunda; yetenek ve ilgi ile ilgili bilgilerin ise sadece ortaokul grubunda verildiği gözlenmiştir.

4.1.3.1. Öğrencilerin Farklılık Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrencilerin farklılıktan ne anladığıyla ilgili yanıtları incelendiğinde iki kademede de farklılık örnekleri (fiziksel özellik, engellilik, etnik farklılık örnekleri vb.) ve farklı olma/benzememe (açıklama) temalarının ortak olduğu görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin çoğunun farklılık örnekleri ve farklı olmadan/benzememeden bahsettiği, ortaokul öğrencilerinin çoğunun ise farklı olma/benzememeden bahsettiği görülmüştür.

Tablo 5.

Öğrencilerin Farklılık Algılarına İlişkin Bulgular

	3-4. sınıf	7-8.sınıf
Farklılık örnekleri	10	3
Farklı olma/Benzememe	9	15
Saygı duymak	2	-
İnsana ait şeyler	-	1
Karşılaştırma	-	1

Oluşan temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Mesela arkadaşımın boyu çok küçük benim uzun ikimiz de farklıyız (36RO).

Din, ahlak, farklılıklarımıza saygı duymak geliyor (41ED).

İki şeyin aynı olmaması (79B).

Bir kişinin/nesnenin diğerinden farklı olması (8EA).

Tablo 6.

Öğrencilerin Çevrelerindeki Çocukların Farklı Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	3-4. Sınıf	7-8.sınıf
Beceri/yetenek/ilgi farklılıkları	11	11
Fiziksel özellikler	8	11
Kişisel ve kişilikle ilgili özellikler	10	16
Engel	5	5
Din/inanç	2	1
Dil/etnik	1	1
Cinsiyet	1	1
Diğer	1	4

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin çevrelerindeki çocukların birbirlerinden farklılıkları konusundaki görüşlerinden oluşan veriler analiz edildiğinde aşağıdaki ortak temalara ulaşılmıştır: beceri/yetenek/ilgi farklılıkları, fiziksel özellikler, kişisel ve kişilikle ilgili özellikler, engel, din/inanç, dil/etnik, cinsiyet ve diğer. Bu temalardan beceri/yetenek/ilgi farklılıkları, fiziksel özellikler, kişisel ve kişilikle ilgili özellikler ve engelden daha çok bahsedildiği görülmüştür. Bunun yanında ilkokulda yaşanan yer; ortaokulda ise maddi durum, sağlık, sahip olunan şeyler ve her şey cevaplarının da alındığı, ancak genel olarak bakıldığında iki kademedede de benzer farklılıklardan bahsedildiği görülmüştür. Oluşan temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Mesela birisinin güzel resim çizmesi, birisinin derslerde iyi olması, birisinin de oyunda iyi olması, öyle şeyler (311RA).

Birisi çok gezmek ister birisi çok kavga eder, birisi çok yardımsever birisi umursamaz hiç mesela (410MES).

Ders çalışma, saygı, dış görünüş, konuşma, dil (77SEG).

Hobiler, fobiler, ruhsal farklılıklar, göz rengi (8HCT).

4.1.3.2. Farklılıklara Saygı Duymaya İlişkin Bulgular

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin farklılıklara saygı duymanın ne anlama geldiğine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde *yapılması gerekenler* ile *yapılmaması*

gerekenler gibi iki ana temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin geneline baktığımızda yapılması gerekenlere ilişkin özellik ve davranışları içeren kavramların yapılmaması gerekenlere ilişkin özellik ve davranışları içeren kavramlardan daha çok dile getirildiği dikkat çekmiştir. İlkokulda yapılması gerekenlere, ortaokulda ise yapılmaması gerekenlere daha çok vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin farklılığa saygı duymayı tanımlarken en çok saygı, yardımcı olma, iyi davranma, hoş görme, birlikte oynama, özelliklerini beğenme gibi yapılması gereken davranışları kullandıkları; yapılmaması gereken davranışlar için dalga geçmeme ve kötü davranmamaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin farklılığa saygı duymayı tanımlarken en çok saygı duyma, empati kurma ve arkadaş olma gibi yapılması gereken davranışlara; yapılmaması gereken davranışlar için de dalga geçmeme, dışlamama ve yargılamamaya vurgu yaptıkları görülmüştür.

Tablo 7.

Farklılıklara Saygı Duymanın Anlamına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	3-4. Sınıf	7-8. Sınıf
Yapılması Gerekenler (İlkokul 28, Ortaokul 13, Toplam 41)	Saygı	10	4
	Yardımcı olma	7	1
	İyi davranma	3	1
	Hoş görme	3	-
	Birlikte oynama	3	-
	Özelliklerini beğenme	2	-
	Empati kurma	-	2
	Arkadaş olmak	-	2
	Eşit davranma	-	1
	Kabul etmek	-	1
	Alay edenleri uyarma	-	1
Yapılmaması Gerekenler (İlkokul 10, Ortaokul 18, Toplam 28)	Dalga/alay geçmeme	6	9
	Kötü davranmama	4	-
	Dışlamamak	-	3
	Yargılamamak	-	2
	Eksikmiş gibi hissettirmemek	-	1
	Yalnız bırakmama	-	1
	Ayrımcılık yapmama	-	1
	Farklılığını ön plana çıkarmama	-	1

Oluşan temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Başka birinin özelliğini beğenmek demek. Mesela birisinin beğendiğini birisinin beğenmediğine saygı duymak demek. Benim en iyi arkadaşım Şehmuz bir şey istediğimizde yapıyoruz (38BZ).

Ben beyaz ve siyah tenliyi, Türkçe, Kürtçe, İngilizce Müslüman ya da Hristiyanlara saygı duyarım ama bazıları saygı duymuyor. Mesela Suriyeliler savaştan gelmişler onlara yardım edince iyi davranınca arkadaşlık kurunca (48AÇ).

İnsanların diğerleriyle dalga geçmemesi (75MDB).

Dışlamamak, bazı etkinliklerde birisinin yalnız kalması farklılığa saygısızlık oluyor (8CÜ).

Tablo 8.

Diğer Çocukların Saygı Duyulan Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tema	3-4. sınıf	7-8. sınıf
Bütün farklılıklara	17	20
Düşük maddi durum	-	1
Engelliler	-	1
Din	1	-
Sosyoekonomik durum	1	-

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin diğer çocukların hangi farklılıklarına saygı duyduklarına ilişkin veriler analiz edildiğinde iki kademedede de büyük bir çoğunluğun bütün farklılıklara cevabını verdikleri görülmüştür. Bunun yanında ilkökul öğrencileri din ve sosyoekonomik durum, ortaokul öğrencileri ise sosyoekonomik durum ve engellilik durumunu ayrıca ifade ettikleri görülmüştür. Oluşan temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bütün özelliklerine saygı duyarım. Herkesin farklılıklarını saygı duymamız lazım (37BŞ).

Ben onların hangi dilden olduklarına, hangi rengi sevdiklerine ve hangi takım tuttuklarına saygı duyarım. Birisi kırmızı renk seviyordu başka arkadaşım niye kırmızı o kız rengi demişti ben de ne fark eder ki dedim. Saygı duymak iyi bir şey (45BY).

Hepsine duyarım. Üzülmeyinler diye duyuyorum (74DT).

Fiziksel olarak her şeye duyarım (84BB).

Tablo 9.

Diğer Çocukların Saygı Duyulmayan Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Tema	3-4.sınıf	7-8. Sınıf
	f	f
Olumsuz kişilik özellikleri	8	9
Olumsuz/problem davranışlar	7	12

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin diğer çocukların hangi farklılıklarına saygı duymadıklarına ilişkin veriler analiz edildiğinde iki kademedede de öğrencilerin

yaklaşık yarısının diğer çocukların farklılığına saygı duymadıkları özelliklerin olmadığını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte iki kademedede de benzer olarak olumsuz kişilik özellikleri (mızıkçı, bencil, ispiyoncu, cimri, yalancı, kendini beğenme, gıcıklık, bilmişlik ve kendini acındırma) ve olumsuz/problem davranışların (saldırganlık, haksızlık, kötü alışkanlıklar, ayrımcılık ve saygısızlık) ortak tema olarak ortaya çıktığı saptanmıştır. Oluşan temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Mesela ben Hatice'nin bir özelliğini sevmiyorum. Çok bencil, çok ispiyoncu, ispiyonculuğu çok fazla (38BZ).

Ama kötü olanlara saygı duymam: çocuklarını dövenlere, hırsızlara. Zengin benim haklarım çok derse köle tutarsa saygı duymam (48AÇ).

Hakarete, kötü davranmaya, dalga geçenlere saygı duymam (78ES).

Hepsine duyarım ama bunu kullanarak haksızlık yapıyorsa rahatsız ediyorsa duymam (83OA).

4.1.3.3. Farklılığına Saygı Duyulan ve Duyulmayan Kişinin Duygularına İlişkin Bulgular

Tablo 10.

Farklı Özelliklerine Saygı Duyulmayan ve Duyulan Bir Kişinin Hissettiği Duygulara İlişkin Bulgular

Saygı Duyulmadığında;				
3-4. sınıf			7-8. sınıf	
Tema	Kod	f	Kod	f
Nahoş Duygular	Kötü hissetme, üzüntü, şaşırma, mutsuz olma, kızgın, tikslenme, kırılma, küçümsenme, güçsüz hissetme, yalnız hissetme, dışlanmış, şaşırma, ayrımcılık	31	Kötü, dışlanmış, eksik, üzülmeye, yalnızlık, öfke, şaşırma, sinirlenme, içe kapanma, olumsuz duygular, saldırganca duygular, farklı hissetme, incinme, kırılma	31
Saygı Duyulduğunda;				
Hoş Duygular	Mutlu, iyi hissetme, güzel, sevinç, iletişimde hissetme, mükemmel, çok iyi	20	Mutluluk, olumlu duygular, sevinç, yalnız hissetmeme, iyi	20

Tablo 10'da görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında bir kişinin nasıl hissedeceği sorulduğunda öğrencilerin nahoş duygular belirttikleri görülmüştür. İki kademedede de benzer olan bu nahoş duygular şunlardır: üzülmeye, yalnızlık, mutsuzluk, dışlanmışlık, aşağılanma, küçümsenme, utanma, kırılma, eksik, şaşırma, güvensizlik incinme, tikslenme, ayrımcılık ve güçsüz hissetme, sinirlenme, öfke ve kızma. Ayrıca farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda bir kişinin nasıl hissedeceği sorulduğunda

öğrencilerin tamamının hoş duygular (iyi, mutlu, sevinçli, güzel, çok iyi, mükemmel, iletişimde, samimi, kendini büyük hissetme, farklı olmadığını ve yalnız hissetmeme) ifade ettikleri görülmüştür. Oluşan temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Duyulmazsa kötü hissederler üzüntü hissederler. Duyulursa; kötü hissetmezler. Çok güzel hissederler (32SA).
Üzülür. Mesela ağlar, ondan tiksinebilir saygı duyulmazsa. Ama saygı duyulursa sevinir ve onunla arkadaş olmak ister (41ED).
Duyulmazsa; çok farklı hissederim, çok rahatsız olurum Duyulursa; iyi hisseder, farklı olmadığını hisseder, mutlu hisseder (7c).
Duyulmazsa; kötü, dışlanmışlık, üzüntü, şaşırma Duyulursa; çok iyi his, mutlu ve sevinçli (84BB).

4.1.3.4. Farklılığına Saygı Duyulan ve Duyulmayan Kişinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 11.

Farklı Özelliklerine Saygı Duyulmayan Bir Kişinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	3-4.sınıf	7-8. Sınıf
Değerlendirme	Kendine yönelik	9	6
	Başkasına yönelik	5	5
	Duruma ve davranışa yönelik	13	21

Tablo 11’de görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında bir kişinin ne düşündüğüne dair veriler analiz edildiğinde iki kademe de değerlendirme temasının ve kendine, başkasına ve durum ile davranışa yönelik değerlendirme alt temalarının olduğu görülmüştür. İki kademe için de düşüncelerin daha çok duruma ve davranışa yönelik değerlendirme alt temasında toplandığı görülmüştür.

Tablo 12.

Farklı Özelliklerine Saygı Duyulan Bir Kişinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	3-4.sınıf	7-8. Sınıf
Değerlendirme	Kendine yönelik	8	10
	Başkasına yönelik	4	8
	Duruma ve davranışa yönelik	9	6

Tablo 12’de görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda bir kişinin ne düşündüğüne dair veriler analiz edildiğinde iki kademe de değerlendirme temasının ve kendine, başkasına ve durum ile davranışa yönelik değerlendirme alt temalarının

oluştugu görülmüştür. İki kademe için çok farklılık olmasa da ilkökul kademesinde daha çok kendine ve durum ile davranışa yönelik değerlendirme alt temasında; ortaokul kademesinde ise daha çok kendine ve başkasına yönelik alt temasında daha çok görüş belirtildiği görülmüştür.

Farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında ve duyulduğunda oluşan alt temalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Duyulmazsa; dalga geçmeleri ile ilgili üzüntü olur, üzülür. Duyulursa; ne güzel arkadaşlarım var der (35İA).

Duyulmazsa; Sevilmediğini onunla oynamayacağını anlar. Bir gün bir şey yaparsa ona kötü davranacağını düşünür. Duyulursa; onlarla oturmayı oynamayı ister. Onlarla her şeyi yapmak ister (43EKS).

Duyulmazsa; saygısız olduklarını, küçümsemeyi sevdiklerini düşünürüm. Duyulursa; bana saygı duyduğunu, sevdiğini düşünürüm (75MDB).

Duyulmazsa; ne eksik olduğunu, nasıl uyum sağlayacağını düşünür. Duyulursa; onu anladıklarını düşünür, sevdiklerini anlar (81İE).

4.1.3.5. Farklılığına Saygı Duyulan ve Duyulmayan Kişinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 13.

Farklı Özelliklerine Saygı Duyulmayan Bir Kişinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	3-4.sınıf	7-8. Sınıf
Kaçınmacı davranma	Uzaklaşma	9	6
	İzleme/bir şey yapmama	3	4
	Ağlama	4	-
	Önemsememe	1	-
Yapıcı davranma	İfade etme	7	9
	Alternatif çözüm	4	4
	Neden bulma	3	2
	Çaba gösterme	2	1
	Kendini düzenleme	1	1
	Olumlu karşılama	3	-
	Destek isteme	1	-
Yıkıcı davranma	Sözlü tepki verme	4	9
	İletişimi kesme	1	2
	Davranışsal tepki verme	-	2

Tablo 13'te görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında bir kişinin nasıl davranacağına ilişkin veriler analiz edildiğinde iki kademe de kaçınmacı davranma, yapıcı davranma ve yıkıcı davranma temalarının olduğu görülmüştür. İlkokul kademesinde cevaplar çoktan aza doğru sırasıyla yapıcı davranma, kaçınmacı

yaklaşma ve yıkıcı davranma temalarında toplanırken; ortaokul kademesinde ise yapıcı davranma, yıkıcı davranma ve kaçınmacı yaklaşma temalarında toplanmıştır. İki kademe karşılaştırıldığında yapıcı davranma ve kaçınmacı yaklaşma davranışları ilkokulda daha çok dile getirilirken; yapıcı davranma ve yıkıcı davranma davranışları ortaokulda daha çok belirtilmiştir. İki kademe karşılaştırıldığında ortaokul kademesindeki öğrencilerin daha fazla yıkıcı davranış belirttikleri gözlenmiştir.

Tablo 14.

Farklı Özelliklerine Saygı Duyulan Bir Kişinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	3-4. Sınıf	7-8. Sınıf
Olumlu İlişkisel	Bir arada olmak/yakınlık	12	7
	Arkadaşlık kurma	5	4
	Arkadaşlığı sürdürme	1	2
Olumlu Davranışsal	İyi davranma	7	9
	Saygı duyma	5	5
	Sevme	3	4
	Olumlu ifadeler	1	4
	Uyum sağlama	-	1
	Bir şey yapmama	1	-

Tablo 14'te görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda bir kişinin nasıl davranacağına dair veriler analiz edildiğinde iki kademe de olumlu ilişkisel ve olumlu davranışsal temalarının oluştuğu ve bunların da olumlu ilişki ve davranışlardan oluştuğu görülmüştür. Kademeler karşılaştırıldığında ilkokulda davranışların iki temaya hemen hemen eşit dağıldığı, ortaokulda ise davranışsal kategorisinin daha çok ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki kademe için de davranışsal kategoride iyi davranma, saygı duyma, sevme davranışlarının daha çok ifade edildiği gözlenmiştir.

Tablo 13 ve Tablo 14'te verilentemalara ilişkin öğrenci ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Duyulmazsa; onları uyarırım, bana bir daha karışmayın diye Duyulursa; ben de onlara saygı duyarım (39SY).

Duyulmazsa; gider oradan. Niye bana farklı olduğum için saygı duymuyorsunuz diye söyler. Duyulursa; o da onları sever. Der ki siz saygı duyuyorsunuz bana (48AÇ).

Duyulmazsa; neden küçümsediklerini sorarım. Böyle yapmamalarını söylerim. Duyulursa; ben de onlara iyi davranırım. 7.5 M.D.B.

Duyulmazsa; onlara örnek olmaya çalışır. Uyum sağlamaya çalışır. Eksik olduğu şeyleri tamamlamaya çalışır. Duyulursa; o da saygı duyar, uyum sağlar (81İE).

4.2. Öğretmen Görüşmeleri

Sekiz sorudan oluşan ve uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilkokul ve ortaokuldan dörder öğretmen olmak üzere toplam sekiz öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Farklılıklara Saygı Duyma ve Duymamaya İlişkin Bulgular

Tablo 15.

Öğrencilerin Birbirlerinin Hangi Farklılıklarına Saygı Duyduklarına İlişkin Bulgular

İlkokul	Ortaokul
1. Etnik durum	1. Etnik durum
2. Engellilik	2. Engellilik
3. Dil	3. Dil
4. Cinsiyet	4. Cinsiyet
5. Ekonomik Durum	5. Ekonomik Durum
6. Dış görünüş/fiziksel farklılıklar	6. Dini inanç
7. Başarı durumu	7. Aile ile ilgili farklılıklar
8. Olumlu davranışlar	8. Kişinin nereli olduğu
9. Her şey	9. Sağlık durumu
	10. Yaş

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğretmenlerin cevapları incelendiğinde iki kademedede etnik durum, engellilik, dil, cinsiyet ve ekonomik durum temalarının ortak olduğu görülmüştür. Bunun yanında ilkokul grubunda ayrıca dört tema (dış görünüş/fiziksel farklılıklar, başarı durumu, olumlu davranışlar gösterme ve genel olarak her şey), ortaokul grubunda ise beş tema (dini inanç, aile ile ilgili farklılıklar, kişinin nereli olduğu, sağlık durumu ve yaş) olduğu gözlenmiştir. Bu temalara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini yansıtan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Genelde tüm her şeye saygılılar. Örneğin kaynaştırma öğrencilerine farklı baktıklarını görmedim. Dış görünüşte de görmedim (İlkokul 1).

Gözlüklüler ve kilolu olanlar örneğin birinci sınıfta dikkatlerini çekiyor ve alay edebiliyorlar. Boy dikkat çekmiyor görmedim... Tartıştıklarında çıkabiliyor ama genelde yok pek (İlkokul 3).

..... Bariz olarak davranışsal farklılık var. Hakaret etme şiddet gösterme kısmında birbirine saygı duymuyorlar. Örneğin sınıfta özel durumu olan bir öğrencim var hareketli oturmuyor yerinde öğrenciler çok şikayet ediyor defalarca anlatmamıza rağmen (Ortaokul 1).

Özellikle 5 ve 6. Sınıflarda farklılıklara saygı çok az... 7 ve 8’ler cinsiyet, ekonomik durum ve engel durumlarına daha çok saygı duyuyorlar (Ortaokul 3).

Tablo 16.

Öğrencilerin Birbirlerinin Hangi Farklılıklarına Saygı Duymadıklarına İlişkin Bulgular

Tema	İlkokul	Ortaokul
Dış görünüş/fiziksel	4	1
Olumsuz davranışlar	6	3
Engellilik	1	-
Ekonomik durum	1	-
Etnik	-	1
Cinsiyet	-	1

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin birbirlerinin hangi farklılıklarına saygı duymadıklarına ilişkin veriler analiz edildiğinde iki kademedeki çalışan öğretmenlerin de dış görünüş/fiziksel farklılıklardan bahsettiği görülürken; ilkokulda çalışan öğretmenlerin ayrıca engellilik ve ekonomik duruma; ortaokul öğretmenlerinin de etnik ve cinsiyet değişkenlerini de belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin iki kademedeki olumsuz davranışlardan bahsettiği ve olumsuz davranışları farklılık boyutları arasında gösterdiği görülmüştür. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

....daha narin olan çocuklara saygı duymuyorlar. Engel gibi zayıf yönleri olanlarla, bazen kilosuyla, çok net görülebilen dış görüntü özellikleriyle dalga geçebiliyorlar. Öğretmen dikkat etmezse yaklaşık olarak yüzde ellisi dalga geçebilir (İlkokul2)

Haylaz olan kendisine zarar verenleri dışlamaya başlıyorlar. Olumsuz davranış gösterenleri dışlıyorlar. ... Suriyelileri dışlamıyorlar mesela. Biz desteklediğimiz için biraz pek dışladıkları durumlar yok (İlkokul4).

