

**T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL
DUYGUSAL GELİŞİM DESTEK PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN FARKLILIKLARA SAYGI DÜZEYİ VE
BENLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Damla PEKTAŞ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

ANKARA

2022

**T.C
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL DUYGUSAL
GELİŞİM DESTEK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN
FARKLILIKLARA SAYGI DÜZEYİ VE BENLİK ALGISI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Damla PEKTAŞ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU**

ANKARA

2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ BAŞLIĞI: ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL DUYGUSAL
GELİŞİM DESTEK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN FARKLILIKLARA SAYGI DÜZEYİ VE
BENLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Damla PEKTAŞ
Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU

Bu tez çalışması 27.06.2022 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı” nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Figen TURAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. İsmihan ARTAN*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI*
(Ankara Üniversitesi)

Üye: *Doç. Dr. Saniye BENCİK KANGAL*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Dr. Öğr. Üyesi Alev ÜSTÜNDAĞ*
(Sağlık Bilimleri Üniversitesi)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

05 Temmuz 2022

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

06 /07/2022

Damla PEKTAŞ

i

¹“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ile ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

(İmza)
Damla PEKTAŞ

TEŞEKKÜR

Öncelikle bu tezi yazmam konusunda bana ilham veren tüm çocuklara teşekkür ederim. Çocukların dünyaları ve berrak zihinleri bu alandaki en büyük motivasyonum ve bu çalışmanın onların dünyasını zenginleştirmesi ise en büyük dileğim. Doktora tez yazma süreci benim için uzun, yorucu ve heyecanlı bir yolculuktu. Zorluklarla da karşılaştım ancak kolaylıklarım daha çok oldu. Bu süreçteki en büyük kolaylaştırıcım her zaman anlayışlı, destekleyici ve yol gösterici olan danışmanım Doç. Dr. Haktan Demircioğlu idi. Bana olan inancı ve güveni için çok teşekkür ederim. Tez süreci boyunca bana faydalı önerileri ve yüksek enerjileri ile her zaman destek olan hocalarım Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı ve Doç. Dr. Saniye Bencik Kangal bu sürece büyük değer kattılar. Ayrıca tez savunma sınavımda yer almayı kabul eden ve faydalı önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Figen Turan, Prof. Dr. İsmihan Artan ve Dr. Alev Üstündağ hocalarıma finalde beni yalnız bırakmadıkları için teşekkür ederim. Her şeyden önemlisi yapılmış olan uygulamaya katılarak bu tezin gerçekleşmesine en büyük desteği veren değerli öğrencilerim ve onların emektar ebeveynlerine çok teşekkür ederim. Bağ kurmanın ve iyi niyetle yapılan eylemlerin her zaman sonuç verdiğini bir kez daha onlar sayesinde anladım. Ek olarak tüm süreçte bana destek olan meslektaşlarıma, arkadaşlarıma, öğrencilerime ve biricik aileme teşekkür etmek istiyorum. Onların sevgisi ve verdikleri moral benim için çok değerli. Son teşekkürüm ise içimdeki çocuğa... Ona çok güveniyorum; hayata anlam ve değer katan dokunuşlar yapacağını biliyorum.

ÖZET

ÖZET Pektaş, D., Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi Ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2022. Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş grubunda bulunan çocuklar için geliştirilen öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların; farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, İstanbul’da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Sultan Alparslan Anaokulunda öğrenim görmekte olan 5-6 yaş grubundaki çocuklar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; deney grubunda 14, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 26 çocuktan oluşmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan “Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı” deney grubunda yer alan çocuklara haftada bir gün olmak üzere 13 hafta boyunca uygulanmış, kontrol grubunda yer alan çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların farklılıklara saygı becerileri, Farklılıklara Saygı Ölçeği’nden, benlik algısı düzeyleri, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği’nden, elde edilen veriler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Her iki gruba da söz konusu ölçekler aracılığı ile ön test ve son test uygulamaları yapılmış, kalıcılık testi uygulamaları ise sadece deney grubuna son test uygulamalarından sekiz hafta sonra uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan analizlerde; gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Değişkenler %95 güven düzeyinde ve p değeri 0,05’ten küçük anlamlı kabul edilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayanılarak; deney grubuna uygulanan Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın çocukların farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Farklılıklara saygı, benlik algısı, sosyal duygusal gelişim destek programı, aile katılımı, çocuk kitapları.

ABSTRACT

Pektaş D., Investigation of The Effect of Story Based and with Parent Involvement Social Emotional Development Support Program On Children's Respect For Diversity And Self-Concept, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Child Development and Education Program Doctor of Philosophy Thesis, Ankara, 2022. The purpose of this research is to examine the effects of story based and with parent involvement social emotional development support program developed for children in the 5-6 age group on respect for diversity skills and self-concept levels. The research was carried out on children aged 5-6 years studying at Sultan Alparslan Kindergarten under the Ministry of National Education in Istanbul. In this research, pretest-posttest control grouped experimental design was used. The study group of the research is consisted of 26 children in which there are 14 children in the experimental group and 12 in the control group. The "Social Emotional Development Support Program" developed within the scope of the research was applied to the children in the experimental group once a week for 13 weeks, and no intervention was made to the children in the control group. Children composing experimental and control group were evaluated with data obtained from "A Scale of Respect for Diversities" for the respect for diversity skills, "DeMoulin Self-Concept Developmental Scale (6 years)" for self-concept. Pretest and posttest was conducted on both groups with forenamed scales and permanence test run was conducted only on experimental group after eight weeks of last test runs. Following the scope of analyses; Mann-Whitney U Test between groups, Wilcoxon Signed Ranks Test within groups were used. All analyses were performed with 95% confidence interval and value $p < 0.05$ was accepted as statistically significant. It is concluded that the Social Emotional Development Support Programme which was applied to experimental group have a positive effect on the children's respect for diversity skills and self-perception levels, and this effect was precipitated permanent based on the findings of the data analysed.

Key Words: Respect for diversity, self-concept, social emotional development support program, parent involvement, children's books.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER	xiii
TABLOLAR	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	8
2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Aile Katılımı	8
2.3. Erken Çocuklukta Sosyal-Duygusal Gelişim	9
2.3.1. Duygusal Gelişim ve Kişilik Gelişimi	10
2.3.2. Ailenin Sosyal Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri	14
2.3.3. Uyarıcı Çevrenin Sosyal Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri	15
2.4. Okul Öncesi Dönem’de Farklılıklara Saygı Kazanımı ve Eğitimi	16
2.4.1. Farklılık Kavramları	17
2.4.2. Erken Çocukluk Dönemi'nde Farklılık Kavramlarının Oluşumu	17
2.4.3. Farklılıklara Saygı Eğitimi	19
2.4.4. Farklılıklara Saygı Eğitiminin Tarihçesi	19
2.4.5. Farklılıklara Saygı Eğitiminin Amaçları Ve Özellikleri	20
2.4.6. Farklılıklara Saygı Eğitiminin Uygulanmasında Önemli Noktalar	23
2.4.7. Farklılıklara Saygı Eğitiminde Yer Alan Alt Faktörler	23

2.5. Okul Öncesi Dönem’de Benlik Algısı ve Benlik Algısının Desteklenmesi	28
2.5.1. Benlik Algısına İlişkin Kuramlar	28
2.5.2. Benlik Algısını Etkileyen Faktörler	30
2.5.3. Benlik Algısı Alt Faktörleri	31
2.6. Gelişimi Destekleyici Bir Araç Olarak Çocuk Kitapları	32
2.6.1. Resimli Çocuk Kitapları	32
2.6.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Gelişimsel Çıktıları	32
2.6.3. Özel Temalı Resimli Çocuk Kitapları	33
2.6.4. Resimli Çocuk Kitapları Aracılığıyla Sosyal Duygusal Becerilerin Desteklenmesi	34
2.6.5. Resimli Çocuk Kitapları ve Eleştirel Düşünme	35
2.6.6. Paylaşımlı Kitap Okuma	36
2.7. İlgili Araştırmalar	37
3. GEREÇ VE YÖNTEM	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.3.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği	47
3.3.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği	48
3.3.3. Aile Bilgi Formu	50
3.4. Veri Toplama Süreci	50
3.4.1. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Hazırlanması	50
3.4.2. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın Uygulanması	54
3.5. Verilerin Analizi	56
4. BULGULAR	60
4.1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Gruplar Arası Ön Test Puan Karşılaştırmaları	60
4.1.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	60

4.1.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Alt Boyutları ve Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	63
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırmalarına Ait Bulgular	65
4.2.1. Deney Grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği Puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları	65
4.2.2. Kontrol Grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları	68
4.2.3. Deney Grubu Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları	70
4.2.4. Kontrol Grubu Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları	72
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalarına Ait Bulgular	74
4.3.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	74
4.3.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Alt Boyutları ve Toplam Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	77
4.4. Deney Grubu Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırmalarına Ait Bulgular	79
4.4.1. Deney Grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği puanı Son Test-Kalıcılık Test Karşılaştırmaları	79
4.4.2. Deney Grubu Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi puanı Son Test-Kalıcılık Test Karşılaştırmaları	82
5. TARTIŞMA	84
5.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri ile İlgili Bulguların Tartışılması	84
5.2. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri ile İlgili Bulguların Tartışılması	95
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	104
7. KAYNAKLAR	107
8. EKLER	