Çocuklar özellikle birbirlerinin olumsuz davranışlarına karşı şiddet davranışı ile tepki gösteriyorlar. Yoksa bariz olarak ön plana çıkan bir şey yok sanırım (Ortaokul2).

Suriyelilere karşı bir ayırım var. Cinsiyete karşı saygı duyulmuyor. Farklı şekilde davranabiliyorlar. Küfür el hareketi gibi (Ortaokul4).

Tablo 17.

Öğrencilerin Birbirlerinin Farklılıklarına Saygı Duymama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tema	İlkokul	Ortaokul
Aile (bilinçli olma, ilgi durumu, tutum, problemler, eğitim)	4	8
Çevre	2	2
Kendisi (Farklılıklarla az tanışıklık, farkında olmama, güç ihtiyacı, eğitim eksikliği)	3	2

Tablo 17’de görüldüğü gibi bazı öğrenciler birbirlerinin farklılıklarına saygı duyarken bazılarının saygı duymamasının nedenlerine yönelik veriler incelendiğinde iki

kademede de benzer olarak aile, çevre ve öğrencinin kendisi gibi ortak nedenler ifade edilmiş, kendisi temasının altında ilkokulda farklılıklara aşına olmama, farkında olmama ve güç ihtiyacı; ortaokulda ise kendisi ve eğitim eksikliğinin ortaya çıktığı görülmüştür. Her iki kademede de neden olarak en çok aile teması gösterilmiştir. Bu temalara ilişkin öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ben tamamıyla ailenin bilinciyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Alay eden dalga geçen öğrenciler daha çok sorumsuz ilgiye ve güce sevgiye ihtiyacı olan öğrenciler yapıyor (İlkokul2).

Ailelerinden ve çevresinden örnek alıyor olabilirler. Okul çok büyük bir rehabilitasyon yeri biz eğitim veriyoruz bu konularda da (İlkokul4).

Bence bu aileden gelen bir durum. İlk ailede başlıyor karakterleri 6 yaşa kadar oturuyor.... Temel neden ailede öğrenmemesi farklılıklara saygının ailede eksik olması. Aile ve çevre diyebiliriz (Ortaokul5).

Ailede başlıyor. Aile o eğitimi veriyse empoze ettiyse saygılı oluyor ama aile ön yargılı ise o zaman onlar da duymuyor. Çevre de çok etkili tabi ki (Ortaokul8).

Tablo 18.

Öğrencilerin Hangi Konuşma ve Davranışlarının Birbirlerinin Farklılıklarına Saygı Gösterdiğine İşaret Ettiğine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlkokul	Ortaokul
Bireyin durum karşısında davranışı	Yalnız kalma	4	1
	İletişim	3	3
	Şikayet etme	2	4
	Sözlü ve fiziksel saldırganlık	1	2
	Derse katılmama	1	-
Diğerlerinin bireye karşı davranışı	Dışlama/oyuna almama	2	1
	Eşyalarını paylaşmama	1	-
	Takılma/şakalaşma	1	-
	Şiddet/kavga	-	3
	Nazik ve kibar olma	-	1

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına saygı gösterip göstermediğinin hangi konuşma ve davranışlarından anlaşıldığına ilişkin veriler incelendiğinde iki kademede ortak olarak bireyin durum karşısındaki davranışı ve diğerlerinin bireye karşı davranışı temalarının olduğu görülmüştür. Derse katılmama, eşyalarını paylaşmama ve takılma/şakalaşma alt temaları sadece ilkokul kademesinde görülürken; şiddet/kavga ile nazik ve kibar olma alt temalarına ilişkin ifadeler ise sadece ortaokul kademesinde görülmüştür. İki kademe için çok farklılık olmasa da yalnız kalmanın ilkokulda ve şiddet/kavga alt temasının ise ortaokulda daha çok ifade edildiği görülmüştür. Bu temalara ilişkin öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Konuşmalarından, teneffüste nöbetçiye özellikle arkadaşına ettiği bir küfür, argo kelime. Ağız alışkanlığı gibi kullanabiliyor. Davranışıyla da gösteriyor. 5. Sınıftakiler hemen söyleyebiliyor şikayet ediyor. Gelip söyleyebiliyorlar zaten (Ortaokul6).

Eğer çocuk karşısındakinin farklılıklarına saygı gösteriyorsa daha nazik, onu kırmayacak, onunla ya da bir arkadaşıyla konuşurken seçerek konuşuyor. Ancak saygı duymuyorsa onu zorbalık olarak gösterebiliyor. Hem söz hem de davranışlar. Bunu gözlemleyebiliyoruz bariz bir şekilde (Ortaokul7).

Direk söylüyorlar ilkokulda. Kendisi söylemese de başkası gelip söylüyor bir şekilde. Ekonomik farklılığı direk gözlemledim mesela konuştuklarını (İlkokul1).

Direk farklı olan özelliğiyle ilgili söylemlerinden anlaşılıyor. Ya da çocuğu dışladıklarını görüyoruz. Çocuk yalnız geziyor ya da tek kalıyor. Sınıftan çıkmak istemiyorlar yalnız kalıyorlar (İlkokul2).

4.2.2. Farklılığın Saygı Duyulmadığında ve Duyulduğunda Öğrencilerin Duygularına İlişkin Bulgular

Tablo 19.

Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulmayan Bir Öğrencinin Nasıl Hissettiğine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlkokul	Ortaokul
Nahoş Duygular	Üzülme	3	2
	Sinirlenme/kızgınlık	2	1
	Dışlanmış	1	-
	Yalnız hissetme	1	1
	Ait olmama hissi	1	1
	Mod düşüklüğü	1	-
	Kendini eksik hissetme	1	-
	Değersiz hissetme	1	-
	Kıskanma	1	-
	Kırılgan	-	1
	Anlaşılmama hissi	-	1
	Etiketleme hissi	-	1
	Hırçınlaşma	-	2

Tablo 19’da görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin nasıl hissettiğine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde iki kademedeki ortak olarak üzülmeye, yalnız hissetmeye, ait hissetmeme ve sinirlilik/kızgınlık gibi nahoş duyguların ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca ilkokul öğretmenleri öğrencilerin dışlanmışlık, mod düşüklüğü, kendini eksik hissetmeye, değersizlik ve kıskanma; ortaokul öğretmenleri öğrencilerin kırılganlık, anlaşılmama, etiketlenme hissi ve hırçınlaşma duygularının görüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Üzüliyor, saldırganlaşıp olabiliyor (İlkokul3).

Üzülüp sessizleşiyor, iyi olanı diğerleri kıskanıyor da olabilir ve dışlayabiliyorlar (İlkokul4).

Kırılğan, anlaşılma hissi, kızgınlık (Ortaokul5)

Kendini sınıfa ait hissetmiyor, agresifleşiyor, bazen içe dönük de olabiliyor (Ortaokul7).

Tablo 20.

Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulan Bir Öğrencinin Nasıl Hissettiğine İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlkokul	Ortaokul
Hoş duygular	Özgüvenli hissetme	2	2
	Mutlu olma	5	2
	Arkadaşlarına bağlı hissetme	1	-
	Sosyal hissetme	1	-
	Değerli hissetme	1	-
	Güvende hissetme	1	-
	İyi hissetme	1	1
	Rahat hissetme	1	-
	Sınıfa ait hissetme	-	1
	Olumlu etiketlenme	-	1
Nahoş Duygular	Çekinme	1	
	Komplekse girme (ben farklıyım)	1	

Tablo 20’de görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin nasıl hissettiğine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde öğrencilerin genellikle hoş duygular yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. İki kademede ortak olarak özgüvenli ve mutlu ve iyi hissetme duygularının; ayrıca ilkokul grubunda arkadaşlarına bağlı, sosyal, değerli, güvende ve rahat hissetme duygularının; ortaokul grubunda ise sınıfa ait hissetme ve olumlu etiketlenme duygularının ifade edildiği görülmüştür. Bunun yanında ilkokul grubunda nahoş duygulardan (komplekse girme-ben farklıyım ve çekinme) bir öğretmenin bahsettiği gözlenmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Kendine güven, komplekse de girebilir (ben farklıyım başkayım gibi), genelde iyi ve rahat hisseder (İlkokul4).

Değerli hissetme, bedeni ve konuşması gülümser, mutlu görünüyor, güvende hissetme (İlkokul2).

Hoşuna gitme, özgüvenli hissetme (Ortaokul5).

Çok olumlu etkileniyor, mutlu oluyor (Ortaokul6).

4.2.3. Farklılığına Saygı Duyulmadığında ve Duyulduğunda Öğrencilerin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 21.

Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulmayan Bir Öğrencinin Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tema	İlkokul	Ortaokul
Kendisiyle ilgili düşünceler	7	9
Karşısındaki ile ilgili düşünceler	4	-

Tablo 21’de görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin ne düşündüğüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde iki kademedede de kendisiyle ilgili düşünceler teması oluşurken, ilkokul kademesinde karşısındaki ile ilgili düşünceler temasının da oluştuğu görülmüştür. Kendisiyle ilgili düşünceler temasında sevilmemeye, istenmediğini düşünme, değersiz olma, kendini farklı görme, anlaşılmama gibi düşünceler yer alırken; karşısındaki ile ilgili düşünceler temasında değersiz olma, kötü biri olma ve davranışı sorgulama gibi düşüncelerin yer aldığı görülmüştür. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bazısı sevilmediğini düşünüyor, istenmediğini düşünüyor bazıları ama bu fiziksel engellerle ilgili değil genelde davranışlarla ilgili (ilkokul3).
Ben de bir şey mi var? Bunlar niye bana böyle davranıyor gibi düşünüyor olabilir. Kenara itildiğini düşünüyor bence (İlkokul4).
Anlaşılmadığını hissetme, kendilerini farklı görüyorlar (Ortaokul 5).
Değersizlik düşüncesi, sevilmediğini düşünme, kabul edilmediğini düşünme (Ortaokul8).

Ayrıca farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin ne düşündüğüne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde iki kademedede de sevildiği, değer verildiği, normal olduğu, kendisine güvendiği ve mutlu olduğu yönünde öğrencilerin kendileriyle ilgili düşüncelerin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır.

Sevildiğini ve değer verildiğini düşünüyordur muhtemelen, ama dile getirdiklerini hatırlamıyorum (İlkokul3).
Sevildiğini düşünüyor (İlkokul4).
Değer verildiğini (Ortaokul5).
Özgüvenli düşünme, değerli-önemli olduğunu düşünme (Ortaokul8).

4.2.4. Farklılığına Saygı Duyulmadığında ve Duyulduğunda Öğrencilerin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 22.

Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulmayan Bir Öğrencinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tema	İlkokul	Ortaokul
İçselleştirme	10	7
Dışsallaştırma	7	8
Baş etme	4	2

Tablo 22’de görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde içselleştirme, dışsallaştırma ve baş etme olarak üç temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Okula gelme isteksizliği, ortadan kaybolma, uzaklaşma, içe kapanma, ağlama, yalnız kalma, içe dönme, çekingenlik, etiketlenme, uyum problemleri gibi davranışlar içselleştirme temasını oluşturuken; fiziksel tepki, sözel tepki, agresifleşme, arkadaş ilişkilerinde bozulma, şikayet edilme, davranış bozukluğu gibi davranışlar da dışsallaştırma temasını; kimsenin kendisiyle oynamadığını, yalnız kaldığını söyleme, şikayet etme gibi davranışlar baş etme temasını oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Çok fark olmasa da içselleştirme ve baş etme temasında ilköğrencilerinin daha çok ifade belirttiği görülmüştür. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Agresifleşip arkadaşlarına vuruyor, itiyor, fiziksel tepki gösteriyor ya da sesle tepki gösteriyor, genelde içe kapanıyorlar, sessizleşiyor, davranış bozukluğu ile ifade ediyor (İlkokul2).

Oyuna alınmadığını söylüyor. içe kapanıyor, Yanlış iletişim kuran oluyor. Gelip öğretmene söyleyen oluyor bazıları söylemiyor ama genelde içe kapanıyorlar ve iletişim kurmayı yanlış yollarla yapıyorlar. Mesela engelinden dolayı iletişim kurmakta zorlanan işitme engelli öğrencim var (İlkokul3).

Daha çekingen davranıyor, kendini tam olarak ifade edemiyor, sonunda öfke patlamaları çıkabiliyor. Daha sonra da uyum problemi ortaya çıkabiliyor (Ortaokul7).

Bazen sessiz sakin bazen de saldırgan ve davranış bozuklukları ortaya çıkabiliyor. Ya da ortadan kayboluyor mesela başka yere gidiyor (Ortaokul8).

Tablo 23.

Farklı Bir Özelliğine Saygı Duyulan Bir Öğrencinin Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	İlkokul	Ortaokul
İlişkisel yansımalar	Sosyal ve arkadaş ilişkilerinde artış	6	5
	Birlikte etkinlik yapma	5	-
	Aileye olumlu yansımalar	1	-
	Diğerleri tarafından sevilme	-	1
Bireysel yansımalar	Özgüvenli ve girişken olma	2	2
	Kendini ifade etme	1	-
	Arkadaşlarını sevme	1	-
	Olumlu davranışlarda artma	-	2
	Davranış problemlerinde azalma	-	2

Tablo 23'te görüldüğü gibi farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde sosyal ve arkadaş ilişkilerinde artış, birlikte etkinlik yapma, aileye olumlu yansımalar, diğerleri tarafından sevilme gibi *ilişkisel yansımalar*; özgüven ve girişken olma davranışında artış, kendini ifade etme ve arkadaşlarını sevme gibi *bireysel yansımalar* olmak üzere iki tema oluştuğu görülmüştür. İlkokulda çoğunlukla ilişkisel yansımalar temasında davranışlar belirtildiği, ortaokulda ise ilişkisel ve bireysel yansımalar temalarının ikisinin benzer oranda ifade edildiği gözlenmiştir. İki kademede de sosyal ve arkadaş ilişkilerinde artış, özgüvenli ve girişimci davranma davranışlarının ortak oluştuğu görülmüştür. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Hatta gelip söylüyorlar artık benimle oynuyorlar, oyuna aldılar gibi (İlkokul3).
Daha özgüvenli davranıyor, aileye yansıyor, iyi geçinmeye çalışıyor, arkadaşları çok oluyor, daha sosyal oluyor. Arkadaşlık kurmaya geliştirmeye çalışıyor (İlkokul4).

Arkadaşlığı devam ediyor sorun çıkmıyor (Ortaokul5).

Çok mutlu olduğunu söyleyebiliyor, davranış problemleri azalıyor, olumlu davranışları artıyor, arkadaş ilişkileri artıyor (Ortaokul6).

4.2.5. İlkokul ve Ortaokul Kademesi Öğrencilerinin Farklılıklara Saygıya Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Tablo 24.

Öğrencilerin Sınıf Düzeyi ve Yaşlarına Göre Farklılıklara Saygı Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Tema	İlkokul	Ortaokul
Farkındalık ve saygının artması	7	8
Farklılıklara tepki ve baş etme	6	7
Farklılık alanları	5	3
Farkındalık ve saygının düşük olması	3	2

Tablo 24'te görüldüğü gibi farklılıklara saygı konusunda sınıf düzeyi ve yaşlarına göre öğrencilerin yaklaşımlarında değişiklik olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin her kademe için kendi içinde üst sınıflar ile alt sınıflar şeklinde karşılaştırdıkları gözlenmiştir. Ayrıca iki kademe de farkındalık ve saygının artması, farklılıklara tepki ve baş etme, farklılık alanları ile farkındalık ve saygının düşük olması temalarının olduğu görülmüştür.

İlkokul grubunda alt ve üst sınıflar karşılaştırıldığında farklılıklara tepki ve baş etmede alt sınıflarda içe kapanma ve ağlama davranışları görülürken, üst sınıflara doğru sevmeyi açık söyleme, tartışma/kavga etme ve dışlamanın artabildiği; alt sınıflarda daha çok fiziksel farklılıklar ön planda iken, üst sınıflara doğru farklılıklara saygı alanlarının genişleyerek ekonomik durum, cinsiyet, akademik başarıyı kapsadığı; alt sınıflarda farklılıklara saygı daha az iken, üst sınıflara doğru farklılıklara farkındalık ve saygının arttığı; alt sınıflarda bencillik daha çok, tolerans daha düşük iken, üst sınıflara doğru bencillikte azalma, paylaşımda artma, uyum sağlama ile kurallara uymada artış ve farklılıklara saygıda netleşme olabildiği ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde ortaokul grubunda alt ve üst sınıflar karşılaştırıldığında üst sınıfların farklılıkların daha çok farkında oldukları, farklılıklarına saygı duyulmadığında daha çok etkilendikleri, daha kırılgan davrandıkları, farklılıklara daha duyarlı oldukları alt sınıfların ise daha anlayışlı ve merhametli oldukları; farklılıklara karşı baş etme noktasında üst sınıfların daha çabuk barıştığı, daha çok tolere ettiği, daha çok farklılığını ön plana koymaya çalıştığı ve ciddi bir durum olduğunda öğretmene söyledikleri; alt sınıfların ise daha kolay şikayet ettiği, daha az etiketleme yaptığı ve daha kolay adapte olduğunu; farkındalık ve saygının düşük olması konusunda üst sınıflarda gruplaşmanın daha çok, farklılık sınırlarında netleşme olduğu, alt sınıfların farklılıkların daha az

farkında oldukları; farklılık alanı dikkate alındığında da üst sınıflarda ekonomik durum farklılığının ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Yukarıda ifade edilen görüşlere ilişkin öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Farklılık çok var. Birinci sınıfta farklılıklara saygı daha az ama dörde doğru öğrenciler farklılıkların bilincine varıyor ve farklılıkları anlamaya başlıyor. 1. Sınıfta öğrenciler farklılıklara karşı daha çok bencil, kendini düşünüyor ama 4. Sınıfta bu oran düşüyor olumluya dönüşüyor.... 3 ve 4'ler, 1 ve 2'lere göre farklılıkları daha çok tolere ediyor ve dikkat ediyor (İlkokul2).

Öğrenciler kendi aralarında tembel ve çalışkanı kullanabiliyor mesela. Alt sınıflarda daha çok fiziksel farklılıklar ön planda ama üst sınıflarda akademik başarı ve davranış ön plana çıkıyor (İlkokul3).

5-6. sınıflarda farklılıklara saygı daha düşükken 7-8'lerde daha yüksek. Yaşları biraz büyüyüp kendilerini ve arkadaşlarını tanıyor, daha iyi ifade edebiliyor, bu yüzden daha bilinçli yaklaşıyor. Kendini tanıyan bir öğrenci karşılarındaki farklılığı da daha iyi tanıyabiliyor. Farklılığına saygı duyulmayan öğrenci hangi sınıfta olursa olsun agresiflik, zorbalık ve içedönüklük gibi davranışlar gösterebiliyor. Üst sınıflardaki öğrenciler ortaya çıkan farklılığa saygısızlığı daha çok dert ediyor, daha zor tolere ediyor ancak alt sınıflar daha kolay tolere edebiliyor (Ortaokul7).

Üst sınıflara doğru kişilikleri oluşmaya başlıyor. Kendilerinin daha fazla farkına varıyor. Kaynaştırma öğrencilere karşı tutum aynı alt ve üst sınıflarda. Üst sınıflara doğru soyut düşünce daha fazla ortaya çıkıyor. 8'lerde de ergenlik durumu biraz durumu karmaşıktırıyor sanki. Birbirlerinin dış görünüşü ile dalga geçtiklerini görmedim ama içlerinde küçümsüyor olabilirler (Ortaokul8)

Hazırlanan öğretmen görüşme formundaki soruların haricinde görüşme sonunda öğretmenlere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulduğunda verdikleri cevapların analizinden elde edilen veriler aşağıda raporlanmıştır.