EK-1: Tez Çalışması İle İlgili Etik Komisyon

EK-2: Tez Çalışması İle İlgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

EK-3: Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı Uzman Görüş Formu

EK-4: Aile Bilgi Formu

EK-5: Gönüllü Katılım Formu

EK 6: Tez Çalışması Orijinallik Raporu

9. ÖZGEÇMİŞ



ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
3.1. Veri toplama süreci kapsamında yapılan iş ve işlemler	50
3.2. Programın genel özellikleri	54



TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. Deney ve kontrol grubuna ait sosyodemografik özellikler.	46
3.2. Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programı'nda yer alan eğitim modüllerinin amaçları ve modüllere ait eğitim süresi.	53
3.3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları	57
3.4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve ölçek toplam puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.	58
4.1. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları (N: 26).	60
4.2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları (N: 26).	62
4.3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.	63
4.4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları.	64
4.5. Deney grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular.	65
4.6. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam Ön Test-Son Test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	66
4.7. Kontrol grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular	68
4.8. Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	69
4.9. Deney grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular.	70
4.10. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	71

4.11.	Kontrol grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular.	72
4.12.	Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	73
4.13.	Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.	74
4.14.	Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.	75
4.15.	Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.	77
4.16.	Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.	78
4.17.	Deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.	79
4.18.	Deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	81
4.19.	Deney grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.	82
4.20.	Deney grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	83

İnsanlar bir arada olmak için “aynı”lıklara ihtiyaç duyarlar. Bakıldığında köfte ve patates birbirinden son derece farklı ama bir o kadar da müthiş bir ikilidir (Forrest Gump, 1994 filminden esinlenilmiştir).

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, bu probleme dayalı olarak saptanan araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Çocuklar kreşe veya anaokuluna gitmeden önce aile içinde temel toplumsal kuralları öğrenirler. Bu kurallar daha sonra çocuğun yakın çevresine, yaşadığı yere, gittiği okula transfer edilir; bu ortamlarda çeşitlendirilir ve pekiştirilir. Özellikle erken çocukluk döneminde gerçekleşen bu süreçte çocuğun kendisine ve çevresindeki diğer insanlara bakış açısı şekillenir. Bireyin huzurlu ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesi, içinde bulunduğu yakın ve uzak çevreye uyum sağlamasına bağlıdır. Bu sebeple sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme becerisi oldukça önemlidir. Sosyalleşme ya da toplumsallaşma, bireyin yaşadığı toplumun davranış biçimlerini benimseyerek bir birey olarak o toplumla uygun şekilde uyumlanması anlamına gelmektedir.

Sosyal ve duygusal gelişimi etkileyen kişisel özelliklerden birisi olan benlik tasarımı ve saygısı kişinin kendinin farkında olması ve ihtiyaçlarına göre hareket etmesi olarak özetlenebilir. Düşük benlik saygısına sahip bireylerin diğer kişilerle iletişimi ve sosyal ilişkileri de olumsuz etkilenecektir (1). Sağlıklı bir sosyal duygusal gelişimin temelinde ise sosyal yeterlilik ve sosyal beceriler bulunmaktadır. Sosyal yeterlilik, literatürde şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bireyin çevresindeki kişilerle sağlıklı ve tatmin edici ilişkiler kurabilmesi ve yaşadığı çevrede çeşitli durumlarla başa çıkıp hayatta kalabilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması ve gerekli yer, durum ve zamanlarda bu bilgi ve becerileri kullanabilmesidir.” Sosyal beceri ise alan yazında şu şekilde ifade edilmektedir: “Bireyin çevresi ile etkileşim kurmasını sağlayan, öğrenme yoluyla edinilen, bireyin etrafındaki kişilerle etkileşimi sonucu artan, bireyin içinde bulunduğu çevresel faktörlerden, konumundan, yaşından ve cinsiyetinden etkilenerek şekillenen davranışlardır.” (2). Görüldüğü gibi benlik algısı,

sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları hem birbiri ile ilişkili hem de iç içe kavramlardır.

Erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişimin etkili bir şekilde desteklenmesi ve bu dönemde uygulanacak olan programlar kişinin ilerleyen dönemdeki kişilik gelişimini ve sosyal ilişkilerini olumlu etkileyecektir (1, 3-5). Farklılıklara saygı kavramı erken çocukluk döneminde üzerinde durulan sosyal becerilerden biridir. Erken çocukluk döneminde farklılık kavramının gelişimine bakacak olursak henüz bir yaşındayken çocukların farklılıkları fark etmeye başladıkları görülmektedir, iki yaş civarında ise bu farklılıklarla ilgili konuşmaya ve soru sormaya başlarlar, Üç yaşta ise, farklılıklara ilişkin ön-önyargılar oluşturabilirler ve bu farklılıklara ilişkin rahatsızlık hissediyorlarsa bunu belli etmeye yönelik davranışlar sergileyebilirler. Dört yaşında çevrelerinde gördükleri kişilerin farklılıkları üzerine daha ayrıntılı düşünebilirler ve sahip oldukları düşüncelerden hareketle bu farklılıklara ilişkin kavramsal bilgi oluşturmaya başlarlar. Beş yaşlarında farklılıklara ilişkin soruları çoğalır. Bu yaşta kendilerine ait özelliklerin farkında olan çocuklar, hangi özelliklerinin kalıcı veya geçici olduğuna ilişkin merak duyabilirler ve bunlara yönelik sorular sorarlar. Bu soruların cevaplarına yönelik neden sonuç ilişkilerini altı yaşına geldiklerinde daha iyi anlamlandırabilirler ve cinsiyet gibi bazı özelliklerin kalıcı olduklarını anlarlar (6). Okul öncesi dönemde bulunan bir çocuk kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark etme, anlama ve yönetebilme becerilerine bağlı olarak sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürme becerilerini edinmektedir. Yine bu dönemde çocuklar kendilerine ve başkalarına dair anlayışlarını zenginleştirmeye oldukça müsaittirler (7). Bu bağlamda eğitimcilerin ve uzmanların aileyi de içine alacakları sistemli ve sürdürülebilir programlar geliştirmeleri önemlidir.

Dünya'da farklılıklara saygı eğitiminin ortaya çıkışı Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalara dayanmaktadır. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'li yıllarda "Multicultural Education (Çok Kültürlü Eğitim)" yaklaşımı geliştirilmiştir. Patt Ramsey çok kültürlü eğitimi, "Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children (1987)" adlı kitabında tanıtmıştır.

Çok kültürlü Eğitim, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Patty Ramsey, "Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural

Education for Young Children (1987)” adlı kitabında çokkültürlü eğitimi ırk, meslek, sosyoekonomik durum, yaş gibi kültürün yanı sıra insan farklılığının birçok boyutunu kapsayan bir bakış açısı olarak tanımlamıştır (8). Bunu takiben Derman-Sparks (9), Amerika Birleşik Devletleri’nde ilk kez önyargı ve ayrımcılık temalarını ele alarak bir “Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karsıtı Müfredat)” oluşturmuş ve bu çalışmasını kitaplaştırarak yayınlamıştır. Kitapta ırksal farklılıklar ve benzerlikler, engelliler, cinsiyet kimliği, kültürel farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmış olup; adım adım bir önyargı önleme ortamının nasıl yaratılacağı açıklanmıştır. 1980’li yılların sonunda okul öncesi ve ilköğretim ölçeğinde ABD’de ortaya çıkan “Önyargı karşıtı eğitim yaklaşımı” 2000’lerin başında Almanya’da da yaygınlaşmaya başlamıştır. Almanya’daki önyargı karşıtı yaklaşım projeleri özellikle iki pedagojik faaliyet alanı üzerinden yürütülmüştür. Bunlardan ilki erken çocukluk eğitimi bağlamında gündüz bakım evlerinde yürütülen önyargı önleme yaklaşımını takip eden projelerdir. Bu kapsamda yapılan “Çocukların Dünyaları Projesi” önyargı karşıtı yaklaşımın uygulanması çerçevesinde gündüz bakım merkezlerini desteklemiş veya yönlendirmiştir. 'Bütün, parçaların toplamından daha büyüktür' başlığı altındaki ikinci faaliyet alanı ise yetişkin eğitimi bağlamında ele alınan bir dizi önyargı karşıtı yaklaşımın ayrımcılıkla mücadele, ırkçılıkla mücadele, barış ve demokrasi seminerleri ve eğitim kurslarıdır (10).