Öğretmenlere eklemek istedikleri başka bir şey olup olmadığı sorulduğunda ilkokul öğretmenlerinin üçü farklılıklara saygı konusunda öğretmenlerin tavrı, açıklaması, müdahalesi ve dikkatinin çok önemli olduğunu, bunun yanında farklılıklara sahip olan öğrencilerin olumlu yönlerinin ön plana çıkarmanın, dışlanan öğrenci için sınıf ve ders içi düzenlemenin önemini ve farklılıkların getirdiği ikincil sorunların çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ilkokul öğretmenleri bir öğrencinin farklılığına saygı duyulmadığında diğer öğrencilerin arkadaşlarını koruduklarını ve gelip öğretmene söylediklerini; öğrencilere farklılıkları ve farklılıklara saygı duymamanın olumsuzluklarını anlattıklarını, sorumlulukları eşit vermeye çalıştıklarını, derslerde işlediklerini, farklılıklara sahip öğrencilerin iyi yönlerini ön plana çıkarmaya çalıştıklarını ve eksik yönünü hissettirmemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Diğer

yandan ortaokul öğretmenlerinden iki kişinin farklılığa sahip olan öğrencilerin güçlü ve uyumlu bir yönünün veya özelliğinin olmasının diğer öğrenciler tarafından kabul edilmesini ve farklılığına saygı duyulmasını kolaylaştırdığını; farklılıklarla tanışma ve karşılaşmanın birlikte yaşamayı ve kabul edilmeyi kolaylaştırdığını, farklılıklara saygı duyulup kabul edilmesinde öğretmenin tutum ve çabasının çok önemli olduğunu belirttikleri gözlenmiştir.

İki kademedeki çalışan öğretmenlerin belirttikleri ek açıklamada farklılıklara saygı ve kabul noktasında öğretmenin çabası ve tutumunun çok önemli olduğu, bunun yanında öğrencinin farklı güçlü ve olumlu bir yönünün olması ve ön plana çıkarılmasının farklılığının kabul edilmesinde ve farklılığına saygı duyulmasında etkili olduğu ortak görüşler olduğunu görmekteyiz.

Yukarıda ifade edilen görüşlere ilişkin öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bazı sınıflarda Suriyeli öğrencilerde sorun çıkabiliyor. Türkçe bilmediği için öğrenci de dersi anlamıyor ve okula gelmek için geliyor. Bu yüzden davranışa yaramazlığa yansıyor. Böyle olunca da bu çok yaramaz diyor öğrenciler. Yani Suriyeli olduğu için değil de yaramazlığından dolayı öğrenciler memnun olmuyor (İlkokul1).

İlkokulda öğrencileri yönlendirmek çok kolay, öğretmenin etkisine açıklar. Mesela eksik yönü olan öğrencinin iyi yönlerini ön plana çıkardığımızda diğer çocuklar da o tarafa bakıyor.... Öğretmenler farklılıklara saygı konusunda bence çok çok etkili. Bizim dışımızda aile ve çevre de çok etkili ama öğretmen etkisi yadsınamaz (İlkokul3).

Örneğin disleksisi olan bir öğrencim var sorun yaşamıyor. Bu durum daha çok öğrencinin kendisiyle ilgili, sevecen yaklaşımı var, çok pozitif yaklaşıyor, yardımsever biri, sorun nadiren çıksa bile araya bir arkadaşı giriyor ve hemen çözülüyor. Özgüveni çok yüksek. Çekingen, özgüveni düşük ve sosyal olmasa sorun yaşardı bence. Çok güzel resim yapıyor (Ortaokul7).

Özellikle kaynaştırma öğrencilerini diğerleri korumaya destek olmaya çalışıyor. Öğretmenin çok payı var tabi burada. Çabası da çok var öğrencinin kendisini sevdiren saygılı, tertemiz gelir gider, sorumluluğu yerine getirir, rahatsız edenleri bile söylemez. Tüm okulda kabul ediliyor bu otizmli öğrencimiz (Ortaokul8).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın temel amacı ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarını nitel araştırma yöntemleri (resim çizme, hipotetik durumlar ve görüşme yöntemleri) ile gelişimsel olarak incelemektir. Bu amaçla ilkökul ve ortaokul kademesinde 3., 4., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile resim çizme, hipotetik durumlar ve görüşme yöntemi; ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerle de görüşme yöntemiyle toplanan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde ve araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

Tablo 25’te araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar yer almaktadır. Bu temalar farklılıklara saygı, farklılıklara saygının boyutları, farklılıklara saygı/saygısızlık durumu karşısında öğrencilerin duyguları, düşünceleri ve davranışları şeklinde gruplanmıştır.

Tablo 25.

Araştırma Sonucunda Elde Edilen Temalar

Temalar	Yöntemler			
	Resim çizme	Hipotetik durumlar	Öğrencilerle görüşmeler	Öğretmenlerle görüşmeler
Farklılık boyutları	Engel, dış görünüş, cinsiyet, etnik ve diğer (yardımcı olma, ilgi, yeni şeyler, yaş, genel başarı, inanç, duygu)		Beceri/yetenek/ilgi farklılıkları, Fiziksel özellikler, Kişilikle ilgili özellikler, Kişisel özellikler, Engel, Din/inanç, Dil/etnik, Cinsiyet ve Diğer	
Farklılığa saygı duyulan boyutlar			Bütün farklılıklarına	Etnik, dil, cinsiyet, ekonomik durum, diğer (dış görünüş, başarı, inanç, sağlık, aile, yaş)

Farklılığa saygı duyulmayan boyutlar	Olumsuz özellikleri, Olumsuz/problem davranışlar	kişilik	Dış görünüş/fiziksel, olumsuz davranışlar ve diğer (engellilik, ekonomik durum, etnik, cinsiyet)
Farklılığa saygı duyulmadığında oluşan	<u>Duygu:</u> Nahoş duygular <u>Düşünce:</u> Bilişsel baş etme Davranışsal baş etme <u>Davranış:</u> Yapıcı davranma Yıkıcı davranma Kaçınmacı davranma	<u>Düşünce:</u> Değerlendirme Kendine yönelik Başkasına yönelik Durum ve davranışa yönelik <u>Davranış:</u> Yapıcı davranma Yıkıcı davranma Kaçınmacı davranma	<u>Duygu:</u> Nahoş duygular <u>Düşünce:</u> Kendisiyle ilgili düşünceler Karşısındakiyle ilgili düşünceler <u>Davranışlar:</u> İçselleştirme Dışsallaştırma Baş etme
Farklılığa saygı duyulduğunda oluşan		<u>Düşünce:</u> Değerlendirme Kendine yönelik Başkasına yönelik Durum ve davranışa yönelik <u>Davranış:</u> Olumlu ilişkisel Olumlu davranışsal	<u>Duygu:</u> Hoş duygular <u>Düşünce:</u> Kendisi ile ilgili düşünceler <u>Davranış:</u> İlişkisel yansımalar Bireysel yansımalar

5.1. Farklılıklara Saygı

Bu bölümde farklılıklara saygı duymaya ilişkin resim çizme, öğrenci görüşmesi ve öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın 1., 2. ve 3. amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öğrencilerin farklılıklara saygı duymaya ilişkin görüşlerinin analizinden iki ana kategori ortaya çıkmıştır: Bunlar yapılması gerekenler ile yapılmaması gerekenlerdir. Öğrencilerin geneline bakıldığında yapılması gerekenlere ilişkin ifadelerin daha çok dile getirildiği; kademe farklılıklarına bakıldığında ise ilkokulda yapılması gerekenlere, ortaokulda ise yapılmaması gerekenlere daha çok vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır. İlkokul öğrencilerinin farklılığa saygı duymayı tanımlarken en çok saygı, yardımcı olma, iyi davranma, hoş görme, birlikte oynama, özelliklerini beğenme gibi yapılması gereken davranışları ifade ettikleri; yapılmaması gereken davranışlar için dalga geçmeme ve kötü davranmamaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin

farklılığa saygı duymayı tanımlarken en çok saygı duyma, empati kurma ve arkadaş olma gibi yapılması gereken davranışları ifade ettikleri; yapılmaması gereken davranışlar için de dalga geçmeme, dışlamama ve yargılamamaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunların yanında iyi davranma, yardımcı olma, eşit davranma, kabul etme, alay edenleri uyarma, eksikmiş gibi hissettirmeme, yalnız bırakmama, ayrımcılık yapmama ve farklılığını ön plana çıkarmama gibi kavramların da ortaokul öğrencileri tarafından kullanıldığı görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin hem yapılması gerekenler hem de yapılmaması gerekenler ile ilgili daha fazla sayıda kavramdan ve detaydan bahsettiği görülmüştür. Bunun yaş ve gelişim dönemi farklılığı ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin farklılıklara saygıyı tanımlarken yapılması gereken davranışların literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Farklılıklara saygı kavramı, kişilere ön yargısız davranma, onları olduğu gibi kabul etme (Caposwki, 1996; Hjerm vd., 2020; Kayan ve Kılıç, 2021; Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012; Pighin, 2005), onlara karşı hoşgörülü olma (Hjerm vd., 2020; Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012; Öksüz ve Güven, 2012; Ury, 1999), onları yargılamama (Çatlak ve Yiğit, 2017), farklılıklarını zenginlik olarak görme (Çatlak ve Yiğit, 2017; Yücel ve Yalçınkaya, 2022), onlarla empati kurma (Lawrence-Lightfoot, 1999), eşit davranma (Kant, 1797/1966) gibi kavramlar ile ifade edildiği görülmüştür.

Piaget (1932/1965), saygıyı incelerken gelişimsel bir yaklaşımı benimseyerek çocukların, erken çocukluk döneminde, cezalandırılma korkularından dolayı öncelikle otorite figürlerine (yani yetişkinlere) saygı duyduklarını, daha sonra çocuklar akran ilişkileri kurdukça orta çocuklukta karşılıklı veya iki taraflı saygının, ortaya çıktığını öne sürmüştür. Bu araştırmada da farklılıklara saygının yapılması ve yapılmaması gerekenler olarak iki temel kategoride ortaya çıkmasının Piaget'in (1932/1965) iki taraflı saygının adalet ilkelerine ve altın kural anlayışına (yani, başkalarına size davranılmasını istediğiniz gibi davranmak) dayandığı yönündeki görüşleriyle paralel olduğu söylenebilir. Piaget, bu saygı biçiminin, akran etkileşimlerindeki artış, perspektif alma becerileri gibi sosyo-bilişsel becerilerdeki ilerleme ve özerkliğin gelişimi ile arttığını varsaymıştır (1932/1965).

Diğer çocukların hangi farklılıklarına saygı duyarsınız sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bütün farklılıklara cevabını verirken; diğer çocukların hangi farklılıklarına saygı duymazsınız sorusuna ise yaklaşık yarısı tüm farklılıklara saygı duyduklarını ancak iki kademedede de benzer olarak olumsuz kişilik özelliklerine (mızıkçı, bencil, cimri, yalancı, kendini beğenme, gıcıklık gibi) ve olumsuz/problem

davranışlara (başkasını suçlama, hırsızlık, çocukları dövme, kötü davranış, dalga geçme, kavga, kötü alışkanlık vb.) saygı göstermediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak belirtilen cevapların farklılıklardan ziyade olumsuz kişilik özellikleri ve istenmeyen davranışlarla ilgili olduğu göze çarpmaktadır. Burada öğrencilerin çoğunluğunun diğerlerinin tüm farklılıklarına saygı duyduklarını belirtmesi Kantçı etiğe göre saygıya işaret ediyor olabilir. Kantçı etiğe göre saygı, kişiler arasında temel eşitlik kavramına dayanır ve bu nedenle herkes eşit değere, haysiyete ve ahlaki haklara sahiptir (Kant, 1797/1966). Öğrencilerin saygı duymadığı farklılıkları olumsuz kişilik özellikleri ve istenmeyen davranışlar olarak ifade etmeleri çağdaş psikoloji literatüründe saygının, bir başkasının iyi niteliklerinin veya davranışlarının tanınması (Li ve Fischer, 2007), bu nitelik ve davranışları ifade eden veya bunlara sahip olan kişilere karşı hissedildiği yönündeki vurgulama (Peplak ve Malti, 2017) ile örtüşmektedir. Ayrıca olumsuz kişilik özellikleri ve olumsuz davranışların farklılıklara saygı duymama sonucunda görülebileceği düşünüldüğünde bu bulgunun doğrudan olmasa da dolaylı biçimde öğrencilerin saygı değeriyle tutarlı olduğu değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin farklılıklara saygı duymayı algılayışları ve diğerlerinin hangi farklılıklarına saygı duyduklarına ilişkin görüşlerinin Malti ve diğerlerinin (2020) dört farklı saygı teması şeklinde ortaya koyduğu çok boyutlu yapı içerisinde yer bulduğu görülmüştür. Bu dört tema *eşitlik/adalet olarak saygı*, *toplum yanlısı olarak saygı*, *sosyal sözleşmeler olarak saygı* ve *sosyal güç olarak saygıdır*. Bu araştırmada öğrencilerin saygı ile ilgili algılayışlarının *sosyal güç olarak saygı* hariç diğer üç temanın kapsamına uygun olduğu görülmüştür. Bu temada ifade edilen saygı daha çok otoriteye dayalı, cezalandırılma korkusundan dolayı mecburi duyulan bir saygıyı içerdiğinden öğrencilerin farklılıklara saygıyı bu kapsamda değil daha çok akran ilişkileri açısından ele aldıkları ve akranlarla ilişkilerini yürütürken eşitlik, toplum yanlısı ve sosyal sözleşme olarak saygıya göre hareket ettikleri söylenebilir.

Farklılıklara saygı konusunda sınıf düzeyine göre öğrencilerin yaklaşımlarında değişiklik olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin her kademeyi kendi içinde üst ve alt sınıflar şeklinde karşılaştırdıkları gözlenmiştir. Ayrıca iki kademede de farkındalık ve saygının artması, farklılıklara tepki ve baş etme, farklılık alanları ile farkındalık ve saygının düşük olması kategorilerinin olduğu görülmüştür. İlkokul grubunda alt sınıflarda daha çok fiziksel farklılıklar ön planda iken, üst sınıflara doğru farklılıklara saygı alanlarının genişleyerek ekonomik durum, cinsiyet, akademik başarıyı kapsadığı; alt sınıflarda farklılıklara saygı daha az iken, üst sınıflara doğru

farklılıklara farkındalık ve saygının arttığı; alt sınıflarda bencillik daha çok, tolerans daha düşük iken, üst sınıflara doğru bencillikte azalma, paylaşımda artma, uyum sağlama ile kurallara uymada artış ve farklılıklara saygıda netleşme olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde ortaokul grubunda alt ve üst sınıflar karşılaştırıldığında üst sınıfların farklılıkların daha çok farkında oldukları, farklılıklara daha duyarlı oldukları alt sınıfların ise daha anlayışlı ve merhametli oldukları; farkındalık ve saygının düşük olması konusunda üst sınıflarda gruplaşmanın daha çok, farklılık sınırlarında netleşme olduğu, alt sınıfların farklılıkların daha az farkında oldukları; farklılık alanı dikkate alındığında da üst sınıflarda ekonomik durum farklılığının ön plana çıktığı gözlenmiştir. Çocukların sınıf seviyelerinin yükselmesine bağlı olarak farklılıklara karşı farkındalıklarının artması ve farklılıklara karşı bakış açılarının genişlemesinin Piaget'in farklılıklara saygıda benimsediği gelişimsel perspektifle uyumlu olduğu görülmüştür (1932/1965).

Piaget çocukların yaşları ilerledikçe, akran ilişkileri kurdukça tek taraflı saygıdan iki taraflı saygının oluşumuna bir geçiş olduğu, yani çocukların kendilerine davranılmasını istediği gibi davrandığı, bunun da akran etkileşimlerindeki artış, perspektif alma becerileri gibi sosyo-bilişsel becerilerdeki ilerleme ve özerkliğin gelişimi ile ortaya çıktığını varsaymıştır. Piaget'in tanımladığı somut işlem döneminde (7-11 yaş) yani ilkokul kademesinde çocukların nesneleri farklı özelliklerine göre sınıflayıp sıralayabildiği (Başkale ve Bahar, 2008), soyut işlemler dönemindeki (11 yaş ve üstü) çocukların mecazları anlayarak soyut düşünebildiği, 13-15 yaşlarında (7 ve 8. sınıfa denk gelen yaşlar) eleştirel, tartışmacı ve idealist davranabildiği, tümden gelim yoluyla mantıksal akıl yürütebildiği (Clarke ve Harrison, 2001) ifade edilmiştir. Somut işlem döneminde (7-11 yaş) çocuklar bilişsel yeterlikler açısından çok hızlı bir gelişim gösterir; nesneleri farklı özelliklerine göre sınıflayabildiği için farklılıklara karşı sadece görünen farklılıklar ile sınırlı kalmayabilir, görünüşün farklı yönlerini de değerlendirmeye alarak farklı bir tutum takınabilir. Soyut işlemler dönemindeki (11 yaş ve üstü) çocukların birçok zihinsel işlemi yapabildiği, mecazi anlamları anlayabildiği, soyut düşünebildikleri göz önüne alındığında artık farklılıkların somut ve görünen yönleri dışında soyut olan yönlerine (düşünce, ilgi, değer vb.) göre de tepkilerinde farklılık olabildiği değerlendirilmektedir (Çam vd., 2012). Bu doğrultuda özellikle 13 yaşından sonra farklılıklara karşı tepkileri eleştirebilir, farklılıklara saygısızlık durumlarında tartışmacı davranabileceklerini söyleyebiliriz.

Piaget ahlak gelişimi için “dışabağımlı evre” ve “özerk evre” olarak iki evreden bahsetmiş ve çocuklardaki ahlak anlayışının “sonuç odaklı” bir anlayıştan “niyet odaklı” bir anlayışa doğru geliştiğine dikkat çekmiştir (Çam vd., 2012). “Özerk ahlak evresi” yaklaşık 9-10 yaş civarına denk gelmekte ve bu dönemin temel özelliği insanlar tarafından konulan kuralların değiştirilebilir olması olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca davranışların somut niteliğine bakılmayıp, olayların arkasındaki niyetlere odaklanılır (Fleming, 2006). Piaget’nin ahlak gelişimi kuramına göre farklılıklara saygı konusunda 9-10 yaş civarındaki kişilerin özerk ahlak evresinde oldukları dikkate alındığında aile ve çevredeki kuralları dinlemeyerek farklılıklara saygı ile ilgili öğrendiklerinin etkisinde kalabilecekleri söylenebilir.

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler, toplum içerisinde diğerlerini gözleyerek veya seyrederek davranışlarının pekiştirildiğini ya da cezalandırıldığını öğrenmektedir (Korkmaz, 2003). Bandura (1977), her şeyin doğrudan öğrenilmesine gerek kalmadan başkalarının gözlenmesi sonucu öğrenilebileceğini belirtmektedir. Bu anlamda bu araştırmada sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin farklılıklara karşı bakış açısının gelişmesi ve farkındalıklarının artmasını sosyal çevre ve okulda farklılıklar konusundaki eğitim ve tepkilerde istenen davranışların pekiştirilmesi, istenmeyenlerin cezalandırılması sonucunda oluşan öğrenme yaşantısından etkilendiği söylenebilir. Bandura insanların çoğu davranışının diğer insanları model alarak ve gözleyerek oluştuğunu, hatta bir kişinin ahlaki yargılarının da (doğru ve yanlış) modellenerek öğrenildiğini belirtmektedir (Bayrakçı, 2007). Ayrıca Bandura bir kişinin başka birisinin davranışını başarılı olarak model alabilmesi için modele dikkat etmesi, model alacağı davranışları aklında tutması, gözlemlediği davranışı yeniden üretebilme kapasitesi ve yeniden üretmek için motive olması gerektiğini belirtir (Malone, 2002). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde farklılıklara saygıyı ele aldığımızda farklılıklara saygı gösterme ya da göstermemeyi model alma, dolaylı pekiştirme, dolaylı ceza, dolaylı güdülenme ve dolaylı duygusallık süreçleri ile açıklayabiliriz. Kişiler daha çok bulunduğu aile ve çevreden model alır, yaşadığı toplumun farklılıklara karşı sosyal ve yasal düzenlemelerine göre davranışını düzenler. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin genel anlamda farklılıklara saygı davranışını hem yaşadıkları çevre ve evlerinde günlük etkileşimler yoluyla hem de okulda müfredat aracılığıyla, sosyal öğrenme sürecinde model alma, dolaylı ceza, dolaylı pekiştirme ve güdülenme yoluyla kazanmış olabildiklerini söyleyebiliriz.

Kohlberg ahlaki gelişim için üç düzey ve altı evreden oluşan kuramını oluştururken ergen ve yetişkin gruplarla çalışmıştır (Çileli, 1987). Kuramda birinci düzeyde (geleneksel öncesi düzey) itaat etme ve ceza yönelimi ile bireycilik, amaca dönük değiş tokuş ve saf çıkarıcı eğilim; ikinci düzeyde (geleneksel düzey) karşılıklı beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyum ile yasalara ve toplumsal düzene uyum gösterme eğilimi ve vicdan; üçüncü düzeyde (gelenek sonrası düzey) toplumsal sözleşme, yararcılık ve bireysel haklar ile evrensel etik ilkeler söz konusudur (Trevino, 1986). Kohlberg ahlak kuramını oluştururken ahlaki ikilemleri kullanarak bireylerin hangi evrede olduklarını bulmaya çalışmıştır. Bu araştırmada ise açık uçlu sorular ve hipotetik durumlar aracılığı ile katılımcıların farklılıklara saygı algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Her ne kadar bu araştırmanın bulgularını Kohlberg'in ahlaki kuramındaki evreler ile karşılaştırma gibi bir amaç olmasa da öğrencilerin cevaplarının hangi ahlaki düzeye yakın olduğuna ilişkin bir değerlendirme yapılabileceği düşünülmüştür. Özellikle alt sınıflarda bencil davranma, farklılıklara karşı tutumda amaç ve çıkarına göre kendi yararını gözetme gibi *birinci düzeye* girebilecek tepkilerin; daha üst sınıflara doğru paylaşımda artma, uyum sağlama ile kurallara uymada artış olması, öğrencilerin karşılıklı beklentiler, ilişkiler ve kişilerarası uyumu gözetmesi, farklılıklara karşı kişiler arası uyumu koruyacak şekilde bir davranış sergilemeleri gibi *ikinci düzeye* yakın tepkilerin olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Burns ve diğerleri (2017) 7-11 yaş arası çocuklarla yaptıkları bir araştırmada büyük çocukların sosyal-duygusal olaylara daha çok dikkat ettiğini, kurallar konusunda daha fazla esneklik sergilediğini ve bunun da onların geleneksel ahlak seviyesine ulaştıklarının bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Çocukların bir kısmının, özellikle daha küçük çocukların, Kohlberg'in gelenek öncesi ahlaki muhakeme düzeyini yansıtan kişisel çıkarları doğrultusunda hareket ettikleri görülmüştür.

5.2. Farklılıklara Saygı Boyutları

Öğrencilerin farklılıklara saygı boyutlarına ilişkin görüşleri resim çizme, öğrenci görüşmesi ve öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve araştırmanın 1., 2. ve 3. amaçları çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan resim çizme yolu ile toplanan verilerin analizi sonucunda engel, dış görünüş, cinsiyet ve etnik köken kavramlarının ön plana çıktığı görülmüştür. İlkokul ve ortaokul grubuna karşılaştırmalı bir şekilde bakıldığında engel ve yardımcı

olma temalarının ilkökul grubunda; cinsiyet ve etnik temalarının ise ortaokul grubunda daha fazla olduğu; dış görünüş temasından her iki grupta benzer düzeyde bahsedildiği görülmüştür. İlgiler temasının sadece ilkökul grubunda ortaya çıktığı; yaş, genel farklılıklara saygı, başarı/yetenek, duygular ve inanç temalarının da sadece ortaokul grubunda görüldüğü dikkat çekmektedir. Ayrıca ortaokul grubunda daha fazla farklılık boyutunun ve soyut anlamda farklılıkların ortaya çıkmasının bulundukları yaş ve gelişim dönemi ile özellikle de soyut işlem döneminin özellikleri ile ilişkili olduğu düşünülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşme bulgularına göre beceri/yetenek, ilgi, fiziksel özellikler, kişilik ve kişisel özellikler ve engel farklılıklarından daha çok söz edilmekle birlikte din/inanç, dil/etnik ve cinsiyet farklılıklarının iki kademede de ifade edildiği görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında iki kademede de öğrenciler benzer farklılıklardan bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerle görüşmede öğretmenler hem ilkökul hem de ortaokul öğrencilerinin etnik durum, engellilik, dil, cinsiyet ve ekonomik durum farklılıklarına saygı duyduklarını; bunun yanında ilkökul öğrencilerinin dış görünüş/fiziksel farklılıklar, başarı durumu, olumlu davranışlar gösterme ve genel olarak her şeye, ortaokul öğrencilerinin ise dini inanç, aile ile ilgili farklılıklar, kişinin nereli olduğu, sağlık durumu ve yaş farklılıklarına da saygı duyduklarını dile getirdikleri gözlenmiştir. Diğer yandan öğrenciler birbirlerinin saygı duymadıkları özelliklerini dış görünüş/fiziksel farklılıklar; ilkökul öğrencileri engellilik ve sosyoekonomik durum, ortaokul öğrencileri ise etnik ve cinsiyet farklılıkları şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin olumsuz davranışlarına saygı duymadıklarını ifade ettikleri ve olumsuz davranışlara farklılık boyutları arasında yer verdikleri görülmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde farklılıklara yönelik bazı açıklama, görüş ve yaklaşımların olduğu görülmüştür. Caposwki (1996) farklılıkları kimlik, coğrafi-etnik köken, yaş, cinsiyet, iş deneyimi, demografik yapı, arka plan, deneyim, inanç-değer yargıları, fiziksel yeterlik, aile durumu, eğitim, yaşam stili, kişilik vb. olarak nitelendirmektedir. Jones (2005) farklılık kavramını din, dil, etkin köken, kültürel geçmiş, yaş, cinsiyet farklılıkları, engellilik, yaşam tarzı, kişilik, görev ve yetenekler gibi belirgin ya da belirgin olmayan insan özellikleri olarak tanımlamaktadır. Phillips (2008) Avrupa Birliğinin farklılıklar konusunda cinsiyet, ırk, etnik köken, engel durumu, yaş, din ve cinsel yönelim boyutlarına odaklandığını belirtmektedir. Bu araştırma sonucunda da literatüre paralel farklılık boyutlarının ortaya çıktığı ancak Phillips (2008)'in belirttiği Avrupa Birliği'nin farklılıklar konusunda değindiği cinsel

yönelim boyutunun ifade bulmadığı görülmüştür. Bu bulgu, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında cinsel yönelimle ilgili farklılığa ilişkin algılarda bir sınırlılık olabileceği gibi bu tür farklılığı dile getirmeyle ilgili tereddüt etme gibi kültürel sınırlılığın bir göstergesi de olabilir.

Yine literatürde belirtilen ve çeşitli araştırmalarda yer verilen farklılık boyutlarından iç boyutlar (cinsiyet, etnik köken, yaş, ırk, cinsel yönelim farklılığı), dış boyutlar (kültür, eğitim, din gibi değişkenler) ve örgütsel boyutlardan (örgütsel rol ve statü, çalışma biçimi, gelir düzeyi gibi) (Arslan, 2017; Gadrenswartz ve Rowe, 1994) iç ve dış boyut ile ilgili farklılıklara bu araştırma sonucunda da rastlandığı, öğrencilerin ifade ettikleri farklılıkların iç ve dış boyutlara karşılık geldiği görülmüştür. Örgütsel boyuttaki farklılıkların daha büyük yaş düzeyinde görüldüğü ve bu araştırmadaki öğrencilerin yaş düzeyi dikkate alındığında, bu sonucun anlaşılabilir olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ülkemizde Öksüz ve diğerlerinin (2015) ilkökul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusunda resim çizimlerini incelendikleri araştırma temalarına (dış görünüş, etnik ve ırk, kültürel ve dini, engellilik, gelir durumu, ilgi ve yetenekler, ebeveyn durumu ve duygusal durum farklılıkları) paralel bulguların bu araştırmada da ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak bu araştırmada literatürdeki diğer araştırmalardan farklı olarak “yardımcı olma” temasının da ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrenciler bazı çizimlerinde yaşlı birine yardım ederken bazı çizimlerinde de yardıma ihtiyacı olan farklı yaşta bir bireyi çizdikleri ve açıklamalarında yardımcı olmaktan bahsettikleri görülmüştür. İki şekilde de ihtiyacı olan bir kişiye yardımcı olma yer aldığı için yardımcı olmanın farklılığa saygı boyutları arasında alınmasa da bu kapsamda bir tema olarak değerlendirilebileceği söylenebilir. Saygının etik açıdan değerli ve övülmeye değer davranışlar sergileyenlere tepki olarak harekete geçen (Darwall, 1977), saygı ve hayranlık gibi olumlu duygular uyandıran (Li ve Fischer, 2007; Peplak ve Maltı, 2017) duygusal bir bileşeni içermesi; Maltı ve diğerlerinin (2020) saygının dört farklı temasından biri olan toplum yanlısı olarak saygının (respect as prosociality), empati, ilgi, destekleyicilik ve sevgi ile eş tutulduğu göz önüne alındığında “yardımcı olma” temasının farklılıklara saygı kapsamında ele alınabileceği düşünülebilir. Yukarıdaki araştırma sonuçlarında belirtildiği gibi çocuk ve ergenlerin yardım etme, teselli etme veya paylaşma gibi diğer yönelimli eylemleri ilişkilerinde gerçek bir saygı ifadesi olarak tanımlamaları araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Yüksek saygı duyduğunu bildiren çocukların, günlük etkileşimlerinde kendilerini yüksek düzeyde prososyal (toplum yanlısı) davranış sergiledikleri şeklinde değerlendirme olasılıklarının

daha yüksek olduğu görülmüştür (Malti ve diğerleri, 2020). Ayrıca bu araştırma sonucunda ortaya çıkan farklılık boyutları Van Ewijk'in (2011) farklılık kavramının biçimine yönelik sosyal ve politik teorinin özellikle birinci bileşeni ile paralellik göstermektedir. Bu teori birinci bileşen ve ikinci bileşen olmak üzere farklılıkları iki biçimde sınıflandırmaktadır. Yaş, ırk, cinsiyet, etnik köken, cinsel yönelim gibi doğuştan getirilen ve değiştirilmesi mümkün olmayan farklılıklar birinci bileşen; din, iş deneyimi, eğitim, sosyo-ekonomik durum, medeni durum, aile durumu, gelir düzeyi gibi farklılıklar ise sonradan edinilen ve değiştirilmesi mümkün olabilen ikinci bileşen şeklinde sınıflanmaktadır (Van Ewijk, 2011).

5.3. Farklılıklara Saygı/Saygısızlık Durumunda Yaşanan Duygular

Öğrencilerin farklılıklara saygı/saygısızlık durumu karşısında yaşadığı duygular hipotetik durumlar, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın 1., 2. ve 3. amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Dış görünüş, etnik köken, engellilik, kültürel/dini, cinsiyet, ilgi ve yetenek farklılıkları ile ilgili oluşturulan hipotetik durumlarda bu tür farklılığına saygı duyulmadığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun nahoş duygular belirttikleri görülmüştür. Bu nahoş duygulardan daha çok ön plana çıkanlar kötü, üzülmeye, dışlanmışlık, kırgınlık, sinirlenme, kızgınlık, yalnızlık, mutsuzluktur. Yine öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında bir kişinin üzülmeye, sinirlenme, kızma, kırılma yalnızlık, incinme ve küçümsenme gibi nahoş duygulardan bahsettiği görülmüştür. Öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda bir kişinin iyi, mutlu, sevinçli, güzel, çok iyi, mükemmel, samimi, farklı olmadığını ve yalnız hissetmeme, özgüvenli, arkadaşlarına bağlı, sosyal, değerli, güvende ve rahat hissetme gibi hoş duygulardan bahsedildiği ortaya çıkmıştır.

Watson'un (2002) duyguların olumlu ve olumsuz olarak iki bağımsız faktör şeklinde ele alınabileceğini belirtmektedir. Olumsuz duygu boyutunda üzüntü, kızgınlık, korku, suçluluk, aşağılanma ve nefret; olumlu duygu boyutunda ise ilgi, güven, neşe ve uyanıklık gibi olumlu durumlardaki öznel yaşantılar yer almaktadır. Olayların bireyler için taşıdığı anlamın bilişsel temsili olan duygular (Frijda ve Mesquita, 1994) bireylerin kendini tanıma, değer yargılarının farkına varma, hedeflerine göre harekete geçme gibi işlevlere sahiptir. Günlük hayatta insanların maruz kaldıkları uyaranlar ve kişilerin bu

uyaranları değerlendirmeleri ile duygular oluşur (Çeçen, 2013). Bu araştırmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun farklılıklara saygısızlık durumu karşısında daha çok üzüntü duygusu olmak üzere olumsuz duygular belirttikleri gözlenmiştir. Malti ve diğerlerinin (2020) haksızlık karşısında duyulan üzüntünün, kişinin davranışının içselleştirilmiş sosyal ve etik standartlarla ilişkili olarak anlaşılmasına dayandığını belirtmektedir. Haksızlık karşısında duyulan üzüntü saygı ile olumlu bir şekilde bağlantılıdır ve haksızlık karşısında üzüntü duyma olasılığı yüksek olan çocukların aynı zamanda saygıyı etik bir yapı olarak anlama ve yüksek derecede hissetme olasılıkları da daha yüksektir (Malti ve diğerleri, 2020). Onarıcı davranışlar gibi başkalarına karşı nazik davranışları teşvik etmede yapıcı olabilir (Colasante, Zuffianò ve Malti, 2016).

Bu araştırmadaki katılımcılar farklılığından dolayı oyunlara alınmadığında, birlikte oynama için tercih edilmediğinde ve onarla arkadaşlık kurulmadığında kabul edilmedikleri için dışlandıklarını belirtmişlerdir. Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde (TDK) dışlanmak, dışarıda tutulmak, bir yere veya topluluğa alınmamak; ötekileşmek, ötekileştirilmek şeklinde tanımlanmaktadır. Grup içine doğan ve grubun üyesi olarak yaşamını sürdüren insan sosyal bir varlık olduğu için kabul edilmeye ve grup içinde olmaya ihtiyaç duyar (Baumeister ve Leary, 1995). Diğerleri tarafından kabul görmeyen, ait olma ihtiyacı karşılanmayan bireyler sosyal dışlanma yaşar. Sosyal dışlanmanın neden olduğu üzüntü ve öfke gibi duyguların bireyleri alarma geçirerek dikkatlerini dışlanma sürecine odakladıkları belirtilmektedir (Solak ve Teközel, 2019). Grup içinde kabul görmeyen bireylerin kısa vadede gerginlik, hayal kırıklığı, huzursuzluk, üzüntü, çaresizlik, yabancılaşıma ve öfke duyguları yaşadığı (Baumeister, DeWall, Ciarocco ve Twenge, 2005), reddedilme ve dikkate alınmamanın bazı ergenlerde yalnızlık ve düşmanca duygulara yol açtığı (Hymel, Closson, Caravita ve Vaillancourt, 2011), dışlanma durumuna karşı refleksif olarak olumsuz duygu durum, stres, üzüntü ve öfke duygularının yaşandığı (Van Beest ve Williams, 2006) belirtilmektedir.

Yetenek farklılıkları ile ilgili hipotetik durum diğer durumlardan farklı olarak (diğer hipotetik durumlar farklılıklara saygı duyulmama üzerinden kurgulandı) farklılıklara saygı duyma ve dışlamama üzerinden kurgulandığı için öğrencilerin ifadelerine dayalı olarak hem hoş hem de nahoş duygu temaları ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ilkökul kademesindeki öğrencilerin çoğunluğunun hoş duygular, kayda değer bir kısmının ise nahoş duygular; ortaokul kademesindeki öğrencilerin çoğunluğunun nahoş, kayda değer bir kısmının ise hoş duygular belirttiği

görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin belirttiği hoş duyguların sevinme, iyi hissetme, mutluluk, merak ve onurlu hissetme olduğu; ilkokulda hoş, ortaokulda ise nahoş duyguların daha çok dile getirildiği görülmüştür. Kademeler arasındaki bu fark ilkokul öğrencilerinin daha çok olumlu kısma, ortaokul öğrencilerinin ise daha çok olumsuz kısma odaklandığının bir göstergesi olabilir. Ortaokul öğrencilerinin içinde bulunduğu ergenlik döneminden dolayı akranlarının etkisine karşı daha hassas olduğu ve bu yüzden daha çok nahoş duygu belirttikleri söylenebilir. Maslow'un (1968) belirttiği gibi bireylerin temel ihtiyaçları olan fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacından sonra diğer bireyler tarafından kabul edilme ve bir grup içinde yer alarak ait olma ihtiyacı yani sosyal ihtiyacı gelmektedir. Ergenlik dönemi, sosyal ihtiyaç olan grup tarafından kabul edilme ve ait olmanın en çok hissedildiği zamandır (Büyükcebeci, 2017). Ergen için akranlarının onu kabul etmesi ve onun hakkında iyi düşünceleri her şeyden daha önemli hale gelmektedir (Demir, Baran ve Ulusoy, 2005). Bu hassas dönemden dolayı çocuklara göre ortaokul kademesindeki öğrencilerin hipotetik durumu algılamak daha hassas davranarak kendilerinin eleştirildiği veya değerlendirildiğini varsayarak nahoş duyguları ifade ettikleri düşünülmektedir.

5.4. Farklılıklara Saygı/Saygısızlık Durumunda Oluşan Düşünceler

Öğrencilerin farklılıklara saygı/saygısızlık durumu karşısında ne düşündükleri hipotetik durumlar, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın 1., 2. ve 3. amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Dış görünüş, etnik köken, engellilik, kültürel/dini, cinsiyet, ilgi ve yetenek farklılıkları ile ilgili oluşturulan hipotetik durumlarda bu tür farklılığına saygı duyulmadığında öğrencilerin belirttiği düşüncelerin analizi sonucunda *bilişsel* ve *davranışsal* baş etme gibi iki temel temanın ortaya çıktığı görülmüştür. *Bilişsel baş etme* üst temasında farklılığına saygı duyulmayan *davranışın onaylanmadığı* ve bu davranışa *anlam verilmeye çalışıldığı*; davranışsal baş etme temasında ise farklılığına saygı duyulmayan davranışa yönelik daha çok *yapıcı* olmak üzere *yıkıcı*, *ilgisiz kalma* ve *uyuma* yönünde kategorilerin olduğu görülmüştür. Öğrenciler onaylamama temasında *hoşnut olmama* ve *değerlendirme* (davranışa, kişiye, duruma yönelik) alt temalarına uygun olabilecek görüşler belirtmişlerdir. Öğrenci görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında iki kademede de öğrencilerin kendisine, başkasına ve durum ile

davranışa yönelik *değerlendirme* yönünde düşünce belirttiği görülmüştür. İki kademe için de düşüncelerin daha çok duruma ve davranışa yönelik değerlendirme alt temasında toplandığı görülmüştür. Farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda da benzer şekilde öğrencilerin kendisine, başkasına ve durum ile davranışa yönelik *değerlendirme* yönünde düşünce belirttiği görülmüştür.

Araştırma bulgularında görüldüğü üzere hipotetik durumların analizi sonucunda, öğrenci ve öğretmen görüşmelerine göre daha detaylı kategorilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Görüşme yönteminde açık uçlu ve ek sorularla detaylı veri elde etme imkanı olsa da hipotetik durumlardaki sorular aracılığıyla katılımcıların bakışını araştırmanın amaçlarına doğru yönlendirme imkanı olduğu ve bu yönde veriler elde edilebildiği söylenebilir. Benzer şekilde, Burns ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada katılımcıların öykülerdeki karakterlerin perspektifini alarak empati kurduklarını ve saygı duyduklarını gözlemiştir. Bundan yola çıkarak nitel araştırmalarda görüşme yöntemlerinin yanında katılımcıların perspektif almalarını sağlayarak duygusal yanıtlarını harekete geçirecek hipotetik durum, öykü ve vaka vinyetleri gibi yöntemlerin avantaj sağlayabileceği belirtilebilir. Nitekim Hughes (1998) da vinyetlerin algı, inanç ve tutum çalışmalarında birey ve durumlar hakkındaki hikayelerde önemli noktalara gönderme yaptığını belirtmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre kendilerine saygı duyulmadığı durumda öğrencilerin sevilmediği ve değersiz olduğu; saygı duyulduğunda ise sevildiği ve değer verildiği yönünde kendileri ile ilgili düşünceleri olduğu görülmüştür. Bu durumu destekler şekilde Cranor (1975) birinin ne kadar saygı görmeye değer olduğuna ilişkin bilişsel yargıları içerdiğini, Baumeister vd., (2005) bir grubun üyesi olarak kabul edilmenin olumlu benlik değerini beslediğini belirtmiştir. Ayrıca Williams (2007) psikolojik dışlamanın birey için ait olma ihtiyacının yanında benlik değerini tehdit ettiğini, Leary ve Baumeister (2000) bireylerin diğerlerinin gözünde nasıl değerlendirildiğine dair algılarının benlik değerini olumlu veya olumsuz olarak etkilediğini, Büyükcebeci (2017) de kabul edilmeyen bireyin, durumun belirsiz olmasından dolayı yüklemeyi çevresel faktörlerden ziyade bireysel faktörlere yapabildiğini ve bu yüzden benlik değerinde tehdit olarak algılayabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin farklılıklara saygı duyulmadığı durumları onaylamama, değerlendirme (durum, kişi ve davranışa göre) ve anlamaya çalışma şeklinde gruplanan bilişsel baş etme düşüncelerinin Malti ve diğerlerinin (2020) ortaya koyduğu *adalet ve eşitlik olarak saygı, toplum yanlısı olarak saygı ve sosyal gelenekler olarak saygı*

teması ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak öğrencilerin düşüncelerinin *sosyal güç olarak saygı* temasını çağrıştıracak nitelikte olmadığı dikkati çekmiştir. Bu tema prestij, hiyerarşik güç ve toplumdaki statülere dayalı olduğu, aşağılanma ve cezalandırılma korkusundan kaynaklandığı için etik açıdan uygun görülmeyp, daha çok görev ve zorunluluk olarak görülür. Öğrenciler arasında böyle bir durumun gözlenmediği dikkate alındığında sosyal güç olarak saygı temasının görülmemesi anlamlı görülmüştür.