Türkiye’de ise Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesini başlatmıştır. Proje ile üç-altı yaş arası çocuklarda kültürel çeşitlilik ve farklılıklara saygı bilincini geliştirmek ile açık/örtülü ayrımcılığın azaltılmasına yönelik farkındalık kazandırmak hedeflenmiştir. Proje kapsamında bu konuyla ilgili çalışan akademisyenlerle ve MEB’e bağlı anaokulları ile işbirliği yapılmıştır. Süreçte temel ayrımcılık alanları tespit edilmiş ve ardından taslak program geliştirilmiştir. Program geliştirme sürecindeki aileler, eğitimciler ve çocuklarla yapılan durum analizi sonucunda, ayrımcılık alanları cinsiyet, aile yapısı, dış görünüş ve engellilik olarak belirlenmiştir ve buna yönelik önyargı ve ayrımcılığa yönelik bir modül hazırlanmıştır. Proje, KEDV Yayınları tarafından “Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” olarak yayınlanmıştır (11).

Dünya’da çocuklardaki benlik algısını desteklemeye yönelik yapılmış olan ilk çalışmalardan biri yine Amerika’da gerçekleştirilmiş olup; eğitimci Demoulin’in (12),

anaokulu ve ilkokuldaki çocuklarda olumlu bir benlik algısı oluşturmak amacıyla oluşturduğu “Kendimi Seviyorum” (I Like Me) adlı okuma programıdır. Programda öyküler aracılığı ile ilkokul ve okul öncesi düzeydeki çocukların otokontrol, öğrenme motivasyonu, yaratıcılık, sorumluluk bilinci, çaba gösterme, kabul görme gibi becerileri desteklenmektedir.

Türkiye’de ise Turaşlı ve Zembat (4), Donald Demoulin’in “Kendimi Seviyorum” (I Like Me) programından ilham alarak benzer şekilde bir okuma programı oluşturmuşlardır. Programın içeriğinde çocukların benlik algılarını desteklemeye yönelik bireyselleştirilmiş eğitim materyali anlayışı ile hazırlanmış olan çocuk kitapları kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın güncellenen Okul Öncesi Eğitimi Programının temel amaçlarından birisi çocukların fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak gelişmesini ve faydalı alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır. Programda benlik algısı ve farklılıklara saygı eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmadığı, kazanım ve göstergelerde bütüncül olarak vurgulandığı gözlemlenmiştir (13). Tüm bunlara rağmen öğrenme merkezlerinde farklılıkları yansıtan materyallere veya bu konu ile ilgili etkinlik örneklerine sık rastlanmamaktadır. Bu konularla ilgili somut örnekler olması özellikle etkinlik planlarken öğretmenlere yol göstermesi açısından faydalı olabilir. Yine aynı program aile eğitimi ve katılımının önemini vurgulamaktadır.

Okulöncesi dönemde bulunan bir çocuk özellikle sosyal duygusal gelişim altında yer alan bu kavramlar oldukça soyut geleceği için bu dönemde çeşitli etkinlikler ve materyallerle bu kavramları somut hale getirmek mümkündür (3, 14). Çocuk kitapları ve çocuk kitaplarından yola çıkılarak yapılan etkinlikler de bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların ruhsal ihtiyaçlarını (güven, kabul, sevmesevilme vs.) ve sosyal duygusal gelişimini göz önünde bulundurmak ve desteklemek, olumlu kişilik gelişimine ortam hazırlamak çocuklara çeşitli konu ve kavramlarla ilgili kitaplar sunmak önemlidir. Çocuk kitapları çocukların duygu ve anlam dünyası açısından aydınlanmalarını, deneyimlerinin artmasını, önyargılardan arınmalarını ve toplumsallaşmalarını amaçlayarak benlik algılarının gelişiminde yardımcı olur (15). Kitaplar aracılığı ile çocuklara bambaşka dünyalar kazandırılabilir. Günlük hayatta karşılaşılması zor kişiler, durumlar ve olaylara çocuk edebiyatında rastlamak mümkündür. Bu sayede çocuk kendi sınırlı yaşantısının dışına çıkarak pek çok konu

ve kavrama yönelik düşünebilir ve çeşitli problemlere çözüm üretebilir (16). Özellikle bu kitapların bir yetişkinle birlikte okunması ve tartışılması fikirler açısından çocuğun zihninde daha kalıcı izler bırakabilir. Birlikte kitap okuma ve etkileşime dayalı kitap okuma programları kitap ve çocuk arasında bir köprü kurabilir. Bu tarz okumalar, çocuğun liderliğini takip eden ve önceden belirlenmiş hedefler üzerinden belli adımları izleyerek çocuğun okumaya yönelik farkındalığını ve katılımını teşvik eder. Açık uçlu sorular sorma, okuma sırasında çocuğun kendi yaşamıyla ilişkilendirebileceği örnekler sunma, hedeflenen kavramların resimlerle ve diğer materyallerle desteklenmesi gibi geleneksel okumanın dışında yer alan stratejiler etkileşime dayalı kitap okumanın adımları arasında sayılabilir (17).

Mutlu ve üretken bir toplumun sağlanabilmesi ancak bireylerin kendi içlerinde ve birbiriyle barışık olması ile mümkündür. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi ve buna yönelik eğitim programlarının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de birlikte ve etkileşime dayalı kitap okuma teknikleri aracılığıyla sosyal duygusal gelişimi desteklemeye yönelik çalışmalar ve programlar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle sosyal duygusal gelişim alanının alt becerilerinden olan benlik algısı ve farklılıklara saygı becerilerini desteklemeye yönelik aile katılımlı özgün bir program geliştirilmesi ve bu programın işlevselliğinin tespit edilmesi gerekliliği bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, "Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programı çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısını etkilemekte midir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın uygulandığı deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeyleri ile kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın uygulandığı deney grubundaki çocukların benlik algısı

düzeyleri ile kontrol grubundaki çocukların benlik algısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeyleri üzerindeki etkisi kalıcı mıdır?
4. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların benlik algısı düzeyleri üzerindeki etkisi kalıcı mıdır?

1.3. Önem

Okul öncesi dönem sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişim açısından kritik bir dönemdir ve bu dönemde çocukların bu gelişim alanlarını uygun şekilde destekleyebilecek programlara ihtiyaç vardır. Benlik algısı ve farklılıklara saygı becerileri sosyal duygusal gelişim ve kişilik gelişimi başlıkları altında incelenmekle birlikte diğer gelişim alanlarını da doğrudan etkilemektedir. Olumlu benlik algısına sahip olan bireylerin arkadaş ilişkilerinde, ikili ilişkilerde, akademik hayatlarında daha mutlu ve başarılı oldukları görülmüştür (18, 19). Yine son yıllarda artan zorunlu/zorunlu olmayan göçler, toplumsal yaşamda (aile, okul, iş vs.) fırsat eşitliğine dair hak arayışının artması farklı etnik kökenlere, farklı cinsiyetlere, farklı yeterliliklere sahip bireylerin ihtiyaç duyduğu kapsayıcı ve/veya çok kültürlü eğitim politikalarının ön plana çıkmasını sağlamıştır.

Literatüre bakıldığında kendini anlama ve başkalarını anlama iç içe kavramlar olarak ele alınmaktadır. Yapılan son araştırmalar, çocukların kendilerini ve başkalarının psikolojik durumlarını algılamının sanılandan çok daha erken yaşlarda geliştiğini göstermektedir. Çocuk, erken yaşlardan itibaren kendisi ve çevresi ile barışık yaşamının ilk adımlarını atar. Bu adımları atmasına çevresinde ona bakım veren ve gelişimini uygun şekilde destekleyen yetişkinler yardımcı olur (20). Küçük çocukların kendisi ve başkaları hakkında sağlıklı kabuller oluşturabilmesi açısından erken çocukluk döneminde geliştirilecek sosyal duygusal destek programları büyük öneme sahiptir.

Bu konulara yönelik erken çocukluk döneminde verilecek etkili bir eğitim ilerleyen yıllarda kişisel ve toplumsal düzlemde uyum ve dengeyi sağlayacaktır.

Türkiye’de son yıllarda farklılıklara saygı ve benlik algısı becerilerini desteklemek amacıyla yapılmış olan çalışmaların çocuklar üzerindeki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda (4, 21-24); bu becerileri destekleyeceği düşünülen özgün programların arttırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, hedeflenen yaş grubuna uygun farklılıklara saygı ve benlik algısı becerilerini destekleyecek bir programın geliştirilmesi, sınanması ve sonuçların alan yazında paylaşılması hem var olan çalışmalara katkı sağlayacak; hem de geliştirilen özgün program ile yeni çalışmaların önünü açacaktır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan ve çocuklara uygulanan ölçeklerin çocukların benlik algısı ve farklılıklara saygı düzeylerini değerlendirmek için yeterli olduğu varsayımıyla hareket edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- ☐ Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul il sınırlarında olup Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Sultan Alparslan Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar ile sınırlıdır.
- ☐ Araştırmanın çalışma grubu, araştırmaya kabul kriterlerini karşılayan çocuklar ile sınırlıdır.
- ☐ Çalışma grubunu oluşturan çocukların farklılıklara saygı düzeyi “Farklılıklara Saygı Ölçeği” nin üç alt boyutu, benlik algısı düzeyleri “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”nin iki alt boyutu ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde ilk olarak okul öncesi eğitim ve sosyal duygusal gelişim ile ilgili temel bilgilere yer verilmiş, arkasından araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine dair oluşturulmuş olan her alt başlık altında yer alan kuramsal bilgilere değinilmiş ve bölümün sonunda da alan yazın incelemeleri sonucunda konu ile ilgili yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu ve bireyin temel becerileri kazandığı bir yaşam dilimidir. Temel gelişim alanına yönelik birtakım becerileri kazanmış olan çocuk bu becerileri ilerleterek gelecekteki zihinsel ve ruhsal yeterliliğin temeli oluşturacaktır. Bu süreçte kuşkusuz ki aileler ve öğretmenlerin payı pastadaki en büyük dilimdir. Bu bağlamda 2013'te güncellenen okul öncesi eğitim programıyla MEB, günlük ve aylık planları ve aile katılımıyla çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerini çeşitli etkinlikler ve aile katılımı ile desteklemektedir (13).