Yine bulgulara öğrencilerin farklılıklara saygısızlık durumu karşısında bilişsel baş etme temasında durumu, davranışı ve kişiyi değerlendirerek bu durumun adil ve eşit olmadığı yönünde belirttikleri düşüncelerinin literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin, Piaget (1932/1965) adalet ve eşitliğin karşılıklı saygının temelinde yer aldığını, Shaw vd. (2014) çocukların adalet ilkelerini anlamalarının, başkalarına da kendilerine benzer şekilde davranmanın önemini ve değerini fark etmelerini ve farklılıklarını kabul etmelerini sağladığını, Malti diğerleri (2020) adaletin, eşitlik ve hakkaniyeti yansıtan tutumları, değerleri ve davranışları kapsayabilen genel bir kavram olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Burns ve diğerleri (2017) pek çok çocuğun saygı göstermenin ardındaki gerekçe ve motivasyonun saygının karşılıklı doğası gereği birinin diğerine saygı göstermesi gerektiği ile ilgili olduğu yönündeki bulgusu, bu araştırmadaki öğrencilerin farklılıklara saygısızlık durumunu onaylamaması, eşitlik ve adalete vurgu yapmaları yönündeki bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin davranışsal baş etme teması kapsamında farklılığına saygı duyulmayan davranış karşısında daha çok *yapıcı* olmak üzere *yıkıcı*, *ilgisiz* ve *uyma* yönünde hareket ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin farklılığına saygı duyulmadığında kendilerini kabul edilmemiş ve dışlanmış hissettikleri dikkate alındığında bu duyguyla baş etmek için yukarıda belirtildiği gibi çeşitli davranışlar sergileyebilecekleri ve ilgili alan yazınının da bu bulguları desteklediği söylenebilir. Örneğin, Işık ve Çelik (2020) sosyal dışlanmanın algı, duygu ve davranışsal olarak bireyleri etkileyerek olumsuz değerlendirilmenin etkisiyle sosyal ortamdan uzaklaşmaya neden olabildiğini; Williams (2001), “gereksinim-tehdit” modeline göre dışlanmanın tehdit ettiği ihtiyaca göre bireyin tepkisinin farklılık gösterebileceğini; Twenge, Catanese ve Baumeister (2002) bireyin ait olma ihtiyacı tehdit edildiğinde saldırgan davranışlara yönelebileceğini; Williams (2007) ise bireyin tekrardan kendini kabul ettirmeye çalışarak sosyal bağlarını onarmaya ve yapıcı davranışlara yönelebileceğini belirtmiştir. Kandemir (2011) dışlanma durumlarında bireylerin olumlu veya olumsuz

davranışlar göstermesinin birey ve ortam değişkenlerine göre değişebildiğini belirtmiştir. Latane (1981) sosyal etki kuramında uyma kavramından bahsederken insanların uyma ihtiyacının bilişsel etki ve normatif etkiden kaynaklandığını belirtmektedir. Normatik etkideki temel amacın grubun onayını alma ya da grubun tepkisinden kaçma olduğunu açıklanmıştır (Güney, 2023). Bu araştırmada da öğrencilerin gruba kabul edilmek için uyma davranışı gösterdikleri görülmüştür.

Çalikoğlu (2022) kabul edilen normlardan saptığı algılandığında bir kişi veya grubun diğerleri tarafından dışlanma durumunu ötekileştirme olarak ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında bazı farklılıkların normlardan sapma olarak algılanabilmesi ve bunun sonucunda diğerleri tarafından dışlanabilmesi göz önüne alındığında farklılıklara saygısızlık durumunun dışlanma ve ötekileştirme kavramları ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu anlamda ötekileştirmenin saygısızlığın bir göstergesi olabileceği düşünülebilir. Çalikoğlu'nun (2022) yaptığı araştırmada ötekileştirme durumu karşısında verilen tepki biçimleri ile bu araştırmadaki farklılıklara saygısızlık durumuna tepki biçimlerinin benzer olduğu söylenebilir. Çalikoğlu (2022) tepki biçimlerini dikkatini başka yere yöneltme, başkasını manipüle etme ve güvendiği birine danışma gibi anlık; kendini maskeleyme, kendi benzerini bulma ve kendini ötekileştirme (kendini üstün görenleri eleştirme, düzene karşı tavır takınma ve “-miş” gibi davranışlara tahammül göstermeme) gibi uzun vadeli tepkiler olarak açıklamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin oyuna ya da gruba alınmadığında (farklılığına saygı duyulmadığında) başka arkadaşlar bulmaya çalışması, dikkatini başka yere yöneltmeye; okuldaki isteksizlik ve motivasyon düşüklüğü, manipüle etmeye (bir nedenden ötürü başka bir şey yapmamak gibi, örneğin bir şeylerden rahatsız olduğu için okula gitmek istememe); öğretmen veya bir yetişkine söylemesi, güvendiği birine danışmaya; sessiz kalma ve uzaklaşması, kendini maskeleymeye; kendisi gibi olanlarla oynaması, kendi benzerini bulmaya; kendisini oyuna almayanları sorgulaması ve yanlış yaptıklarını söylemesi, kendilerini üstün görenleri eleştirmeye; yıkıcı davranışların da düzene karşı tavır takınmaya benzediği söylenebilir.

Genel olarak hipotetik durumlarda kademeler arası farklılıklara bakıldığında ilkökul öğrencilerinin bilişsel baş etme, ortaokul öğrencilerinin ise davranışsal baş etme yönünde daha fazla düşünce belirttiği; bilişsel baş etme teması içinde yine ilkökul öğrencilerinin daha çok anlam vermeye çalışma ve ortaokul öğrencilerinin ise daha çok onaylamama yönünde düşünceler belirttiği; bütün öğrenciler dikkate alındığında ise davranışsal baş etmeye göre daha çok bilişsel baş etmenin ön plana çıktığı görülmüştür.

Öğrenci görüşmelerinde ortaokul öğrencilerinin farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında farklılık üzerine ve çözüm yolu üzerine düşündükleri, ilkokul öğrencilerinin ise beklenti/istek yönünde düşünce belirttikleri; ayrıca değerlendirme kategorisinde ilkokul öğrencilerinin daha çok kendine yönelik değerlendirme, ortaokul öğrencilerinin ise daha çok davranışa yönelik değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda ortaokuldan farklı olarak ilkokul öğrencilerinin yakınlık kurma isteğinin ön plana çıktığı dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmenin sonuçlarına göre farklılıklarına saygı duyulmayan ilkokul öğrencilerinin karşısındakinin değersiz, kötü ve seilmeye değer olmadığı ya da kendisinin istenmediği gibi düşünceler taşıdığı; ortaokul grubunun ise kabul edilmediği, kendini farklı görme, anlaşılmadığı ve sorun çıkardığı düşüncelerinin ifade edildiği görülmüştür. Farklılıklarına saygı duyulduğunda kademelere göre farklılıklar incelendiğinde ise ilkokul öğrencilerinin mutlu olma, ortaokul öğrencilerinin ise bunu normal karşılayıp kendine güven geliştirme yönünde görüşler ifade edildiği gözlenmiştir. Maslow temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ve güvenlik ihtiyacından sonra sosyal ihtiyaçların ortaya çıktığını, bireylerin diğerleri tarafından kabul edilme, ait olma ve dayanışma ihtiyaçlarının olduğunu açıklamıştır (Maslow, 1968). Bu ihtiyaç çocuk, ergen ve yetişkinlerin hepsinde görülse de Büyükcebeci (2017) en fazla ergenlik döneminde hissedildiğini ifade etmiştir. Perdue, Manzeske ve Estell (2009)'de ergenlerin akranları tarafından kabul görme ve seilmeye gereksinim duyduğunu, kabul edildiğini hissettiğinde kendini daha iyi hissettiğini, Santrock (2014) arkadaşları dışlanan ergenlerin stres ve kaygı yaşadığını, akranları tarafından nasıl görüldüğünün çok önemli olduğunu belirtmektedir. Demir ve diğerlerinin (2005) da ergenlerin akranları tarafından kabul edilmenin ve kendisi hakkında iyi düşünceler taşımalarının her şeyden önemli olduğunu ve akranlarının görüşleri doğrultusunda kendisini düzenlemeye hazır olduklarını belirtmektedir (Demir vd., 2005). Ergenlerin farklılıkları temelinde akranları tarafından kabul edilmesi veya dışlanması durumunda ilkokul öğrencilerine göre daha çok kendileriyle ilgili eksiklik veya sorun oluşu düşüncelerine göre kendilerine yükleme yapmalarının içinde bulundukları gelişim dönemiyle ve akranlarını ve onların perspektifini daha çok önemsemeleriyle ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim, ilkokul öğrencilerinin saygı duyulmadığında kendiyile ilgili eksiklik ve sorun yanında karşısındaki kişinin kötü ve değersiz olduğu yönünde de görüş belirttikleri görülmektedir.

5.5. Farklılıklara Saygı/Saygısızlık Durumunda Yapılan Davranışlar

Öğrencilerin farklılıklara saygı/saygısızlık durumu karşısında nasıl davrandıkları hipotetik durumlar, öğrenci ve öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın 1., 2. ve 3. amaçları doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Dış görünüş, etnik köken, engellilik, kültürel/dini, cinsiyet, ilgi ve yetenek farklılıkları ile ilgili oluşturulan hipotetik durumlarda ve öğrenci görüşmelerinde farklılıklara saygı/saygısızlık durumunda çoğunlukla yapıcı olmak üzere kaçınmacı ve yıkıcı davranışların da ifade edildiği görülmüştür. Farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde dışsallaştırma (fiziksel tepki, sözel tepki, agresifleşme, davranış bozukluğu vb.), içselleştirme (İçe kapanma, ağlama, yalnız kalma, içe dönme, çekingenlik, uzaklaşma, uyum problemleri vb.), baş etme (kimsenin kendisiyle oynamadığını, yalnız kaldığını söyleme, şikayet etme) temalarının olduğu görülmüştür.

Farklılıklara saygısızlığın gösterildiği durumlarda öğrencilerin bir kısmının sözlü ve davranışsal tepki gibi istenmeyen davranışlar diğer bir deyişle saldırganca davranışlar sergilediği görülmüştür. İlgili alan yazında da saygının saldırganlıkla negatif ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin, Malti ve diğerleri (2020) saldırganlık ve mağduriyeti engellemede saygının bir rol oynadığını gösteren bazı araştırmalar olduğunu, saygının müdahale programlarında saldırganlığı azaltmada önemli bir duygu işlevi görebileceğini; Leary, Brennan ve Briggs (2005) topluma, akranlarına ve aile üyelerine saygı duyduğunu bildiren gençlerin daha az saygı duyduğunu veya hiç saygı duymadığını bildiren gençlerle karşılaştırıldığında saldırgan davranışlarda bulunma olasılığının daha düşük olduğunu; Langdon ve Preble (2008), algılanan saygı düzeylerinin, çocuk ve ergenlerin mağdur edilme sıklığını yordadığını, başkaları tarafından daha az saygı gördüğünü algılayanların, diğerlerine oranla daha sık mağdur edildiğini; Langland, Lewis-Palmer ve Sugai (1998), çocuklara saygı göstermeyi öğretmeyi amaçlayan bir sosyal beceri eğitim programının sonucunda çocukların sözel ve fiziksel saldırgan davranışlarının azaldığını ortaya koymuşlardır. Görmezden gelinme, yokmuş gibi davranılma, kişinin bulunduğu çevre/grup içinde kontrol algısını kaybetmesine neden olur ve birey gruba tekrar nasıl dahil olacağı konusunda güçlük yaşar (Williams ve Zadro, 2005). Temel ihtiyaçlardan biri olan çevrenin kontrol edilebileceği inancı karşılanmadığında birey görmezden gelinme, yok sayılma ve

uzaklık hissi yaşamaktadır (Williams vd., 2002). Williams (2007) kontrol ihtiyacı tehdit edilen bireyin saldırganlık gibi olumsuz davranışlar göstermesinde sosyal etkileşimler üzerinde tekrar kontrol etme ihtiyacının etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca dışlanma hisseden bireyin varoluş ihtiyacı da tehdit altına girdiğinden var olma ihtiyacının onaylanması için dikkat çekecek ve fark edilecek olumsuz sosyal davranışta bulunabileceği belirtilmiştir (Williams, 2001).

Ayrıca farklılıklara saygısızlık durumunda öğrencilerin uzaklaşma, umursamama, önemsememe gibi kaçınmacı davranışlar ile destek isteme, çözüm arama gibi yapıcı davranışlarda bulunmaları aşağıdaki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, Burns ve diğerleri (2017) saygısız olarak görülen birini görmezden gelme ve onunla zaman geçirmemenin, saygısız davranışı sessizce kınamanın bir yolu olarak görüldüğünü, kişilerin diğerleriyle etkileşimde bulunurken sosyal normlara göre hareket etmeleri, görgü kurallarına uymaları ve eşit davranmanın (kişinin kendisine davranılmasını istediği şekilde davranması anlamında) temel saygı eylemi olduğunu, saygısız bir tutum karşısında bu durumu kabul etmeyerek öğretmen ya da ebeveyn gibi bir otoriteye bilgi vermenin farklılığa saygının davranışsal boyutu olan dayanışma eylemlerini oluşturduğunu belirtmiştir. Bora, Tümer ve Yılmaz (2022) farklılıkları hayvan karakterler üzerinden ele aldıkları resimli çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmada kabul edilmeyen ve uyum sağlanmayan durumlarda karakterlerin farklı bir çevreye gidebildiklerinin de görüldüğü ifade edilmiştir. Farklılıklarına saygı duyulmaması, bireyin varlığının kabul edilmemesi ve görmezden gelinmesi dışlanma hissi uyandırır. Williams (2007) psikolojik dışlanma modelinde dışlanma durumunda bireylerde kısa vadede olumlu, anti-sosyal ve nötr davranışların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu araştırma sonuçlarında ortaya çıkan yapıcı, yıkıcı, kaçınmacı davranış ile içselleştirme ve dışsallaştırma temalarının Williams'ın (2007) psikolojik dışlanma modelinde dışlanmaya maruz kalan bireylerde kısa vadede ortaya çıkan davranışlar ile paralellik göstermektedir. Williams (2001, 2007) dışlanma durumunda tehdit edilen ihtiyaç türüne (ait olma, benlik, kontrol, ve anlamlı var oluş ihtiyacı), bireysel ve çevrenin etkisine göre gösterilen davranışların olumlu, olumsuz ya da nötr olabileceğini belirtmiştir. Bireyler dışlanma durumu karşısında dışlayan kişilerle işbirliği, onlara yardımcı olma, uyum sağlama ve yeniden bağ kurmaya yönelik davranışlar gibi olumlu davranışlar da gösterilebilmektedirler (Baumeister ve Leary, 1995). Bazen de olumlu ve olumsuz davranışlardan ziyade duygusal ve bilişsel olarak sosyal uyarıcılara kendini kapatma veya ortamdaki fiziksel olarak uzaklaşarak

geri çekilme ve benlik farkındalığından kaçınma gibi nötr sayılabilecek davranışlar gösterilebilmektedir (Richman ve Leary, 2009; Williams, 2007).

Öğrenci görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda öğrencilerin bir arada olma/yakınlık, arkadaşlık kurma, arkadaşlığı sürdürme gibi *olumlu ilişkisel*; sevmeye, iyi davranma, saygı duyma, bir şey yapmama, olumlu ifade, uyum sağlama gibi *olumlu davranışsal* temalarında görüş belirttiği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin nasıl davranacağı sorulduğunda *ilişkisel yansımalar* (sosyal ve arkadaş ilişkilerinde artış) ve *bireysel yansımalar* (özgüvenli ve girişimci davranma) kategorilerinde görüş belirttikleri, ilkokulda ilişkisel yansımalar kategorisinin daha çok ifade bulduğu görülmüştür. Saygı duyulduğu durumlarda arkadaşlığın gelişmesi ve artması literatür bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Burns ve diğerleri (2017) oyun yoluyla başkalarıyla vakit geçirmenin saygının temel bir eylemi olduğunu, yeni biriyle oynamanın, uyum sağlamalarına yardımcı olan ve ahlaki açıdan yapılması gereken doğru bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Arkadaşlık edenlerin diğerlerini dışlamadığı ve arkadaşlığı teşvik ettiği görülmüştür. Malti ve diğerleri (2020) çocukların saygı duygularının toplum yanlısı davranışlarla olumlu bir şekilde bağlantılı olduğuna ve çocukların saygı kavramlarının (özellikle adalet ve eşitlik temalarını yansıtanlar) fiziksel saldırganlıkla negatif olarak ilişkili olduğuna vurgu yapmışlardır. Drummond (2006) sempati ve saygı gibi başkalarına yönelik duyguların, olumlu kişilerarası ilişkilerin temelini oluşturarak başkalarına fayda sağlayacak şekilde hareket etme motivasyonunu uyandırdığını; Cohen, Hsueh, Zhou, Hancock ve Floyd, (2006) işbirlikçi sınıf ortamlarında saygının olumlu akran ilişkileri ve karşılıklı dostlukların gelişimini teşvik ettiğini; Huo ve Binning, (2008) akranları tarafından saygı gören kişinin başkalarıyla olumlu ilişkiler sürdürdüğünü, olumlu kişiler arası ilişkilerin bir gruba ait olma duygusu yarattığını; Malti ve diğerleri (2020) bu kanıtların saygının ilişki oluşumunda çok önemli bir bileşen olduğunu ve muhtemelen ilişkinin sürdürülmesinde de katkıları olduğunu; Audley ve diğerleri (2019) başkaları tarafından saygı görmenin sosyal uyum, olumlu benlik saygısı ve genel refah için önemli olduğunu belirtmektedirler.

Dış görünüş, etnik köken, engellilik, kültürel/dini, cinsiyet, ilgi ve yetenek farklılıkları ile ilgili oluşturulan hipotetik durumlar ve öğrenci görüşmelerinde farklılıklara saygı/saygısızlık durumunda iki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında çok farklılık olmamakla birlikte ilkokul öğrencilerinin yapıcı davranma temasında, ortaokul öğrencilerinin ise yıkıcı davranma temasında daha fazla görüş bildirdikleri

gözlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin destek isteme, kendini düzenleme ve iyi davranma yönünde, ortaokul öğrencilerinin ise anlamaya çalışma, sözlü tepki verme, iletişimi kesme ve umursamama yönünde daha fazla görüş bildirdiği görülmüştür. Öğrenci görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda ortaokul öğrencilerinin davranışsal temada daha çok görüş belirttiği, iki kademedede de davranışsal temada iyi davranma, saygı duyma, sevmeye davranışlarının daha çok ortaya çıktığı gözlenmiştir. Farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde *ilişkisel yansımalar* (arkadaş ilişkilerinde bozulma, etiketlenme, şikayet edilme) temasının sadece ortaokul kademesinde ortaya çıktığı görülmüştür. Farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise ilkokulda birlikte etkinlik yapma ve aileye olumlu yansıma gibi *ilişkisel yansımalar*, kendini ifade etme ve arkadaşlarını sevmeye gibi *bireysel yansımalar*; ortaokulda diğerleri tarafından sevilme gibi *ilişkisel yansıma* ile olumlu davranışlarda artma, davranış sorunlarında azalma ve farklılığını olumsuz yönde kullanma gibi *bireysel yansımalar* görülmüştür. İlgili literatürün araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Şöyle ki, Gürdoğan-Bayır (2019) öğrencilerin çoğunluğunun farklılıklara saygı duymayı olumlu durumlarla açıkladıklarını; Malti ve diğerleri (2020) çocukların saygı değerlendirmelerinin toplum yanlısı davranışlarıyla ilişkili olduğunu, özellikle adil bir şekilde davranan, herkesi oyuna dahil eden kişilerin daha fazla toplum yanlısı davranış sergilediklerini; Perdue vd., (2009) ergenlerin kabul edildiğini hissettiğinde kendini daha iyi hissettiğini belirtmektedirler. Maslow temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde diğerleri tarafından kabul edilme ve ait olmanın tüm bireylerin temel ihtiyaçları arasında olduğunu (Maslow, 1968), Büyükcebeci (2017) bu ihtiyacın en fazla ergenlik döneminde hissedildiğini, Perdue vd. (2009) ergenlerin akranları tarafından kabul görme ve sevmeye gereksinim duyduğunu; Eisenberger (2006) özellikle ergenlik döneminde bireylerin sosyal yönden daha hassas olduklarını; Bahadır (2001) ergenlik döneminde bireylerin sevgiyi aile dışındaki kaynaklarda aradığını, akran grubunun etkisinin arttığını, bilişsel gelişimin artmasıyla soyut düşünce ve eleştirel düşünmenin derinleştiğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte iki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında ortaokul grubundaki öğrencilerin ilkokul öğrencilerine göre daha fazla yıkıcı davranış gösterebildiği, tepkilerini daha çok davranış ile ifade edebildikleri, farklılıklarına saygı duyulmadığında akranlarıyla daha çok iletişimsel ve ilişkisel problemler yaşayabilecekleri, tepkisel ve eleştirel yaklaşımlarının olabileceği görülmektedir. Bu

farklılık ergenlik döneminde akran öneminin artmış olması ve kendilerini ifade etme repertuarlarının gelişmiş olması ile açıklanabilir.