Okul öncesi dönemin bireysel ve toplumsal gelişim çıktılarına baktığımızda öncelikle değinilmesi gereken; okul öncesi kurumun çocuğun aileden sonraki ilk ve daha geniş sosyal ortamını temsil etmesidir. Çocuk, artık gününün büyük kısmını burada geçirir: yemek yer, susadığında su ister, okuldaki oyuncakları arkadaşlarıyla paylaşır, hikaye dinler, hikaye anlatır, sosyalleşir, güçlü ve zayıf yönlerini fark eder. Aile ortamında görüp edindiği becerileri burada genişletir ve ilerletir. Çocuğun toplum içinde sosyalleşmesine büyük katkı sağlayacak olan bu kurumdaki yaşantılar onun ileride sağlıklı bir şekilde toplumsallaşmasını sağlar (25).

Özellikle günümüzde okul öncesi eğitimin değeri kavranmış ve bu alana yatırım yapılmasının gereği vurgulanmıştır (15).

2.2. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Aile Katılımı

Eğitim programının kısaca tanımını yapmak gerekirse; çocuklarda istenilen davranışlar oluşturmak amacıyla oluşturulan ayrıntılı plan denilebilir (26). Bu bağlamda “MEB (13) Okul Öncesi Eğitim Programı”nı ele aldığımızda; programın

çocukların beş temel gelişim alanını en üst düzeyde desteklemektir. Buna ek olarak elverişsiz çevre ve ailelerden gelmiş çocuklar için zengin öğrenme deneyimi içeren bir ortam sağlayarak onları ilkokula hazırlamaktır. Programın bir diğer amacı ise çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini desteklemektir. Genel olarak programın hedefinin akademik ve sosyal olarak kendi potansiyellerinin üst sınırına ulaşabilen çocuklar yetiştirmek olduğu söylenebilir (13).

Program, tüm gelişim alanlarını geliştirmeyi hedeflediği için gelişimsel; içeriğindeki kazanım ve göstergelerin yıl içinde farklı farklı etkinliklerle çocukların gelişimini desteklemesi sayesinde yaklaşım olarak sarmal ve dünyanın çeşitli yerlerinde uygulanan eğitim yaklaşımlarından beslendiği için de model olarak eklektiktir (13).

Aile hayatının bir uzantısı olan okul öncesi eğitimi aile katılımı olmadan ele almak mümkün değildir. Öğrenmenin kalıcı olması adına ailenin çocuğun eğitimine katılması önemlidir. Aile katılımı olarak tanımlanan bu süreçte aile pek çok şekilde çocuğun eğitim sürecine dahil olabilir. Bunlardan bazıları ev ziyaretleri, evde ve okulda etkinliklere katılma, bireysel görüşmeler, ev notları ve bültenlerdir. Bu araçlar sayesinde aile hem çocuğunun eğitim ve gelişim süreci ile ilgili bilgi sahibi olur hem de okul öncesi eğitimin bir parçası haline gelir (27).

2.3. Erken Çocuklukta Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim, çocuğun dünyaya gelmesiyle başlar ve aile içi iletişim ve etkileşim ile devam eder, toplumsallaşmanın ilk adımı olan okul öncesi eğitime başlanmasıyla git gide şekil almaya başlar.

Bebeklerin ilk sosyal etkileşimleri yaklaşık iki-üç aylıkken ebeveyn/bakım sağlayan kişi ile jest, bakışma, temas yoluyla gerçekleşmektedir. Diğer çocuklarla bir araya geldiğinde ilk çatışmalarını ve çözümlerini üretmektedir: örneğin oyuncaklarını paylaşmamak gibi. Bu bağlamda oyun, erken çocukluk döneminde sosyalleşme bazında çok önemli bir yer tutar. Çünkü çocuk, oyun sayesinde iletişim kurma, sıra bekleme, paylaşma, empati kurma, işbirliği gibi pek çok sosyal beceriyi edinir (28).

Çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesi konusunda ebeveynlere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ebeveynler erken dönemlerden itibaren çocukla iletişimde demokratik ve hoşgörülü bir tutum benimsemeli, çocuklara sosyal-

duygusal açıdan gelişimsel fırsatlar yaratmalı ve uygun şekilde rol model olmalıdırlar. Öğretmenler de buna paralel şekilde çocukları birbiri ile kıyaslamadan her çocuğu kendi potansiyelini gerçekleştirecek şekilde desteklemeli ve cesaretlendirmelidir (28).

2.3.1. Duygusal Gelişim ve Kişilik Gelişimi

Bu başlık altında benlik algısı, duygusal gelişim, ahlaki gelişim ve cinsiyet kavramları ele alınmıştır.

Benlik Algısı

Benlik, bireyin kendini fiziksel, zihinsel ve duygusal algılama biçimi olarak tanımlanmaktadır. Benlik algısı, kişinin kendisi hakkındaki olumlu ve olumsuz düşünceleri; güçlü ve zayıf gördüğü yönlerini kapsamaktadır (29).

Alan yazın incelendiğinde benlik kavramı ile ilgili ayırt edici tanımlara rastlamak mümkündür. Benlik kavramı; benlik imgesini, benlik algısını ve benlik saygısını kapsar. Benlik imgesi; “zihinsel ve fiziksel özelliklerin farkındalığı” iken benlik algısı; “kişinin kendi özelliklerini nasıl gördüğü” ile ilgilidir. Benlik saygısı ise “benlik imgesi ile benlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” dir (30). Basitçe ifade etmek gerekirse benlik saygısı, sevebilir ve yeterli hissetmekle ilgilidir (31).

Sosyal duygusal gelişim açısından ele alındığında, benlik imgesinin gerçekçi tasarıma sahip olması, çocuğun duygularının ve kendisinin farkında olmasına, benlik saygısının da yüksek olmasına yardımcı bir etken olarak değerlendirilebilir. Kendi yetkinlik kapasitesinin farkında olan bir çocuğun duygularını kontrol altında tutabilme potansiyelinin güçlü olduğu, girdiği sosyal ortamlarda kendini ifade edebilmede yeterli olduğu ve diğerleri ile kurduğu ilişki ve iletişimde başarılı olabilme olasılığının yüksek olduğu ifade edilmektedir (1).

Duygusal Gelişim

Duygular, çocuğun yaşamını sürdürmede, iletişim kurmada ve davranışlarını yönetmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Duygusal gelişimin temelini yaşamın ilk yılında anne ve bebek arasında kurulan bağlanma oluşturur. İhtiyaçlarının anne tarafından düzenli ve şefkatli bir şekilde karşılandığını gören çocuk anneyi “güvenli

bir üs” olarak görür. Bu güvenli üs ekseninde çevresini keşfetmeye ve annesi dışındaki insanlar ve nesnelerle etkileşim içine girmeye başlamaktadır.

Bebekler ve yürüme çağındaki çocuklar artık duygusal deneyimlerini kontrol etmelerini sağlayan duygusal düzenleme stratejisini edinirler. On sekiz aylık bir çocuk, birtakım duygularını ifade edebilirken, karşısındakinin ne düşünüp hissettiğini anlama becerisi geliştirir (32). Dil gelişimindeki ilerlemelere bağlı olarak iki yaştan sonra duygularını daha kolay ifade etmeye başlarlar. İki buçuk yaştan sonra çeşitli duygularını (mutlu, üzgün, öfke, korku gibi) ifade etmeye başlarlar. Üç yaşa gelindiğinde ise duygu ifadelerinin kullanımında niceliksel ve niteliksel bir artış görülmektedir. Bebekler ve çocuklar önceleri yalnızca kendi duygularını belirtirken zamanla başkalarının duygularını anlamaya ve dikkat etmeye de başlarlar (32, 33).

Çocuklar dört yaşına geldiklerinde, duygusal ifadelerini kültürel bağlamda sosyal göstergelere göre uyarlama becerisini edinirler. Bu beceriler “duygusal gösterme kuralları” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, Batı kültüründe çocuklara, hediye beğenmeseler bile hediye aldıklarında nezaketen gülümsemeleri ve teşekkür etmeleri beklenir. Burada çocuk bir bakıma duygu taklidi yapar. Yani artık çocuk yerine göre gerçek duygularını saklayıp kültürün talep ettiği duyguları kullanabilmektedir (32, 34).

Dört- beş yaşındaki çocuklar duygular hakkında neden-sonuç ilişkisi kurabilirler. Örneğin “Arkadaşın neden üzgün ?” diye sorulduğunda “Annesi gitmiş, o da annesini özlemiş” diyerek cevap verebilirler. Belli bir duyguyu gösteren oyun arkadaşlarının bir sonraki sahnede ne yapacağını öngörebilirler. Örneğin; kızgın bir çocuk gördüğünde başka bir çocuğa bunu yansıtip elindeki oyuncakı zorla alabileceğini, neşeli görünen bir çocuğun ise oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşabileceğini tahmin edebilir (32, 33).

Altı yaşına gelindiğinde çocuk doğru ile yanlış ayırt edebilir, kabul görmeyen bir davranış sergilediğinde kendini suçlu hissedebilir. Başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı duymaya başlar. Sevinç ve üzüntü gibi duyguları anlamaya ve paylaşmaya başladığı görülür (32).

Alan yazında çocuklar için kritik ve duyarlı evrenin okul öncesi dönem ve özellikle de 5-6 yaş arası olduğu belirtilmektedir. Sosyal duygusal gelişim aynı zamanda akademik ve kişilerarası ilişkilerin de temeli sayılmaktadır. Araştırmalara

göre sosyal duygusal gelişim özellikleri yeterli çocukların daha çok pro-sosyal davranışlar sergilediği, akranları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördükleri belirtilmiştir (1).

Ahlaki Gelişim

Alan yazında ahlaki gelişim, “bir toplum içinde insanların diğer insanlarla ilişkilerinde ne yapması gerektiğine dair kurallar ve geleneklere dair duygular, düşünceler ve davranışların geliştirilmesini içermesi” olarak tanımlanmaktadır. Yani kişinin genel doğru ve yanlışları baz alarak kendi doğru yanlışlarını oluşturma sürecidir (7).

Ahlak gelişimi ile ilgili bugün kabul gören kuramların başında Piaget ve Kohlberg’in ahlak gelişim kuramları gelmektedir. Bu kuramlar bilişsel gelişimin ahlaki gelişim için ön koşul olduğunu vurgulamıştır.

Piaget’nin teorisine göre erken çocukluk yıllarını içine alan dört-yedi yaş dönemi ilk ahlaki gelişim evresi olan heteronom/bağımlı ahlak davranışlarının sergilendiği dönemdir. Bu dönemde çocuklar adalet, kurallar gibi kavramların insanlar tarafından değiştirilmez olduğunu düşünürler (7). Yani bu evrede bir otonomdan söz etmek mümkün değildir. Bu evre Kohlberg’in kuramının ilk evresinin (gelenek öncesi dönem) birinci basamağı olan ceza ve itaat eğilimi dönemine denk düşmektedir. Bu evrede tıpkı Piaget’nin ilk ahlaki gelişim evresinde olduğu gibi otoriteye uyum ve cezadan kaçınma davranışı akıl yürütmeye belirleyicidir (35).

Kohlberg bireyin geliştikçe ve sosyalleştikçe çevrenin etkisiyle anlam dünyasını yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Kohlberg’in ahlak gelişim teorisine göre sosyal tecrübenin bireyi ahlak gelişimi sürecinde daha üst seviyelere taşıdığı vurgulanmaktadır (35).

Cinsiyet

Cinsiyet kavramını açıklarken cinsiyet ve cinsel gelişim ile ilgili temel kavramları açıklamakta fayda vardır.

Biyolojik cinsiyet ya da cinsiyet kimliği; “kromozomları, dış genital organları, iç genital organları, hormonal yapıyı ve ikincil seks özelliklerini içeren kişinin biyolojik cinsel özellikleridir.” Yani bebeklerin daha anne karnındayken

fiziksel özelliklerine göre kız veya erkek olarak tanımlandıkları durum “cinsiyet” olarak ifade edilmektedir. Cinsel kimlik ise çocuğun cinsiyetine ve kendine dair farkındalığı olarak açıklanmaktadır. Yani çocukların, kendilerini keşfedip, cinsiyetlerini kız veya erkek (veya her ikisi de) olarak ifade edebilmesi cinsel kimlik olarak tanımlanmaktadır. Cinsel kimlik kazanım evrelerine bakıldığında; çocuklar iki yaş civarında, kendi cinsiyetlerini fark etmeye başlıyorlar; üç yaşında, çoğu çocuk kendini kız veya erkek olarak tanımlayabilir; dört yaşındaki çoğu çocuk ise kendi cinsel kimliğini fark etmiş oluyor. Bu yaştaki çocuklar, “kızlar bunu yapar” ya da “erkekler bunu yapar” şeklinde ifadelerle cinsiyet rollerini öğrenmeye başlar. Beş yaş civarında etkinlik ve mesleklere yönelik kalıp yargılar gelişmiştir. Yani bu dönemde çocuk kızlar bebeklerle; erkekler arabalarla oynar gibi kalıp yargıları benimseyebilir (36).

Yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü incelenmiştir. Araştırmaya sonucunda çocukların kadına ve erkeğe ilişkin kalıp yargılara dayalı ifadelerinde annelerinin çalışmıyor olması, annelerin şiddet görmesi ve çocukların buna şahit olması, aile içi sorumlulukların geleneksel bir şekilde dağılması gibi faktörlerin etkili olduğu saptanmıştır. Annesi ve babası ev işlerinde birlikte sorumluluk alan çocukların; babası sorumluluk almayan çocuklara göre ev içi sorumluluklar hakkında daha az kalıp yargılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada baba baskısı olmayan, karşı cinsiyetten kardeşi olan ve karşı cinsiyete özgü oyuncacı olan çocukların oyun ve oyuncak seçimlerinde daha az kalıp yargısal tercihlerde bulundukları saptanmıştır (37).

Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelendiği başka bir çalışmada, çocukların kadınlara en uygun meslek olarak çoğunlukla terzi mesleğini belirttiği; hem kadın hem erkek mesleği olarak ifade ettikleri mesleğin daha çok öğretmenlik olduğu görülmüştür. Çalışmada mesleklere ilişkin bulgulara bakıldığında annesi çalışan çocukların annesi çalışmayanlara kıyasla bilim insanı, tesisatçılık, pilotluk gibi meslekleri her iki cinsiyetin de yapabileceğini belirten çocukların çoğunluğunun annelerinin çalışıyor olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, annesi çalışan çocukların annesi çalışmayan çocuklara kıyasla mesleklere ilişkin kalıp yargılarının daha az olduğunu göstermektedir (38).

2.3.2. Ailenin Sosyal Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Çocuk, ailesinin davranışlarına verdiği tepki ve biçtiği değer üzerinden kendi sosyal-duygusal dünyasını tasarlar (1). Bu bağlamda ailenin çocuğa sağladığı maddi ve manevi imkanlar, yetiştirme tarzı, yaklaşım ve tutumları onun sosyal duygusal gelişimini doğrudan etkileyecektir.

Sosyoekonomik Düzey

Sosyoekonomik düzey ailenin ve dolayısıyla çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması ekseninde önemli bir faktördür. Erken yaşlarda beslenme ve bakım ihtiyaçları yeterince karşılanmayan bir çocuk bulunduğu güvensiz ortam nedeniyle kaygıya düşecek ve bu da sosyal duygusal gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Sosyoekonomik düzeyin çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkisine odaklanan pek çok çalışma duygusal ve davranışsal problemler, sosyal beceri düzeyi, saldırganlık, akranlarıyla bir araya gelmekte güçlük gibi alanlarda alt sosyoekonomik düzey ile üst sosyoekonomik düzey arasında anlamlı farklar olduğunu ortaya çıkarmıştır (34).

Anne Baba Tutumları

Çocuğun sosyal-duygusal dünyasını şekillendiren unsurların en başında anne-baba tutumları gelmektedir. Anne-babanın tutumlarını şekillendiren davranışlar çocuk tarafından modellenir (1).

Farklı anne baba tutumları çocuklar üzerinde farklı şekillerde etkili olur. Baskıcı, otoriter, mükemmeliyetçi, aşırı koruyucu, ilgisiz tutumların çocuğun sosyal-duygusal gelişimini olumsuz etkilediği bilinmektedir. Örneğin ilgisiz anne-babaya sahip çocuklar ebeveynleri tarafından yok sayıldığı için bu çocuklarda “değersizlik” duyguları yoğun olarak görülecektir. Değersizlik duygusu ile birlikte benlik saygısı daha düşük olan çocuklar, sosyal duygusal açıdan işlevsel bir gelişim gösteremeyecektir (1). Veya baskıcı-otoriter bir tutuma maruz kalmış çocuklar birçok sınırlama ve ceza ile karşılaştıkları için sosyal hayatta da pasif veya tam tersi şekilde akranlarına karşı baskıcı veya agresif olabilmektedir (27).

En ideal tutum duygusal ilişki ve denetim boyutunda sağlıklı bir denge kuran güven verici, destekleyici ve hoşgörülü olan tutumdur. Bu tutuma göre aile bireyleri arasında açık ve net bir iletişim vardır; sorunlar çıksa bile karşılıklı konuşularak çözülebilir. Bu çocuklar anne babalarının desteğinin farkındadırlar ve kendilerine güvenirler (27).