Dış görünüş, etnik köken, engellilik, kültürel/dini, cinsiyet, ilgi ve yetenek farklılıkları ile ilgili hipotetik durumların hepsinde farklılıklara saygı/saygısızlık durumunda diğer öğrencilerin yerinde olsalardı ne tür tepki verdikleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğun yapıcı davranma temasında, çok az bir kısmının yıkıcı (dışlama ve gülenlere tepki verme) ve kaçınmacı davranma (seyirci kalma/bir şey yapmama) temasında cevap verdikleri görülmüştür. İki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında çok farklılık olmamakla birlikte ilkökul öğrencilerinin yapıcı davranma, ortaokul öğrencilerinin ise yıkıcı ve kaçınmacı davranma temalarında daha fazla ifade belirttikleri gözlenmiştir. Özür dileme, dışlama ve seyirci kalma davranışlarının ortaokul öğrencilerinde; gülmeme/dalga geçmeme ve davranışı takdir etme ifadelerinin ilkökul öğrencilerinde daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularımız ile paralel olarak Malti ve diğerleri (2020) çocukların saygı duygularının toplum yanlısı davranışlarla olumlu bir şekilde bağlantılı olduğunu; Burns ve diğerleri (2017) temel bir saygı eylemi olarak özellikle oyun yoluyla başkalarıyla vakit geçirme, onlara yardımcı olma ve oynamanın ahlaki açıdan yapılması gereken doğru davranış olarak görüldüğünü, dışlanan bir kişiyle empati kurarak zaman geçirmek için özel çaba harcandığını belirtmişlerdir. Başkalarının hissedeceği yabancılıkları hafifletmek ve onlara yardımcı olma davranışını dördüncü sınıf öğrencilerinin yedinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla ifade etmeleri araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Sınıf düzeyleri arasındaki bu farklılığın nedeninin okullarda aktif öğrenme kapsamında oyuna yapılan vurgudan kaynaklanıyor olabileceği de belirtilmektedir (Burns vd., 2017). Zuffianò ve arkadaşları (2015) saygı duygularının prososyal davranışlarla ilişkili olduğunu, Malti ve diğerleri (2020) çocukların saygı değerlendirmelerinin kendi toplum yanlısı davranışlarıyla ilişkili olduğunu, adil bir şekilde paylaşan, herkesi oyuna dahil eden çocukların, günlük etkileşimlerinde kendilerini yüksek düzeyde prososyal davranış sergileyen şeklinde değerlendirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca hipotetik durumlarda diğer kişi olarak bir kişinin farklılığına öğrencilerin çoğunluğunun yapıcı davranışlar (özellikle oyuna alma/arkadaşlık kurma olmak üzere destek olma, gülmeme/dalga geçmeme, davranışı takdir etme, çözüm sunma, anlamaya çalışma, duyarlı olma vb.) göstermeleri Burns ve diğerlerinin (2017) belirttiği dayanışma eylemleri ile benzerlik göstermektedir. Şöyle ki farklılığı nedeniyle dışlanan bir kişiye yapılanları kabul etmeme, bir otoriteye bilgi verme gibi dayanışma

eylemlerinin tüm insanların temelde eşit olduğuna dair bir inanç (eşitlikçilik) ve dışlanan kişiye karşı empati duyma ve onun yanında olmanın ona iyi hissettireceğini düşünmelerine dayandığı vurgulanmıştır. Burada çocukların çeşitliliğe saygıyı, farklılıkları nedeniyle zorluklarla karşılaşanlar açısından aktivizm ve savunuculuk gerektiren bir şey olarak gördükleri açıktır. Adalet ilkesine sahip olmak veya empati gibi duygusal yetkinliklere sahip olmak bu tür eylemleri desteklemektedir (Burns vd., 2017).



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları, sonuçlara bağlı olarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuş ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışma ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarını yaşa bağlı olarak nitel araştırma yöntemleri ile incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu örneklemi 3. ve 4., sınıftan 10'ar, 7. ve 8., sınıftan 10'ar öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile ilkokul ve ortaokuldan 4'er öğretmen olmak üzere toplam 8 öğretmen oluşturmaktadır.

Çocuk ve ergenlerin farklılıklara saygı kavramını nasıl algıladığını, bu algının yaşa bağlı olarak nasıl farklılaştığını, farklılıklara saygı ve saygısızlık durumu karşısında öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışları ile bu konudaki öğretmen görüşlerini nitel yöntemlerle inceleyen bu araştırma önemli bazı bulgular ortaya koymuştur.

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda görüşme yönteminin yanı sıra katılımcıların perspektif almalarını ve duygusal yönlerini de harekete geçirerek yanıt vermelerini sağlayan hipotetik durum ve özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin farklılıklara saygı algılarını ortaya çıkarmayı kolaylaştıran resim çizme yönteminin kullanılmasının etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin farklılıklara saygı duymaya ilişkin görüşleri yapılması gerekenler ve yapılmaması gerekenler olarak iki ana kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu farklılıklara saygıyı yapılması gerekenler üzerinden tanımlamakla birlikte ilkokul öğrencilerinin yapılması gerekenlere, ortaokul öğrencilerinin ise yapılmaması gerekenlere daha çok vurgu yaptığı görülmüştür.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun diğerlerinin bütün farklılıklarına saygı duyduğunu, iki kademedede de benzer biçimde bazı öğrencilerin ise diğerlerinin olumsuz kişilik özelliklerine (mızıkçı, bencil, cimri, yalancı, kendini beğenme, gıcıklık gibi) ve olumsuz/problem davranışlarına (başkasını suçlama, hırsızlık, çocukları dövme, kötü davranış, dalga geçme, kavga, kötü alışkanlık vb.) saygı göstermediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler, öğrencilerin farklılıklara saygı konusundaki tutumlarını çalıştıkları kademedeki alt ve üst sınıfları karşılaştırarak *farkındalık ve saygının artması, farklılıklara tepki ve baş etme, farklılık alanları ile farkındalık ve saygının düşük olması* temaları şeklinde değerlendirmişlerdir. İlkokul grubunda alt sınıflarda fiziksel farklılıklar daha ön planda, farklılıklara saygı daha az, bencillik daha çok, tolerans daha düşük iken; üst sınıflara doğru farklılıklara saygı alanlarının genişlediği, farklılıklara farkındalık ve saygının arttığı, bencillikte azalma, paylaşımda artma, uyum sağlama ile kurallara uymada artış ve farklılıklara saygıda netleşme olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul grubunda alt sınıfların daha anlayışlı ve merhametli oldukları, farklılıkların daha az farkında oldukları görülürken; üst sınıfların farklılıkların daha çok farkında oldukları, farklılıklara daha duyarlı oldukları, gruplaşmanın daha çok olduğu, farklılık sınırlarında netleşme olduğu, ekonomik durum farklılığının ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Resim çizme yönteminde öğrencilerin farklılıklara saygı boyutlarına ilişkin engel, dış görünüş, cinsiyet, yardımcı olma ve etnik köken kavramlarının ön plana çıktığı; engel ve yardımcı olma temalarının ilkökulda, cinsiyet ve etnik temalarının ise ortaokul grubunda daha çok ortaya çıktığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde çevrelerindeki çocukların beceri, yetenek, ilgi farklılıkları, fiziksel farklılıklar, kişisel ve kişilikle ilgili farklılıklar ile engel farklılıkları daha çok olmak üzere din/inanç, dil/etnik ve cinsiyet gibi farklılık kategorilerinin de ifade edildiği görülmüştür. Genel olarak, iki kademedeki öğrencilerin benzer farklılıklardan bahsettiği görülmüştür.

Öğretmenler, hem ilkökul hem de ortaokul öğrencilerinin birbirlerinin etnik durum, engellilik, dil, cinsiyet ve ekonomik durum farklılıklarına saygı duyduklarını; ayrıca ilkökul öğrencilerinin dış görünüş/fiziksel farklılıklar, başarı durumu, olumlu davranışlar gösterme ve genel olarak her şeye; ortaokul öğrencilerinin ise dini inanç, aile ile ilgili farklılıklar, kişinin nereli olduğu, sağlık durumu ve yaş farklılıklarına da saygı duyduklarını dile getirmişlerdir. Diğer yandan öğrencilerin birbirlerinin saygı duymadıkları özellikleri olarak dış görünüş/fiziksel farklılıklar; ilkökul öğrencilerinin engellilik ve sosyoekonomik durum, ortaokul öğrencilerinin ise etnik ve cinsiyet farklılıklarından söz etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerinin olumsuz davranışlarına saygı duymadıklarını ifade etmiş ve olumsuz davranışların farklılık boyutları arasında yer alabileceğine vurgu yapmışlardır.

Farklılıklarına saygı duyulmadığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun nahoş duygular belirttikleri görülmüştür. Bu nahoş duygulardan kötü hissetme, üzülmeye,

dışlanmışlık, kırgınlık, sinirlenme, kızgınlık, yalnızlık ve mutsuzluk daha ön plana çıkmıştır. Yine öğrenci ve öğretmen görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında bir kişinin nahoş duygulardan bahsedildiği görülmüştür. Farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda ise hoş duyguların ifade edildiği gözlenmiştir.

Farklılığına saygı duyulmadığında öğrencilerin *onaylamama* (hoşnut olmama ve değerlendirme) ve *anlam vermeye çalışma* gibi bilişsel; daha çok *yapıcı* olmak üzere *yıkıcı*, *ilgisiz kalma* ve *uyma* gibi davranışsal baş etmeye ilişkin görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrenci görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında ve duyulmadığında iki kademede de öğrencilerin kendisine, başkasına ve durum ile davranışa yönelik değerlendirme yönünde düşünce belirttiği görülmüştür. Öğretmenler ise her iki kademede de öğrencilerin farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında sevilmediği ve değersiz olduğu; saygı duyulduğunda ise sevildiği ve değer verildiği yönünde *kendisiyle ilgili düşünceler* belirttikleri gözlenmiştir.

Genel olarak hipotetik durumlarda kademeler arası farklılıklara bakıldığında ilkokul öğrencilerinin *bilişsel baş etme*, ortaokul öğrencilerinin ise *davranışsal baş etme* yönünde daha fazla düşünce belirttiği; bilişsel baş etme teması içinde ilkokul öğrencilerinin daha çok *anlam vermeye çalışma* ve ortaokul öğrencilerinin ise daha çok *onaylamama* yönünde düşünce belirttiği; bütün öğrenciler dikkate alındığında ise bilişsel baş etmeye yönelik görüşlerin davranışsal baş etmeye göre daha çok vurgulandığı görülmüştür. Öğrenci görüşmelerinde ortaokul öğrencilerinin farklı bir özelliğine saygı duyulmadığında farklılık ve çözüm yolu üzerine düşündükleri, ilkokul öğrencilerinin ise beklenti/istek yönünde düşünce belirttiği; ayrıca değerlendirme kategorisinde ilkokul öğrencilerinin cevaplarının daha çok kendine yönelik değerlendirme, ortaokul öğrencilerinin cevaplarının ise daha çok davranışa yönelik değerlendirme kategorisinde olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen görüşmelerinde farklılıklarına saygı duyulmayan öğrencilerin düşünceleri karşılaştırıldığında ilkokulda, karşısındakinin değersiz, kötü ve sevilmeye değer olmadığı yönünde karşısındakine; istenmeme ve kendini sorgulama yönünde kendisine yönelik; ortaokulda ise kabul edilmeme, anlaşılma ve kendini farklı görme yönünde kendisine yönelik düşüncelerin ifade edildiği görülmüştür. Farklılıklarına saygı duyulduğunda ilkokul öğrencilerinin mutlu olması, ortaokul öğrencilerinin ise bunu normal karşılaması ve kendine güvenmesi şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Hipotetik durumlar ve öğrenci görüşmelerinin analizi sonucunda öğrencilerin farklılıklara saygı/saygısızlık durumu karşısında çoğunlukla *yapıcı* olmak üzere

kaçınmacı ve *yıkıcı davranışlar* ifade ettikleri görülmüştür. Farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde içselleştirme, dışsallaştırma ve baş etme temalarının olduğu görülmüştür.

Farklılıklara saygısızlık olduğunda daha çok ortaokul öğrencileri olmak üzere öğrencilerin bir kısmının sözel ve davranışsal tepki verme gibi saldırgan davranışlar sergileyebileceği görülmüştür.

Öğrenci görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulduğunda öğrencilerin olumlu anlamda *ilişkisel* ve *davranışsal* temaya giren görüşler belirttiği görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen görüşmelerinde farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin *ilişkisel* ve *bireysel yansımalar* temasına giren davranışlar sergileyebileceği, ilkokulda *ilişkisel yansımalar* temasının daha çok ön plana çıktığı görülmüştür.

Farklı bir özelliğine saygı duyulmayan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde *ilişkisel yansımaların* sadece ortaokul kademesinde ortaya çıktığı; farklı bir özelliğine saygı duyulan bir öğrencinin nasıl davrandığına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise ilkokulda birlikte etkinlik yapma ve aileye olumlu yansıma gibi *ilişkisel yansımalar*, kendini ifade etme ve arkadaşlarını sevme gibi *bireysel yansımalar*; ortaokulda diğerleri tarafından sevilme gibi ilişkisel yansıma ile olumlu davranışlarda artma, davranış sorunlarında azalma gibi bireysel yansımalar görülmüştür. Bunlarla birlikte iki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında ortaokul öğrencilerinin ilkokul öğrencilerine göre daha fazla yıkıcı davranış gösterebileceği, tepkilerini daha çok davranış ile ifade edebilecekleri, farklılıklarına saygı duyulmadığında akranlarıyla daha çok iletişimsel ve ilişkisel problemler yaşayabilecekleri, tepkisel ve eleştirel olabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Hipotetik durumlarda diğerlerinin yerinde olsalardı ne tür tepkiler verecekleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğun *yapıcı davranma* temasına, çok az bir kısmının *yıkıcı* ve *kaçınmacı davranma* temasına giren görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. İki kademedeki öğrenciler karşılaştırıldığında çok farklılık olmamakla birlikte ilkokul öğrencilerinin daha fazla yapıcı davranma, ortaokul öğrencilerinin ise yıkıcı ve kaçınmacı davranma kategorilerinde görüş belirttikleri gözlenmiştir.

Sonuç olarak, yöntem ve veri üçgenlemesi kullanılarak bulguların geçerliğinin artırılmaya çalışıldığı bu araştırmada farklılıklara saygı kavramının çok yönlü ve dinamik bir yapı olduğu; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlar içerdiği görülmüştür. Ayrıca bireylerin gelişim dönemine göre kavramın anlamı, boyutları, baş etme

süreçlerinin farklılık gösterebildiği; öğrencilerin farklılıklar konusundaki tutumları ile öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin ilişkili olduğu görülmüştür.

6.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamaya dönük aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırmada öğrenciler daha çok engel ve dış görünüş (fiziksel) farklılıklarından söz etmişlerdir. Hem aileler hem de öğretmenlerin çocuklarla iletişimlerinde diğer farklılık boyutları ve bunlara saygı üzerinde durmaları çocukların bu konudaki bilgi ve duyarlılıklarını artırabilir.
2. Araştırmada saygı duyulmayan bir durumda öğrencilerin duygularından söz ederken ‘kötü hissetme’ ifadesini kullandığı, ayrıca duyguları sorulduğunda düşünce ve düşünceleri sorulduğunda ise duygu belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda öğrencilere duygular, duygu farkındalığı ve duygu düşünce farklılığı gibi çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmaları okul psikolojik danışmanları yapabileceği gibi onların desteği ve işbirliği ile öğretmenlerde bazı etkinlik ve uygulamalar yapılabilirler.
3. Farklılıklara saygı ile ilgili geliştirilecek psiko-eğitim ve müdahale programlarında duygular ile duygu ve düşünce arasındaki farklılıklarına ilişkin bir oturumun yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin gruba kabul edilmek için uyma davranışında bulunabildiği bulgusuna dayanarak bu programlarda sağlıklı uyum sağlama ile kabul edilmek için kendi özelliklerinden vazgeçmeyi kapsayan uyma durumuna dikkat çekilmesi önerilebilir.
4. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerin algı, duygu ve düşüncelerini ortaya koymayı kolaylaştıran “resim çizme” ve “hipotetik durum” yöntemlerinin hem araştırmalarda hem de eğitim sürecinde kullanılması önerilebilir.
5. Öğrencilerin kendilerine saygı duyulmadığında olumsuz duygular yaşadıkları, kendileriyle ilgili değersizlik ve sevilmemeye düşünceleri taşıdıkları ve bazılarının yıkıcı ve kaçınmacı davranışlarda bulunduğu görülmüştür. İlgili alan yazın da kabul edilmeyen ve dışlanan kişilerin benlik değeri ile ilgili olumsuz düşüncelerin olduğu belirtilmektedir. Bu

sonuçlardan hareketle eğitim ortamlarında farklılıklarından dolayı dışlanan ve dışarıda kalan öğrencilerin fark edilmesi ve olumsuz benlik değerini dikkate alarak okul psikolojik danışmanları tarafından bireysel ve grup çalışmaları ile desteklenmesi ve bu yardımın öğretmenlerle de konsültasyon yoluyla yapılması önerilmektedir.

6. Araştırmada öğrencilerin farklılıklarına saygı duyulmadığında çoğunlukla yapıcı olmak üzere zaman zaman kaçınmacı ve yıkıcı davranış gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerle yapılacak grup rehberliği ya da sosyal beceri çalışmalarda farklılıklara saygısızlık durumlarında yapıcı baş etme davranışlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmalar yapılırken öğrencilerin bulunduğu yaş ve gelişim dönemlerinin de dikkate alınması önemli görülmektedir.
7. Ayrıca saygı kavramının empati, ön yargı, hoşgörü, toplum yanlısı davranışlar, dışlanma, ötekileştirme ve saldırganlık kavramları ile ilişkili olduğu dikkate alındığında bu konularla ilgili psiko-eğitim ve müdahale programlarında farklılıklara saygı ile ilgili oturumlara da yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu konulardaki programlar için farklılıklara saygının önemli bir etkisi olabileceği dikkate alınmalıdır.

6.3. Sınırlılıklar ve İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada ilkokul (3 ve 4. Sınıf) ve ortaokul (7 ve 8. Sınıf) öğrencilerinin farklılıklara saygıyı nasıl algıladığı, farklılıklara saygı/saygısızlık durumundaki duygu, düşünce ve davranışları ile öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine yönelik bulgular ortaya konmuştur. Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklara değinilerek ileride yapılacak araştırmalar için de bazı önerilerde bulunulmuştur. Öncelikle araştırmanın sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1. Farklılıklara saygının algılanışıyla ilgili gelişimsel olarak nasıl bir değişim olduğunu anlamak için 3., 4., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışma belirli bulgular ortaya koysa da okul öncesi, lise ve hatta üniversite öğrencileri ile benzer çalışmaların yapılması gelişimsel değişim ile ilgili daha çok bilgi ortaya koyabilir. Bu yüzden bundan sonraki çalışmaların bu doğrultuda planlanması önerilmektedir.