2.3.3. Uyarıcı Çevrenin Sosyal Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Akran İlişkileri

Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişimin seyrini belirleyen en önemli unsurlardan biri de akranlardır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuklar paylaşma, işbirliği, sıra bekleme, yardımlaşma, duygularını ifade etme gibi sosyal becerileri akranlarıyla bir aradayken öğrenirler. Akranlar aracılığıyla öz düzenleme, duygularını kontrol etme ve yönetme, birtakım sosyal-toplumsal kurallar ve değerlerle ilgili becerilerini ve farkındalıklarını geliştirirler (39).

Sosyal duygusal açısından akran grubunun işlevlerine bakıldığında; akran ortamı çocuğa ailenin dışındaki dünya hakkında bilgi verir. Çocuk bu ortam sayesinde kendini diğer bireylerle karşılaştırma olanağı elde eder. Çocuklar bir taraftan yeteneklerine dair geri bildirim alırken diğer taraftan da çocuklar sergiledikleri davranışları diğer çocukların yaptıklarına göre iyi veya kötü olması açısından değerlendirirler (7).

Çocuklar aile içinde anlatılan birtakım sosyal özellikleri akran grubu içinde deneyimleme şansı elde ederler. Burada çocuk sosyal kabul görecekt davranışları sergilemeyi, başkalarının istek ve ihtiyaçlarını fark etmeyi öğrenirler. Bu bağlamda akran ilişkileri sosyal becerilerin edinilmesi konusunda bir katalizör görevi görmektedir (34).

Oyun

Çocuklukta akran ilişkileri ve buna bağlı olarak sosyal beceriler genellikle oyun aracılığıyla gelişir. Freud ve Erikson'a göre, oyun çocukların iç dünyasının bir aynasıdır. Çocuklar endişe ve çatışmalarını oyun aracılığı ile çözerler. Çocuklar oyun sırasında daha rahat oldukları için gerçek duygularını göstermeye daha meyillidirler.

Oyun ortamı aynı zamanda sosyal uyumu da beraberinde getirir. Çünkü oyun ortamına uyum, birtakım sosyal ilişki biçimlerini gerektirmektedir. Çocuklar bu ortamda deneme yanılma yoluyla uygun sosyal davranışları geliştirirler ve düzeltme şansı elde ederler. Arkadaşlarının verdikleri tepkilere göre çocuğun davranışları yerleşir veya değişir (40).

Teknoloji ve Medya

Teknolojik gelişmelerle birlikte günümüzde hemen hemen her evde televizyon, internet, bilgisayar, akıllı cep telefonu, tablet gibi araçlar bulunmaktadır. Çocuklar bu teknolojik araçlara direkt veya dolaylı olarak maruz kalmaktadırlar. Özellikle televizyonun içeriği kültürel özellikler, toplumsal figürler, roller ve normların aktarımı konusunda önemli bir role sahiptir. Medya ve teknolojinin çocuğun sosyal duygusal gelişimini nasıl etkilediği güncel bir tartışma konusudur (34). Yapılan araştırmalar, özellikle televizyonun çocukları pasif öğrenciler yaptığını, dikkat ve konsantrasyon kaybına sebep olduğunu, onlara kalıp yargılar öğrettiğini, saldırganlık modelleri sunduklarını ve dünyayı gerçekçi olmayan bir şekilde sunmak suretiyle çocuklar üzerinde negatif etkilere yol açtıklarını göstermektedir (7).

Ancak teknoloji ve medyanın sadece olumsuz etkilerinden söz etmek haksızlık olacaktır. Buna bilinen bir örnek olarak Susam Sokağı programı verilebilir. Susam Sokağı'nın, okul öncesi dönemdeki çocukların kavram gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra çocukların farklılıklara saygı, hak ve sorumlulukları farkında olma, kurallara uygun davranma, toplumsal roller ve toplumsal gelişme, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri ve pro-sosyal davranışları olumlu yönde etkilediği çeşitli araştırmalarca desteklenmiştir (41, 42).

2.4. Okul Öncesi Dönem'de Farklılıklara Saygı Kazanımı ve Eğitimi

Çocuklar çok erken yaşlarda insanları incelerler ve belli özelliklere göre sınıflandırabilirler (iyi, kötü, çirkin, güzel vs.). “Farklılıklara saygı ve ayrımcılığa karşı eğitim yaklaşımı”, çocukların çok küçük yaşlarda sahip olduğu bu farkındalık bilincinden yola çıkmaktadır (11). Aşağıdaki alt başlıklarda farklılık kavramı, gelişimi ve eğitimi konuları ele alınmıştır.

2.4.1. Farklılık Kavramları

Çocukların farklı yaş dönemlerinde farklı kavramları sormaları olasıdır; aşağıda çoğunlukla önyargıya açık olan kavramlar verilmiştir:

Yeterlilik: bireyin bedensel, zihinsel ve duygusal kapasitesini gösterir. Çocukların dikkatini genellikle bedensel yetersizlikler çeker.

Yaş: kişinin genç ya da yaşlı olma durumunu belirleyen kriterlerden biridir. Çocuklar erken çok erken yaşlarda yaşlı bireyleri ayırt ederler; onları severler veya korkarlar.

Görünüş: bireyin ağırlığını, uzunluğunu ve fark edilmesini sağlayacak pek çok fiziksel niteliği ifade eder.

İnançlar: inançlar kabul veya tam tersi kuvvetli bir ret durumunu içerebilir. İnançların kökeni dini veya politik olabilir.

Sınıf: sosyo-ekonomik değerler üzerine temellenir. Meslek, eğitim durumu vb. gibi.

Kültür: ortak bir paydayı paylaşan topluluk üyeleri kültürü oluşturur. Bu ortak paydayı genel olarak dil, din ve çeşitli geleneklerden oluşan ortak bir geçmiş temsil eder. Çoğu toplumda farklı kültürlerden ve etnik kökenlerden gelen insanlar da bulunabilir.

Aile bileşimi: aile içi roller, ilişkiler ve aile yapısına yönelik kavramları içerir.

Cinsiyet: bir kişinin biyolojik cinsiyetine göre kadın veya erkek olma durumudur. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren cinsiyeti ve cinsiyet rollerini fark etmeye başlarlar.

İrk: genel olarak insanların karakteristik fiziksel özelliklerine göre gruplandırılmasıdır. Bu özellikler ten rengi, saç, yüz ve vücut yapısı gibi unsurlardır. Birçok etnik grup, birçok farklı ırkı içerir.

Cinsellik: cinsel yönelim bu başlık altında incelenir. Farklı cinsel yönelimleri olan aile yapıları (homoseksüel veya lezbiyen) toplumda bulunabilir (22, 43).

2.4.2. Erken Çocukluk Dönemi'nde Farklılık Kavramlarının Oluşumu

Bugün yapılan araştırmalar gösteriyor ki, fiziksel görünüm ve kimlik kavramı ile ilgili bilgileri çocuklar oldukça erken dönemlerde fark ediyorlar. Yeni doğmuş bebeklerin bakıcılarının onlara karşı olan tutum ve davranışlarından etkilenip,

deneyimlerini bu etkilere göre temellendirdiği bilinmektedir. 1994 yılında Carnegie Corporation tarafından yapılan bir araştırma, hayatın ilk yıllarının önyargıların oluşması açısından oldukça önemli olduğu belirtilmiştir (44).

Küçük çocuklar ten renginin, dilin, cinsiyetin ve fiziksel yeteneğin ayrıcalık ve güçle bağlantılı olduğunun farkındadır. Irkçılık ve cinsiyetçilik, çocukların gelişen benlik ve başkalarına karşı duygu ve düşünceleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir (9).

Erken dönemde verilecek farklılıklara saygı eğitiminde göz önünde bulundurmanız gereken en önemli kriter çocuğun yaşı olmalıdır. Yaş gruplarına göre çocukların farklılıklar üzerine gelişimine baktığımızda iki yaşına gelen bir çocuğun cinsiyetinin farkına varmış olur. Yine bu dönemde çocuk etrafındaki kişilerin fiziksel özelliklerini (göz, saç, ten rengi gibi) fark eder ve bu farklılıklarla ilgilenir. Ailesinde özel gereksinimli bir birey varsa bu farklılığı da anlayabilir; yoksa bu farkındalık daha ileri yaşta gelir. İki-üç yaş aralığındaki çocuklar, toplumsal cinsiyete ilişkin durumları anlamaya ve buna yönelik davranışlarını düzenlemeye başlarlar (cinsiyete dayalı oyuncak tercihi gibi). Yine bu yaşlarda farklı etnik kökenden gelen çocukları fark etmeye ve onların çeşitli ritüellerine dikkat etmeye başlarlar (farklı yemekler, geleneksel bayramlar gibi). Bu dönem (iki-üç yaş dönemi) “ön ayrımcılık dönemi” olarak adlandırılmaktadır. Üç-dört yaş dönemine gelen çocuklar farklılıkların sebeplerini ve kaynaklarını merak ederler: örneğin; büyüyünce saç rengim farklı bir renk olacak mı? Neden arkadaşım ile farklı görünüyoruz? (44). Beş yaşına geldiklerinde, kendi kültürel kökenlerini ve geçmişlerini; buna bağlı olarak etnik kimliklerini anlamaya başlarlar. Bu dönem itibarıyla çocuklara, fiziksel farklılıklar (saç, ten, göz rengi-şekli vs) ile ilgili açıklamalar yapılabilir (9). Bu yaş grubunda kadın ve erkek rollerine yönelik kalıp yargılar gelişebilir. Beş yaş civarında etkinlik ve mesleklerin kalıp yargıları gelişmiştir. Örneğin kızlar bunu yapar, erkekler bunu; kızlar bununla oynar; erkekler bununla gibi (36). Çocuklar altı-sekiz yaşları arasında kendisinden farklı milletlerden, ırklardan, dinlerden ve kültürlerden insanları anlamaya çabalar ve onların özelliklerinin değiştirilemez olduğunu anlarlar. Bu dönemde çocukların tutumlarını belirleyen faktör çevrelerindeki insanların davranışlarıdır. Çocuğun mikro (aile, ev ortamı, yakın çevre vs.) ve makro sistemindeki (medya, kültür vs.) unsurların onların farklılıklara karşı ne tür bir tutum geliştirecekleri yönündeki etkisi önemlidir (44). Genel olarak cinsiyet, ırk ve özel

gereksinimlilik konularında 3-7 yaş aralığı kritik dönemdir; çocuk bu dönemde bu konulara ilişkin etiketlere ve buna bağlı duygusal tepkilere sahip olur (9).

2.4.3. Farklılıklara Saygı Eğitimi

Son yıllarda dünyanın hızla küreselleştiği ve bu küreselleşmenin pek çok alana yansıdığı gözlenmektedir. Savaş, göç, seyahat etme kolaylığı, eğitim ve iş olanakları gibi nedenler dünyanın çoğu yerini küresel bir köy haline getirmiştir. Küreselleşmenin en çok etkiledikleri alanlardan biri kuşkusuz eğitim alanıdır. Zorunlu veya isteğe bağlı olarak dünyanın çeşitli yerlerinde yaşamının tercih edilmesi bizleri ‘dünya vatandaşı’ olma yolunda teşvik etmektedir. Farklı kültürden gelen, farklı dine inanan, farklı dili konuşan, farklı etnik kimliğe mensup bireyleri kapsayan bir eğitim dünyanın çoğu yerinde zorunlu hale gelmektedir. Bu kavram literatürde küresel eğitim veya kapsayıcı eğitim olarak geçmektedir. Ancak küresel eğitimin faaliyet alanı çok kültürlü eğitimden daha geniştir ve temelde farklı kültürlerin anlaşılması ve saygı duyulmasını da beraberinde getirmektedir. Çok kültürlü eğitim sadece ırk, etnik kimlik ve inanç bağlamında ele alınmamaktadır. Çok kültürlü eğitim bu kavramların yanı sıra sosyoekonomik düzey farklılığı, cinsiyet, engellilik durumu gibi ölçütleri de kapsamaktadır. Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini önemseyen, okuldaki ve sınıftaki çeşitliliği öğrenciler için bir gelişme ortamı olarak görür, dezavantajlı grupları kapsayacak yaklaşımları sınıf uygulamaları ile bütünleştirir (45). Çok kültürlü eğitimin temeli bu farklılıklar arasında sosyal adaleti sağlayıp tüm bu farklılıkların tanınmasını sağlayıp, bireylerin farklılıklarını tanıyıp, bu farklılıklara hoşgörü ve saygıyla yaklaşmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda çeşitlilik kavramına bakış açısının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü çeşitlilik okullarda öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarına saygı duymayı ve birbirlerini anlamalarını sağlar. Bu yüzden farklılıklara saygı günümüz küresel eğitim anlayışında önemli bir yer tutmaktadır (46).

2.4.4. Farklılıklara Saygı Eğitiminin Tarihçesi

Çok kültürlü eğitimin tarihine bakıldığında ilk atılımların Amerika’da ortaya çıktığı görülmektedir. Çok kültürlü eğitimin ortaya çıkışında, ABD’de başlayan insan hakları etkisinin büyük etkisi vardır. Amerika’nın yanı sıra Kanada, İsviçre,

Avustralya, Almanya, Çin, Azerbaycan, Güney Afrika Cumhuriyeti gibi ülkeler çok kültürlü eğitim modelini ve bir arada yaşamayı sağlayan entegrasyon politikalarını başarı ile yürütmektedirler (46).

Çok Kültürlü Eğitim sonrasında 1989 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ilk defa çocuk gelişimi uzmanı ve eğitimci Louise Derman-Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını kaynak alan “Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşıtı Müfredat)” oluşturulmuş ve kitap olarak basılmıştır. Kitapta “Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşıtı Müfredat)” programının önemi, “Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşıtı Müfredat)” programı uygulanan bir sınıfta çevre düzenlemesi, ırksal farklılık ve benzerlikler, engelli olma, cinsel kimlik, kültürel farklılık ve benzerlikler, ayrımcılık davranışlarına karşı mücadele, küçük çocuklarla aktif bir şekilde çalışma, ailelerle çalışma ve kendi kendini eğitme başlıkları altında programın açıklaması yapılmıştır. Kitap eğitimcilere yukarıdaki başlıklara yönelik nasıl ve ne çeşit etkinlikler geliştirecekleri konusunda rehberlik sunmaktadır. Çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzak çevrelerine karşı olumlu tutumlar ve kavramlar geliştirmelerine katkıda bulunmak hedeflenmektedir (6, 8).

Türkiye’de, şu anda yürürlükte olan Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde farklılıklara saygı kavramı bulunmaktadır. Programda farklılıklara saygı kavramına “Okul Öncesi Eğitimde Sorumluluk, Çevre Duyarlılığı ve Farklılıklara Saygı Eğitimi” başlığı altında yer verilmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanmış el kitapçığında, farklılıklara saygı kavramı ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir (6).

2.4.5. Farklılıklara Saygı Eğitiminin Amaçları Ve Özellikleri

Önyargı karşıtı müfredatın temelini oluşturan Derman-Sparks ve Edwards (47), bu ekseninde dört ana amaç belirlemiştir:

1. Olumlu benlik algısı geliştirmek: Bu amaç ve bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar diğer amaçlar için temel oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle çocuğun öz kimliği ve grup kimliğini güçlendirmek gerekmektedir. Planlanan müfredat ve kullanılan malzemeler çocuğun öz kimliğine saygı duymasını sağlarken; diğer taraftan grup içinde kimliğini tanımlarken çocuğun kendini diğerlerinden yukarıda veya aşağıda görmemesi hedeflenir.

2. Çeşitlilik ve empati: Birinci amaç üzerinde çalışılmasının ardından bu amaçta başkaları hakkında bilgi edinmek hedeflenir. Çocuğun farklı geçmişleri olan insanlarla önyargısız bakış açısı ile empati kurarak iletişime geçmesini özendirilir. Bu aşamada hem benzerliklere hem farklılıklara dikkat çekilir ve kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olduğu vurgulanır. Bu amaç, fiziksel-sosyal çeşitlilik gösteren (ırk, etnik köken ve kültür) gruplarda görece daha kolay gerçekleşir.

3. Önyargıları ve ayrımcılığı fark etme ve bu konuda eleştirel düşünmek: Buradaki amaç her çocuğun ayrımcılık hakkında düşünmesini sağlamak ve çocuklarda ayrımcılığa karşı belli kavramlar aracılığı ile farkındalık yaratmaktır. Eleştirel düşünme eksik, temelsiz veya doğru olmayan düşünceleri doğru düşünme teknikleri ile ortaya çıkarır ve düşüncelerin yeniden doğru şekilde yapılanmasına yardımcı olur. Örneğin cinsiyet kalıp yargıları belirgin bir çocuk grubunda öğretmen yapacağı etkinlikler ve soracağı sorular aracılığı ile çocukların cinsiyet rollerine ilişkin sınırlayıcı tanımları ile gerçeklik arasındaki çelişkiyi görmelerine yardımcı olur.

4. Önyargı ve ayrımcılık ile karşılaştığında kendini ve başka insanları savunmak: Çocuk haklarının ayrımcılık ilkesi ile doğrudan bağlantılı olan bu madde, bir çocuğun başka bir çocuğa karşı ayrımcılık yaptığında veya bir yetişkinin bir çocuğa karşı ayrımcılık yaptığında kendisini ve başkalarını korumasını öğrenmesinde yardımcı olmayı hedefler.

“Farklılıklara Saygı Eğitimi”nin dört ana amacı kapsamında belirlenen özellikleri aşağıda yer almaktadır:

1. Farklılıklara saygı eğitimi kapsayıcıdır: Farklılıklara saygı eğitimi tüm çocuklar içindir ve pek çok çeşitliliği kapsar. Bu eğitim sadece ayrımcılığa uğrama potansiyeli olan çocukların bulunduğu ortamlar için değildir; hakim kültürdeki (çoğunluk) çocukların olduğu gruplara da verilmelidir.