2. Bu araştırmada farklı yaş gruplarından veriler kesitsel bir araştırma deseni kullanılarak elde edilmiştir. Bu da farklılıklara saygı kavramının gelişimsel olarak nasıl bir değişim gösterdiğiyle ilgili bulguların genellenmesinde sınırlılık oluşturabilmektedir. Bu nedenle, aynı kişilerin farklılıklara saygı konusunda zaman içinde gösterdiği değişimin incelenmesine izin veren boylamsal desen çalışmaları yapılabilir.
3. Resim çizme, hipotetik durum ve görüşme gibi yöntemlerin çocuk ve ergenlerin akran ilişkilerinde farklılıklara saygı konusundaki algılarını ortaya çıkarmak için uygun yöntemler olduğu görölmüştür. Ancak akran ve yetişkin ilişkilerinde farklılıklara saygının farklılık gösterip göstermediği konusunda çalışmalar yapılmasının farklı bulgular ortaya koyabileceği düşünölmektedir.
4. Bu araştırmanın bulguları çocukların kendi anlatımlarına ve öğretmen görüşlerine dayanmaktadır. Bu yöntemler sınırlı sayıda ampirik araştırma olan bir alana katkı yapmakla birlikte diğer yöntemlerden de (farklılıklar ile karşılaştığında bireylerin gözlenmesi, farklılıklarına saygı duyulmayan kişiler ile örnek olay görüşmesi; farklılıklara sahip olan kişilerin aileleri ile ilgili çalışmalar, boylamsal çalışmalar) yararlanılabilir. Öznel perspektifi anlamaya odaklanan nitel çalışmalarda sosyal beğenirlik faktörü devreye girdiği için katılımcıların gerçekte davrandıklarından ziyade istenen yönde cevaplar verme olasılığının olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden kişilerin gerçek yaşam durumlarında gözlenmeleri bu konudaki davranışlarını çok yönlü inceleme ve anlamaya daha çok imkan verebilecektir.
5. Araştırmanın çalışma grubunu devlet okullarından (ilkokul ve ortaokul) seçilen öğrenci ve öğretmenler oluşturmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda özel okullara devam eden öğrenci ve öğretmenler çalışma grubuna dahil edilebilir. Bu gruplarla yapılacak çalışmalar farklı bulgular ortaya koyabilir.
6. Farklılıklara saygı kavramının ve boyutlarının kültürel normlardan nasıl etkilendiği ve çocukların saygı gelişimlerini nasıl etkilediğini keşfetmek için bu konuda yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.
7. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için kullanılan ve yaygın olarak kullanılmayan Resim çizme ve hipotetik durumlar gibi veri toplama

araçlarının kullanılacağı araştırmalarda uzman görüşlerine başvurulması, özellikle daha önce bu araçları kullanan kişilerden görüş alınması önemli görülmektedir. Böylece teorik görüşün yanında uygulama deneyiminden de yararlanmak mümkün olacaktır.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aksu, N. (2008). Örgüt kültürü bağlamında farklılıkların yönetimi ve bir uygulama. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Aktaş, B. (2020). Okulöncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Altaş, N. (2003). *Çok kültürlülük ve din eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Andrejuk, K. (2020). Online qualitative research in immigrant communities: opportunities and challenges during the pandemic. *Ask: Research and Methods*, 29, 55-73.
- Anthias, F. (2002). Beyond feminism and multiculturalism: locating difference and the politics of location. *Women Studies International Forum*, 25(3), 275-286
- Ardahanlıoğlu, B. (2022). Nitel araştırmalarda online derinlemesine görüşme tekniği ile veri toplama: bir lisansüstü tez örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 183-197
- Arslan, E. (2017). Sağlık kurumlarında çalışan sağlık personelinin farklılıkların yönetimi hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi: bir kamu hastanesi örneği. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, S. (2019). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü tutumları ve görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 80-97, DOI: 10.19160/ijer.559526
- Audley, S., Hsueh, Y., & Zhang, H. (2019). I'm respectful. Whydon't they like me? Evaluator and gender effects of showing respect and children's social competence. *Social Development*, 29(1), 249-272.
<https://doi.org/10.1111/sode.12389>
- Austrian, S. G. (2008). Adolescence. In S. G. Austrian (Ed.), *Developmental theories through the life cycle* (pp. 79-131). New York: Columbia University Press.
- Ayaz, A. (2019). Barış ve farklılıklara saygı değerlerine ilişkin suriyeli öğrenciler ile türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

- Aydın-Kılıç, Z. N. (2023). Ayrımcılık karşıtı eğitim programının (AYKEP) çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bahadır, A. (2001). Temel gelişim özellikleri açısından ergenlik dönemi. *Tabula Rasa*, 1(3), 109-119.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)* 5(2), 368-388.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barutçugil, İ. (2011). *Kültürler arası farklılıkların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J., & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589-604
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 491-529.
- Başal, H. A., Sarı, B., Çelik, M., Şeker, T. ve Şahin, M. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının farklılıklara saygı algılarının anne eğitim düzeyine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 271-292 <https://dx.doi.org/10.19171/uefad.442566>
- Başkale, H. ve Bahar, Z. (2008). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramıyla ilgili bir gözden geçirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 1(2), 133-147
- Baştürk, A., ve Yiğit, N. (2019). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 888-900. doi: 10.16986/HUJE.2019050096
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
- Belet, Ş. D., ve Türkkkan, B. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri* (Avrupa Birliği örneği). VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 270-278.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.

- Berry, D., & O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001>
- Birch, T. H. (1993). Moral considerability and universal consideration. *Environmental Ethics*, 15(4), 313–332. <https://doi.org/10.5840/enviroethics19931544>
- Branscombe, N. R., Spears, R., Ellemers, N., & Doosje, B. (2002). Intra group and intergroup evaluation effects on group behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 653–744. <https://doi.org/10.1177/0146167202289004>
- Boillet, D., & Miskelji, L. (2017). Model for developing respect for diversity at early and preschool age. *Croatian Journal of Education*, 19(4), 1265-1295. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i4.2567>
- Bolin, I. (2006). *Growing up in a culture of respect: childrearing in highland Peru*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bora, O., Tümer, C. Ş. ve Yılmaz, O. (2022). Melike günyüz'ün eserleri ve bireysel farklılıklar. *Uluslararası Melike Günyüz Sempozyumu*, 13.05.2022, Üsküdar Bağlarbaşı Kongre ve Kültür Merkezi Erişim tarihi: 10.6.2023 <https://www.cogeyb.org/wp-content/uploads/2022/12/Uluslararası-Melike-Gunyuz-Sempozyumu-Bildirileri-Kitabi-9.12.22.pdf>
- Bovet, P. (1928). Respect. In P. Bovet (Ed.), *The child's religion: A study of the development of the religious sentiment* (pp. 131–159). New York: E. P. Dutton (Original work presented 1913).
- Boydak-Özan, M., ve Polat, M. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin farklılıkların yönetimine yönelik algıları (Muş İli örneği). *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 55-77.
- Burns, S., Lyons, E. & Niens, U. (2017). The world would just fall apart if there's no respect at all": children's understandings of respect for diversity in a post conflict society. *Journal of Peace Education*, 14(1) 15-31. [doi:10.1080/17400201.2016.1269313](https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1269313)
- Büyükcebeci, A. (2017). Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki: empatik eğilimin aracı rolü. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

- Cantaş, M., Altun, A., Konca, F. ve Çağdavul, Ü. (2019, Nisan). Öykü temelli düşünme becerileri psiko-eğitim programının ilkokul öğrencilerinin “bireysel farklılıklara saygı” değerini geliştirmelerine etkisi. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Ankara.
- Caposwki, G. (1996). Managing diversity. *Management Review*, 85, 13-19.
- Chen, A. W., Resurreccion, A. V. A., & Paguio, L. P. (1996). Age appropriate hedonic scales to measure food preferences of young children. *Journal of Sensory Studies*, 11, 141-163.
- Clarke, C. & Harrison, D. (2001). The needs of children visiting on adult intensive careunits: a review of the literature and recommendations for practice. *Journal of Advanced Nursing*, 34(1), 61-68.
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H., & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 114, 53–66. <https://doi.org/10.1002/cd.175>
- Colasante, T., Zuffianò, A., & Malti, T. (2016). Daily deviations in anger, guilt, and sympathy: A developmental diary study of aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(8), 1515–1526. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0143-y>
- Connolly, P., Smith, A., & Kelly, B. (2002). *Too young to notice? The cultural and political awareness of 3-6 year olds in northern ireland*. Belfast: Community Relations Council.
- Connolly, P., & Hosken, K. (2006). The general and specific effects of educational programme saimed at promoting awareness of and respect for diversity among young children. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 107-126, DOI: 10.1080/09669760600661260
- Cranor, C. F. (1975). Toward a theory of respect for persons. *American Philosophical Quarterly*, 12(4), 309–319.
- Cranor, C., F. (1982). Limitations on respect-for-persons theories. *Tulane Studies in Philosophy*, 31, 45-60.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, 251-252
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*, (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- Çalıkoglu, B. S. (2022). Ötekileştirmenin öteki yüzü: yeteneğin cinsiyete karşı yenilgisi. *Dicle Akademi Dergisi*, 1(3), 5-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dade/issue/72954/1186208>
- Çalışkan, H., Uluç, M. ve Afacan, K. (2020). Farklı kültürel yapılardaki ailelerde yetişen öğrencilerin temel demokratik değerlerinin incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(1), 55-69
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydooğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1211- 1225.
- Çatlak, İ. H., ve Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1794-1819.
- Çeçen, A. R. (2013). Duygular insan yaşamında neden vazgeçilmez ve önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çileli, M. (1987). Ergenlikte ahlak gelişimi. B. Onur (Ed.), *Ergenlik psikolojisi* içinde (s. 265-286). Ankara: Taş Kitapçılık.
- Damon, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. *Child Development*, 46(2), 301–312. <https://doi.org/10.2307/1128122>
- Darwall, S. (1977). Two kinds of respect. *Ethics*, 88(1), 36–49. <https://doi.org/10.1086/292054>
- DeFranzo, S. E. (2011). What's the difference between qualitative and quantitative research? Snap Surveys. Erişim: 7.11.2020, <https://www.snapsurveys.com/blog/qualitative-vs-quantitative-research/>
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilgi-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 83-108.
- Demirel, Y., Aktepe, E., ve Tohum, E. U. (2020). Farklılıkların yönetiminin farklılıkları algılama üzerine etkisi: Kastamonu üniversitesi uluslararası öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2510-2524. doi: 10.24106/kefdergi.739235
- Demirkaya, A. ve Akto, A. (2022). Kohlberg’in ahlak gelişimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(33), 269-286.

- Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force; (1989). *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. Washington: DC; NAEYC
- Derman-Sparks, L. (2001). Anti-Bias-Arbeit mit Kleinen Kindern in den USA. Übersetzung des Vortrags bei der Fachtagung von Kinder Welten, Kleine Kinder-Keine Vorurteile? In Berlin am 15.1.2014 (online unter www.kinderwelten.net).
- 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.
- Divrenge, M. ve Aktan-Acar, E. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım* (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Drummond, J. J. (2006). Respect as a moral emotion: A phenomenological approach. *Husserl Studies*, 22(1), 1–27.
- Duygu, H. ve Köç, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı değerini edinimleri ve yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerileri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 38-51.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/40047/487999>
- Eisenberger, N. I. (2006). Identifying the neural correlates underlying social pain: implications for developmental processes. *Human Development*, 49, 273–93.
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erdoğan, F. K., ve Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-113.
- Ergün, M. (2004). Sınıfta motivasyon. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Eren, S. (2015). Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Esentürk, E. (2022). Farklılıklara saygı eğitim programının ilkökul öğrencilerinin farklılıklara saygı ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Fleming, J. S. (2006). Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development. Retrieved December 12, 2023, from <http://swppr.com/Textbook/Ch%207%20Morality.pdf>
- Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 717-732.
- Fraser, N. 1997. *Justice Interruptus*. London: Routledge.
- Frei, J. R., & Shaver, P. R. (2002). Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal Relationships*, 9(2), 121–139.
- Frijda, N. H. & Mesquita, B. (1994). Duyguların sosyal rolleri ve işlevleri. S. Kitayama ve H. R. Markus (Eds.), *Duygu ve kültür: Karşılıklı etkinin ampirik çalışmaları* (s. 51-87). Amerika Psikoloji Derneği. <https://doi.org/10.1037/10152-002>
- Garandeau, C. F., Vermande, M. M., Reijntjes, A. H. A. & Aarts, E. (2019). Classroom bullying norms and peer status: Effects on victim-oriented and bully-oriented defending. *International Journal of Behavioral Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/0165025419894722>.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1994). *Diverse teams at work: capitalizing on the power of diversity*. New York: McGraw-Hill, 33.
- Gibson, J. (2004). Does truth lead to reconciliation? Testing the causal assumptions of the South African truth and reconciliation process. *American Journal of Political Science* 48(2), 201–217.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Gilligan, C. (2003). Hearing the difference: Theorizing connection. *Anuario de Psicologia*, 34 (2), 155-161.
- Giselsson, K. (2012). *Grounds for respect: Particularism, universalism and communal accountability*. Plymouth, UK: LexingtonBooks.
- Gökkaya, F., ve Sütçü, S. T. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.

- Goldson, D. (2018). Showing respect in school: What does it mean? *Reflective Practice*, 19(5), 586–598. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1538948>
- Goodman, J. (2009). Respect-due and respect-earned: negotiating student-teacher relationships. *Ethics and Education* 4(1): 3–17.
- Görmez, E. (2019). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusundaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2077-2088. doi:10.24106/kefdergi.3315
- Gramelt, K. (2010). *Zu Konzept und Praxis einer Padagogik für den Umgang mit (Kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233-252.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(105), 163-194.
- Gummerum, M., Keller, M., Takezawa, M., & Mata, J. (2008). To give or not to give: Children's and adolescents' sharing and moral negotiations in economic decisions ituations. *Child Development*, 79(3), 562–576.
- Gülüm, B ve Türker, İ. H. (2022). Görsel sanatlar dersinde farklılıklara saygı değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması üzerine ampirik bir çalışma, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 220-232. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1036134>
- Güney, S. (2023). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. (2019). A story-based analysis of elementary fourth graders' views on respecting differences. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 403-411.
- Hall, N. S. (1999). *Creative resources for the anti-bias classroom*. United States of America: Delmar Publishers.
- Halçe, B. (2017). Barış eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin ayrımcılık eğilimlerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Hjerm, M., Eger, M. A., Bohman, A. et al. (2020). A new approach to the study of tolerance: conceptualizing and measuring acceptance, respect, and appreciation of difference. *Social Indicators Research*, 147, 897–919. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02176-y>

- Howlett, M. (2021). Looking at the 'field' through a zoom lens: methodological reflections on conducting online research during a global pandemic. *Qualitative Research*, 1-16.
- Hsueh, Y., Zhou, Z. K., Cohen, R., Hundley, R., & Deptula, D. (2005). Knowing and showing respect: Chinese and U.S. children's understanding of respect and its association to their friendships. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 6(2), 229–260.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381-400. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00107>
- Huo, Y. J., & Binning, K. R. (2008). Why the psychological experience of respect matters in group life: An integrative account. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(4), 1570–1585. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00129.x>
- Hurst, C., Corning, K., & Ferrante, R. (2012). Children's Acceptance of Other with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program. *J Genet Counsel* 21, 873–883. Doi: 10.1007/s10897-012-9516-8
- Hymel, S., Closson, L. M., Caraavita, C. S., & Vaillancourt, T. (2011). Social Status Among Peers: From Sociometric Attraction to Peer Acceptance to Perceived Popularity (Editor(s). Peter K. Smith, Craig H. Hart). Social Status Among Peers: From Sociometric Attraction to Peer Acceptance to Perceived Popularity (pp. 375-392). The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development doi:10.1002/9781444390933.ch20
- Işık, Y. ve Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 174-209. DOI: 10.26466/opus.642037
- Jaffee, S., & Hyde, J. S. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726.
- Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 741-763.
- Jones, H. M. (2002). Respecting respect: Exploring a great deal. *Educational Studies*, 28, 341–352. <https://doi.org/10.1080/0305569022000042381>
- Jones, N.B. (2005). The paradox of diversity management, creativity and innovation. *Blackwell Publishing*, 14(2), 169-175.

- Kaçar, M. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarında çok kültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kanatlı-Öztürk, F. (2018). Çok kültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kandemir, K. B. (2011). Psikolojik dışlanma, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilmenin tehdit edilen ihtiyaçlar ve dışlanma tepkileri üzerindeki etkileri. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kant, I. (1797/1966). *Die metaphysik der Sitten* [The metaphysics of conventions]. KantsWerke (AkademieTextausgabe, Vol. VI). Berlin: Walter de Gruyter.
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2010). *Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayan, M. F., ve Kılıç, A. (2021). Farklılıklarımız zenginliğimiz mi? Bir ihtiyaç analizi. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi* 6(1), 60-70.
- KEDV, (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Keller, H. (2001). An exploration of respect in army leadership. *Military Review*, 81, 66-77.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M et al. (2005). Three-month-olds, but not new borns, prefer own-race faces. *Developmental science*, 8(6), F31-F36.
- Kılıç, S. (2023). Türkiye’de akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmaların sistematik analizi (2010-2020). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 97-115. <https://doi.org/10.57115/karefad.1276921>
- Kinderwelten (2004-2010). <https://situationsansatz.de/fachstelle-kinderwelten/>, 31.07.2023 tarihinde erişildi.
- Kohlberg, L. (1971). “*Stages of Moral Development*.” In Moral Education, edited by C. Beck, B. Crittenden, & E. Sullivan, (23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal Öğrenme Kuramı. Yeşilyaprak, B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Korkmaz, K. ve Özbesler, C. (2022). Sosyal hizmet öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(3), 867-887. DOI:10.33417/tsh.994401
- Kuryluk, A., Cohen, R., & Audley-Piotrowski, S. (2011). The role of respect in the relation of aggression to popularity. *Social Development*, 20(4), 703–717.
- Langdon, S. W. (2007). Conceptualizations of respect: Qualitative and quantitative evidence of four (five) themes. *The Journal of Psychology*, 141(5), 469–484.
- Langland, S., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (1998). Teaching respect in the classroom: An instructional approach. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 245–262.
- Langdon, S. W., & Preble, W. (2008). The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence*, 43(171), 485–503.
- Latane, B. (1981). The Psychology of Social Impact. *American Psychologist*, 36(4), 343-356
- Lawrence-Lightfoot, S. 1999. *Respect: An Exploration*. Reading, MA: Perseus Books.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2000). *Respect: An exploration*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Kuyel, N. (2007). *The relationship between religious rules and the moral judgments of more religious and less religious Turkish Muslims*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, Austin.
- Leary, J. D., Brennan, E. M., & Briggs, H. E. (2005). The African American adolescent respect scale: A measure of a prosocial attitude. *Research on Social Work Practice*, 15(6), 462–469. <https://doi.org/10.1177/1049731585377717>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 32, (1-62). [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, 17(4), 457-459.
- Li, J., & Fischer, K. W. (2007). Respect as a positive self-conscious emotion in European Americans and Chinese. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 224–242). The Guilford Press.
- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- InElo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. ve Kyngäs, H.

- (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness, *SAGE Open*, 1-10.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (4nd ed., pp. 97-128). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mac Naughton, G. M. (2006). *Respect for diversity: An international overview*. Bernard vanLeer Foundation. WorkingPapers İn Earlu Childhood Develpoment, No:40 Retrievedfrom, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522695.pdf> 16.12.2023
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: a compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22 (1), 10-13.
- Malti, T., & Latzko, B. (2017). Moral emotions. In J. Stein (Ed.), *Reference module on neuroscience and biobehavioral psychology*. Oxford, UK: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.06491-9>
- Malti, T., Peplak, J., & Zhang, L. (2020). The development of respect in children and adolescents. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 85(3). DOI: 10.1111/mono.12417
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook Of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- McGrath, J. E., Berdahl, J. L. & Arrow, H. (1995). Traits, expectations, culture and clout: the dynamics of diversity in workgroups. In *Diversity in Work Teams*, eds S. Jackson and M. Ruderman, (pp. 17–45). American Psychological Association, Washington DC.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Özgün çalışma, 2009).
- Miles, B. M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mill, J. S. (1861/1979). *Utilitarianism*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Mindivanlı, E., Küçük, B., ve Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/11z.mindivanli.pdf>

- Neumann, U. (2005). "Eğitim ve Öğretim Sürecinde Bir Kaynak Olarak Çokdillilik," A. Kaya ve B. Şahin (der.). *Türkiye ve Yakın Dönem Göç Süreçleri* içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. (R. N. Somel, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Onur, B. (1979). Ahlak eğitiminin psikolojik temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12(1), 1-13.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara saygı ölçeği (FSÖ) geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5(5), 457-473.
- Öksüz, Y., Güven, E., Baba, M. ve Kartal, A. (2015). İlkokul öğrencilerinin farklılıklara ilişkin algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 529-544. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7503>
- Özensel, E. (2013). Doğu Toplumlarında ve Türkiye’de Birlikte Yaşama Arayışı: Çokkültürlülük Mü? Yoksa Yeni Bir Model Mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17702>
- Parekh, B. (2002) *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Ankara: Phoenix Yayınları
- Pass, S. (2009). Teaching respect for diversity: The Oglala Lakota. *The Social Studies*, 100 (5), 212-217, doi: 10.1080/00377990903221996
- Patton, Q. M. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Newsbury Park, London, New Dehli: Sage Publications.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 17(65), 90-102. <https://doi.org/10.17755/esosder.305549>
- Pektaş, D. (2022). Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Peplak, J., & Malti, T. (2017). "That really hurt, Charlie!" Investigating the role of sympathy and moral respect in children’s aggressive behavior. *The Journal of*

- Genetic Psychology: *Research and Theory on Human Development*, 178(2), 89–101. <https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1245178>
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084–1097. <https://doi.org/10.1002/pits.20446>
- Phillips, Anne (1995). *The Politics of Presence: The Political Representation of Gender, Ethnicity and Race*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York, NY: The Free Press (Original work published in 1932).
- Pighin G. (2005). *Çocuklara Değer Aktarımı*, (Çev. Ali Yaşar Gök), İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Polat, Ö. (2013). Erken çocukluk döneminde çok kültürlü eğitim. *Eğitimde Farklılıklara Saygı ve Uygulamaları* (52-57). IV. Temel Eğitimler Sempozyumu, Türkiye Özel Okullar Birliği, İstanbul.
- Polat, Ö. ve T. Öztürk-Yıldız. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 14(4), 389-403
- 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.
- Ragnarsdóttir, H., Jónsdóttir, H., Gunnarsson, G. J., & Finnbogason, G. E. (2020). Diversity, religion and tolerance: young adults' views on cultural and religious diversity in a multicultural society in iceland. *Religion & Education*, 47(4), 3-25. DOI: 10.1080/15507394.2020.1828233
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world-multicultural education for young children*. New York: Teachers College Pres.
- Richman, L., & Leary, M. R. (2009). Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model. *Psychological Review*, 116(2), 365- 383
- Roosevelt, T. R. (1992). Managing diversity: A Conceptual framework. Ed: Susan, E. Jackson vd., *Diversity in the Workplace, Human Resources Initiatives*, Society 488 For Industrial and Organizational Psychology The Professional Practice Series, New York: The Guilford Press.

- Rosenzweig, J. E. (1998). I have a new friend in me: The effect of a multicultural/antibiasscurriculum on the development of social cognition in preschoolers. Doctoral dissertation, University of Arizona, USA.
- Santrock, J. W. (2014). Adolescence (14th. Ed.). M. D. Siyez (Çev. Ed.) Ergenlik. Ankara: Nobel.
- Schirmer, W., Weidenstedt, L., & Reich, W. (2013). Respect and agency: An empirical exploration. *Current Sociology*, 61(1), 57–75.
- Shaw, A., Montinari, N., Piovesan, M., Olson, K. R., Gino, F., & Norton, M. I. (2014). Children develop a veil of fairness. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(1), 363–375. <https://doi.org/10.1037/a0031247>
- Shwalb, B. J., & Shwalb, D. W. (2006). Concept development of respect and disrespect in American kindergarten and first-andsecond-grade children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (114), 67–80. <https://doi.org/10.1002/cd.176>
- Smetana, J. G. (1983). Social-cognitive development: Domain distinctions and coordinations. *Developmental Review*, 3, 131–147.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, families and social development: How teens construct their worlds*. UK: Wiley-Blackwell.
- Smetana, J. G., & Breages, J. L. (1990). The development of toddlers' moral and conventional judgements. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 329-346.
- Solak, Ç., ve Teközel, M. (2019). Sosyal dışlanma olgusu üzerine genel bir inceleme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (4); 293-315 Doi: 10.18026/cbayarsos.585260
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık ve işgücü farklılıklarının yönetimine analitik bir yaklaşım. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şentuna, A. B. (2011). Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımlarının dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Ü., ve Kılcan, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan farklılıklara saygıkonusuna ilişkin etkinlik önerisi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 56(3), 1543-1558
- Türk Dil Kurumu (2020). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr>. Erişim tarihi: 18.09.2023.

- Twenge, J. M., Catanese, K. R. & Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(3), 606. doi:10.1037/0022-3514.83.3.606
- Tayınmak, İ. ve Furtuna, S. (2022). Ebeveynlerin suriyeli göçmenlere yönelik tutumları: Mersin İli örneği. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 2-2 (2022), 64-87.
- Taylor, C. (1996). *Tanınma Politikası, Çok kültürcülük-Tanım Siyaseti*, (Çev. Yurdanur Salman). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Thompson, S. K. (1975). Gender labels and early sex role development. *Child Development*, 46(2) 339-347.
- Tisak, M. S. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 375-390.
- Topçubaşı, T. (2015). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Topçubaşı, T. ve Polat, S. (2018). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2018, 8(2), 387-417 doi:10.23863/kalem.2019.109
- Trevino, L. K. (1986) Ethical decision making in organizations: a person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11(3), 601-617.
- Troyna, B. & Hatcher, R. (1991). *Racism in children's lives. A study of mainly white primary school*. London: Routledge in Association With the National Children's Bureau
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E., & Wainryb, C. (1994). Social reasoning and the varieties of social experiences in cultural contexts. H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behaviour* (Vol. 25, pp. 289-326). San Diego, CA: Academic Press.
- Ury, W. (1999). *Getting to peace*. New York: The Penguin Group.

- Üner, E. (2011). Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Van Beest, I., & Williams, K. D. (2006). When inclusion costs and ostracism pays, ostracism still hurts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 918.
- Van Ewijk, A. R. (2011). Diversity and diversity policy: diving into fundamental differences. *Journal of Organizational Change Management*, 24(5), 680-694.
- Vasta, R., Miller, S. A., & Ellis, S. (2004). *Child psychology*. NJ: Wiley.
- Vontress, C. E. (1979). Cross-Cultural Counseling: An Existential Approach. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(2), 117-122
<https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1979.tb00363.x>
- Vural-Batık, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarının farklılıklara saygı düzeylerine alan çalışmasının etkisi. *Uluslararası Akademik Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 32-45.
- Watson, D. (2002). Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states, In C.R. Snyder & Shane J. Lopez (Eds), *Handbok of Positive Psychology* (pp. 106- 119). NY: Oxford University Press.
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: the power of silence*. Erişim tarihi: 07.01.2024
<https://books.google.com.mt/books?id=M0flM4dgpDUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.
doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
- Williams, K. D., Govan, C. L., Croker, V., Tynan, D., Cruickshank, M., & Lam, A. (2002). Investigations into differences between social and cyberostracism. *Group Dynamics:Theory, Research and Practice*, 6, 65-77
- Williams, K. D., & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. In K. D. Williams, J. P. Forgas & W. vonHippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (pp.19-34). NewYork: Psychology Press.
- Witenberg, R. T. (2007). The moral dimension of children's and adolescents' conceptualisation of tolerance to human diversity. *Australia Journal of Moral Education*, 36(4), 433–451 doi: 10.1080/03057240701688002
- Wolpert, E. (2002). Redefining the Norm: Early Childhood Anti-Bias Strategies. In E. Lee, D.Menkart & M. Okazawa- Rey (Eds.), *Beyond heroes and holidays: A*

paractical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development. Washington DC: Teaching for Change

- Yalman, E., Aktepe, V. ve Uzunöz, A. (2018). İkilem tekniğine dayalı çalışma yaprağına ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri: farklılıklara saygı değeri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3) 413–420
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin yayıncılık
- Yıldırımçakar, A. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin informal ilişki düzeyleri ile farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Yıldız, H. (2019). Yaratıcı drama yöntemiyle verilen eğitimin 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Yücel, S., ve Yalçinkaya, F. N. (2022). Bibliyoterapi temelli grupla psikolojik danışma uygulamasının psikolojik danışman adaylarının farklılıklara saygı düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 4(1), 54-69.
- Yüksek-Usta, S. (2019). Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zuffianò, A., Colasante, T., Peplak, J., & Malti, T. (2015). Sharing without caring? respect for moral others compensates for low sympathy in children's sharing. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(2), 252–258. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12084>

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler ile Resim Çizme (Çiz ve Anlat)

Ad ve soyadınız: Sınıfınız: Cinsiyetiniz: Yaşınız:

Aşağıya “Farklılıklara saygı” ile ilgili bir resim çizin. Resmin güzel olup olmaması önemli değildir. Önemli olan aklınızdakileri çizmenizdir. İstedığınız renkli kalemi veya boyaları kullanabilirsiniz. Ayrıca çiziminizi bitirdikten sonra ne anlatmak istediğinizi resmin ön veya arka yüzüne yazınız.



Ek 2. Hipotetik Durumlar

Adınız ve soyadınız:

Sınıfınız:

Aşağıda verilen durumları okuyarak yanındaki sorulara cevaplarınızı yazınız.

1. Durum:

Teneffüste 4 öğrenci ip atlama oyunu oynamaktadır. Ayşe de aralarına katılıp oynamak ister. Ancak Seher Ayşe'ye "Hayır Ayşe sen oynama bizimle. Senin gözlüklerin var. Gözlüklülerin bizimle oynamasını istemiyorum" der. Böylece Ayşe gözlüklü olduğu için oyuna alınmamıştır.

Ayşe'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Ayşe'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Ayşe'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Seher'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

2. Durum:

Öğretmen Türkçe dersi kapsamında öğrencilerden dörder kişilik gruplar oluşturmalarını ve beraber proje yapmalarını ister. Öğrenciler beraber çalışma yapmak istedikleri öğrencileri seçecekler. Ancak Deniz, kilolu (şişman) olduğu için diğer öğrenciler onu gruplarına almak istemediler ve Deniz hiçbir gruba giremedi. Bu durum grup çalışmalarında daha önce de başına gelmişti.

Deniz'in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Deniz'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Deniz'in yerinde olsaydın ne yapardın?

Deniz'in sınıf arkadaşlarının yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

3. Durum:

Ahmet, ailesiyle Suriye'den göç ederek Türkiye'ye gelmiştir ve bulunduğu şehirdeki bir okula devam etmektedir. Öğretmen sınıftaki öğrencilere "Ahmet ile kim oturmak ister?" deyince hiçbir öğrenci ses çıkarmadı. Çünkü sınıftaki öğrencilerin hiçbiri başka ülkeden sınıflarına gelen Ahmet ile aynı sıraya oturmak istemiyordu.

Ahmet'in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Ahmet'in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Ahmet'in yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

4. Durum:

Roza'nın anadili (örneğin; Türkçe, Arapça, Kürtçe vb.) sınıf arkadaşları ile aynı değildir. Roza teneffüslerde aynı okulda okuyan kardeşi ile ana dilinde konuşmaktadır. Bu durumu gören sınıftaki öğrencilerden Nur ve Pelin, ana dili farklı olduğu için Roza ile arkadaşlık kurmamaktadır.

Roza'nın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Roza'nın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Roza'nın yerinde olsaydın ne yapardın?

Nur ve Pelin'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

5. Durum:

Mahmut'un doğuştan gözleri görmüyor. Bu yüzden okulda görme engelli bastonu kullanıyor ya da birilerinin yardımına ihtiyaç duyuyor. Teneffüslerde sınıf arkadaşları oynamak için okul bahçesine çıkıyor. Mahmut ise çoğunlukla sınıfta kalıyor ve teneffüse çıkamıyor. Sınıf arkadaşları, görme engeli olduğu için Mahmut'u oyun oynamaya çağırıyor.

Mahmut'un yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Mahmut'un yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Mahmut'un yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

6. Durum:

Teneffüste veya beden eğitimi derslerinde öğrenciler futbol maçı yapıyor. Genelde tüm öğrenciler oyuna alınıyor ve maçta oynuyor. Orhan da sınıf arkadaşları ile birlikte futbol maçında oynamak istiyor. Ancak Orhan'ın işitme engeli (iyi duymuyor) olduğu için sınıf arkadaşları onu maça almak istemiyor.

Orhan'ın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Orhan'ın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Orhan'ın yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

7. Durum

Zeynep ve Hanna sınıf arkadaşlarıdır ve teneffüste haftasonu neler yaptıklarıyla ilgili sohbet etmektedir. Başka bir dini inanca sahip olan Hanna ailesinin yaptığı ibadetlerden bahsetmiştir.

Zeynep, Hanna'nın farklı bir dini inancı olduğuna şaşırmıştır. Zeynep eve gidip Hanna ile konuştuklarını annesine anlattığında, annesi “onların bizden farklı bir dini inancı var. Hanna ile çok oyun oynamanı istemiyorum, diğer çocuklarla oyna” demiştir. Ertesi gün okula geldiğinde Hanna Zeynep ile oynamak istediğinde Zeynep “sizin dini inancınız farklı o yüzden seninle oynamak istemiyorum” demiştir.

Hanna'ın yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Hanna'ın yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Hanna'ın yerinde olsaydın ne yapardın?

Zeynep'in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

8. Durum

Ali sokakta oyun oynayan arkadaşlarını gördü ve yanlarına giderek oyuna katılmak istedi ama Osman onu oyuna almak istemedi. Diğer çocuklar bunun nedenini sorduğunda Osman “Baksana giysilerine, şalvar üzerine elbise giymiş. Bu giysilerle oyun mu oynanır” diye cevapladı. Diğer çocuklar da “Onların kültürü öyle, bu yüzden Ali de böyle giyiniyor.” dediler. Onların giyinme biçimi böyle, babası da böyle giyiniyor ve Ali de bu yüzden böyle giyiniyor.

Ali'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Ali'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Ali'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Osman'ın yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

9. Durum:

Teneffüste bahçede erkek öğrenciler futbol maçı yapıyor. Onları izleyen Özge de futbol oynamak istiyor. Ancak sınıf arkadaşları, Özge kız olduğu için onu oyuna almak istemiyor. Özge'ye “Kızlar hiç futbol oynar mı? Futbol erkek oyunu!” diye cevap verirler.

Özge'nin yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Özge'nin yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Özge'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Futbol oynayan öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

10. Durum:

Dersin konusu evdeki sorumluluklar ve iş bölümüydü. Öğretmen “evde hangi işleri kimler yapıyor?” diye sorar. Mehmet de “Yemeği kimi zaman annem kimi zaman babam yapıyor. Hafta sonları birlikte evi süpürüp siliyorlar. Ben de onlara yardımcı oluyorum. Annem çamaşırları yıkar, asar ve toplar. Babam da ütü yapar.” der. Sınıftaki

öğrencilerden birkaçı “Babalar böyle işleri yapmaz ki! Onu anneler yapar.” diye aralarında gülmeye başlar.

Mehmet’in yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

Mehmet’in yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

Mehmet’in yerinde olsaydın ne yapardın?

Sınıftaki öğrencilerin yerinde olsaydın, sen ne derdin?

11. Durum:

Öğretmen okuma saatini kütüphanede işlemek ister ve öğrencileri kütüphaneye götürür. En çok istedikleri ve ilgilerini çeken konuda bir kitap seçerek okumaya başlamalarını söyler. Öğrencilerden bazıları keloğlan, bazıları pamuk prenses, bazıları nasreddin hoca ile ilgili kitap seçerken Sinan hala kitap aramaktadır. Öğretmen, Sinan’a “ Sinan sen bulamadın mı istediğin kitabı?” diye sorar. Sinan da “Hayır öğretmenim bulamadım” der. Öğretmen “Yardımcı olayım istersen, neyle ilgili bir kitap arıyorsun?” der. Sinan “Atlarla ilgili bir kitap arıyorum” diye yanıtlar. Bunu duyan öğrencilerden birkaçı kıkır kıkır gülmeye başlar.

Sinan’ın yerinde olsaydın, ne hissederdin?

Sinan’ın yerinde olsaydın, ne düşünürdün?

Sinan’ın yerinde olsaydın, ne yapardın?

Sınıftaki diğer öğrencilerden biri olsaydın, sen ne yapardın?

12. Durum:

İrem ‘Matematik ve Türkçe derslerim iyi ama güzel resim yapamadığım için üzülüyorum’ der. Onur ise ben güzel resim yapıyorum ama Matematik ve Türkçe derslerinde iyi değilim’ dediğinde bu konuşmaları dinleyen İpek ‘resim yapmak da güzel bir beceri, tebrik ederim’ diye konuşmaya katılır.

İrem ve Onur’un yerinde olsaydın, sen ne hissederdin?

İrem ve Onur’un yerinde olsaydın, sen ne düşünürdün?

İrem ve Onur’un yerinde olsaydın ne yapardın?

İpek’in yerinde olsaydın, sen ne yapardın?

Ek 3. Öğrenci Görüşme Formu

Aşağıdaki sorular ile öğrencilerin farklılıklara saygı algılarını ortaya çıkarmaya ilişkin öz bildirimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Farklılık deyince ne anlıyorsunuz?
3. Çevrenizdeki çocukların birbirlerine göre farklı özellikleri var mı? Varsa bunlar neler?
4. Size göre farklılıklara saygı duymak ne demek?
5. Diğer çocukların hangi farklılıklarına saygı duyarsınız? Neden? Bunu açıkla mısın?
6. Diğer çocukların hangi farklılıklarına saygı duymazsınız? Neden? Bunu açıkla mısın?
7. Farklı özelliklerine saygı duyulmayan bir kişi nasıl/ne hisseder? Farklı özelliklerine saygı duyulan bir kişi nasıl/ne hisseder?
8. Farklı özelliklerine saygı duyulmayan bir kişi neler düşünür/aklından ne geçer? Farklı özelliklerine saygı duyulan bir kişi neler düşünür/aklından ne geçer?
9. Farklı özelliklerine saygı duyulmayan kişi ne yapar/nasıl davranır? Farklı özelliklerine saygı duyulan kişi ne yapar/nasıl davranır?

Ek 4. Öğretmen Görüşme Formu

Cinsiyetiniz : Yaşınız: Branşınız: Hizmet Yılıınız:

Bu araştırmada ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin yaşa bağlı olarak farklılıklara saygı kavramına yönelik algıları nitel yöntemlerle incelenmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin farklılıklara saygıyı nasıl algıladıkları ve bunun davranışlarına nasıl yansıdığına ilişkin gözlem ve görüşlerinizi öğrenebilmek/ortaya çıkarmak amacıyla sizinle görüşme yapmak istiyorum. Burada öğrencilere ilişkin yargılarınızdan ziyade onlarla ilgili gözlemlerinizi ve etkileşimlerinizi temel alarak oluşturduğunuz görüşlerinizi aktarmanız oldukça önemlidir. Bu görüşmede önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılacaktır. Görüşmede söyledikleriniz gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllü olup araştırmanın herhangi bir evresinde araştırmadan ayrılma seçeneğiniz vardır. İzin verirsiniz görüşmeyi sesli kaydetmek istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

1. Sizce ilkökul/ortaokul kademesindeki öğrenciler birbirlerinin hangi farklılıklarına saygı duymaktadır. Açıklar mısınız?
2. Sizce ilkökul/ortaokul kademesindeki öğrenciler birbirlerinin hangi farklılıklarına saygı duymamaktadır. Açıklar mısınız?
3. Bazı öğrenciler diğerlerinin/diğer öğrencilerin farklılıklarına saygı duyarken diğerleri saygı duymamaktadır. Size göre bunun nedenleri nelerdir?
4. Öğrencilerin diğerlerinin farklılıklarına saygı gösterip göstermediği hangi konuşma ve davranışlarından anlaşılmaktadır?
5. Farklı özellik/özelliklerine saygı duyulmayan bir öğrenci nasıl/ne hisseder? Farklı özellik/özelliklerine saygı duyulan bir öğrenci nasıl/ne hisseder?
6. Farklı özellik/özelliklerine saygı duyulmayan bir öğrenci neler düşünür/aklından ne geçer? Farklı özellik/özelliklerine saygı duyulan bir öğrenci neler düşünür/aklından ne geçer?
7. Farklı özellik/özelliklerine saygı duyulmayan bir öğrenci nasıl davranır? Farklı özellik/özelliklerine saygı duyulan bir öğrenci nasıl davranır?
8. Okuttuğunuz kademeyi düşündüğünüzde sınıf düzeyi ve yaşa göre öğrencilerin farklılıklara saygı konusuna yaklaşımlarında değişiklik olmakta mıdır? Nasıl?

Ek soru: Belirtmek istediğiniz başka bir şey var mı?