2. Çocuk merkezlidir ve günlük rutinin bir parçasıdır: Farklılıklara saygı eğitimi planlanan etkinlikleri, eğitim materyalleri ve bütün etkileşimleri ile bir bakış açısıdır; her şey bu bakış açısının süzgecinden geçer. Bu yaklaşımın grup içerisinde ve kurumdaki yaşamın bir parçası olması, içselleştirilmesi çok önemlidir. Bu amacı çocukların gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda, günlük yaşam deneyimlerine dayandırarak çocukların aktif bir şekilde katılımcı olduğu yöntemlerle gerçekleştirir.

3. Bireyin öz kimliğini önemser: Kişinin benlik algısı ve öz kimliğine dair bilgisi bu tür eğitimin temelidir. Her çocuğun kendi olarak güvende hissedeceği bir ortam yaratmak bu eğitimin önceliğidir. Çünkü “ben” olma hissi (bireysel kimlik) geliştiğinde “biz” olma hissi (grup kimliği) gelişebilir. Aynı şekilde böyle güvenli bir ortamda çocuk grup içindeki çeşitliliği takdir eder. Kendi becerilerinin farkına varan birey gruba ve daha geniş anlamda topluma nasıl bir katkıda bulunabileceğini anlar.

4. Başkaları yoluyla kendini ve kendi yoluyla başkalarını keşfetmeyi teşvik eder: Başka insanlarla karşı karşıya gelmek bir aynadır ve bu kendimizi öğrenmemizi sağlar. Bu madde sadece çocukları kapsamaz; yapılan etkinlikler yoluyla çocuklar ve yetişkinler kendi üzerinde çalışırlar.

5. Farklılıklara saygı eğitiminde aileler ortaklaşa çalışır: Eğitimin genel misyonu değişmese de içeriğindeki uygulamalar esnektir. Çünkü her gruptaki çocuk ve ailenin ihtiyaçları farklıdır; etkinlik ve malzemelerde bu bağlamda çeşitlilik göstermektedir. Bu eğitim ortamında her çocuk ve aile kabul gördüğünü hissetmeli ve eğitim ortaklaşa yürütülmelidir.

6. Ayrımcılığa ve dışlanmaya uğrayan çocukların yanı sıra ayrıcalıklı çocukları da korur: Ayrımcılığa maruz kalan çocuklar, toplumdaki çoğunluğun kendilerinin dahil oldukları grubun yeterince iyi özellikleri olmadığını düşünmelerinden ötürü öz kimlikleri açısından bir baskı ve tehlike altındadırlar. Benzer şekilde ayrıcalıklı gruplara mensup olduğunu düşünen çocuklar da kendilerini diğerlerinden üstün görmek gibi bir yanılgıya kapılabilirler. Her iki durumda da gerçekçi bir benlik algısından söz edilemez. Bu yüzden verilecek eğitim tüm gruplar için geçerli ve gereklidir.

7. Farklılıklara saygı eğitimi çocuk haklarına dayalıdır: Çocuk haklarının temel ilkelerinden biri olan ayırım gözetmeme ilkesi ayrımcılık karşıtı eğitimin temel çıkış noktasıdır ve bu bağlamda çocuğun dünyaya gelmesi ile birlikte sahip olduğu yaşama ve büyüme, gelişme ve eğitim, korunma ve katılım haklarının hayata geçirilmesinde; bu hakların önündeki barikatların kaldırılmasında en işlevsel araçlardandır (11, 47).

2.4.6. Farklılıklara Saygı Eğitiminin Uygulanmasında Önemli Noktalar

“Farklılıklara Saygı Programı”, erken çocukluk döneminde kişilik gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimi sekteye uğratabilecek birtakım önyargı ve kalıp yargıların gelişimini engelleyebilir. Çünkü bu program aracılığı ile çocukların öncelikle sağlıklı bir benlik algısı geliştirmeleri ve ardından bu olumlu benlik algısını diğer insanlar hakkındaki tutumlarına yansıtması hedeflenmektedir. Programın amacı yalnızca farklı kültürel geçmişlerden ve ırklardan gelen insanlara karşı olumlu bir tutum geliştirmekten ibaret değildir. Bu unsurlara ek olarak çok kültürlülüğün diğer alt faktörleri olan cinsiyet, dil, din, cinsel yönelim, fiziksel ve zihinsel yetersizlik, farklı sosyo-ekonomik düzey gibi durumları da kapsamaktadır. Program doğru bir şekilde uygulandığında bireylerin gelişim aşamalarında oluşabilecek kalıp-yargısal ve ayrımcılık içeren tutumlarını etkileyebilir. Farklılıklara saygı programının başarıyla uygulanabilmesi eğitimci/öğretmenlere, öğretim ortamına ve aile katılımının sağlanmasına bağlıdır (44).

2.4.7. Farklılıklara Saygı Eğitiminde Yer Alan Alt Faktörler

Bu başlık altında farklılığa saygı eğitiminde yer alan toplumsal cinsiyet, özel gereksinimli olma, farklı kültür ve farklı aile yapısı alt faktörlerine değinilmiştir.

Toplumsal Cinsiyet

Cinsiyet terimi, “kadın ya da erkek olmanın biyolojik yönü” nü ifade etmektedir. Bireyin biyolojik cinsiyetine bağlı olarak belirlenen demografik bir kategoridir (kadın veya erkek). 18-20. aylar arasında cinsiyet kimliğinin temeli atılmaya başlanır. Kız ya da erkek olarak etiketlenmelerle birlikte çocuklar cinsiyetin kültürel anlamlarını da öğrenmeye ve edinmeye başlarlar. Cinsiyetin kültürel anlamı toplumsal cinsiyet rolü olarak ifade edilir. Toplumsal cinsiyet rolü, “bir kültürde erkek ya da kadın olmaya uygun görülen davranış, tutum, hak, görev ve yükümlülükler kümesi” şeklinde ifade edilir.

Çocuk, büyürken mikro ve makro sisteminde toplumsal cinsiyete atfedilen sosyal önemi farkına ettikçe, zamanla toplumsal cinsiyetle ilgili davranış biçimlerine daha çok dikkat eder ve davranışlarını bu yönde ayarlar. Kendi cinsiyet haritasını evde

ve ailede, medyada, yaşlıları arasında ve okulda söylenenleri dikkate alarak, erkeğe ve kadına ait rolleri keşfederek, etkileşimlerde bulunarak, sözel uyarıları (onay/onaylamama) dikkate alarak, erkeğe ve kadına ait rolleri inceleyip, sınıflandırarak, medya, ev ve ailedeki şartları ve eğitime ilişkin koşulları dikkate alarak çizer.

Çocuklar, yaklaşık olarak iki-üç yaş civarında kendilerinin ve diğer insanların cinsiyetlerini söyleyebilirler. Üç-dört yaşlarındaki bir çocuk meslekleri, oyuncakları ve etkinlikleri cinsiyetlerine göre ayırabilir. Beş yaşlarındaki bir çocuk ise sevimlilik veya atılganlık gibi belirli kişilik özelliklerini erkek ve kadınlarla ilişkilendirmeye başlar ve bu bilgi Sekiz-dokuz yaşlarında yerleşir. Çocuklar iki yaşından itibaren cinsiyete dair bazı kalıp yargılar geliştirirler. Erken çocukluk döneminde bu kalıp yargılar oldukça güçlüdür (48).

Özel Gereksinimli Olma

Özel gereksinimli olma; bireyin doğuştan veya sonradan edindiği yeti kaybı nedeniyle yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel çeşitli faktörlere dayalı olarak toplum içinde var olan rolleri ve davranışları gerektiği ölçüde yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır (49, 50).

Çocuklar, fiziksel görüntüye ilişkin farkındalıklarını geliştirdikçe özel gereksinimlilik ile ilgili durumları da fark etmeye başlarlar. Çocuklar yaklaşık 2 yaşlarında tekerlekli sandalye gibi araçlar kullanan bireyleri ayırt edebilirler. 2,5 yaş civarında ise bu duruma dair duygularını belirtmeye başlarlar ve bu özel gereksinimlilik durumunun kendilerine de geçip geçemeyeceğine dair ön-önyargı oluşturabilirler.

Genel olarak toplumlara bakıldığında özel gereksinimli bireylere dair yok sayılma, görmezden gelme, merhamet etme ve diğer özellikleri dikkate alınmadan yalnızca özel gereksinimlilik durumlarına odaklanma gibi tutum ve davranışlar görülebilir (6).

Engelli bireyler dezavantajlı gruplar arasında hakları yasal olarak güvence altına alınmasına rağmen hak kaybı yaşayan büyük bir gruptur. Fiziksel düzenlemeler ve eğitim programları standart bir öğrenci üzerinden tanımlandığı için engelli bireyler toplumsal yaşama dahil olmakta büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Bu durum özel

gereksinim bireyler ve ailelerinin sosyal açıdan izole olmalarına sebep olmaktadır. Kapsayıcı eğitim sistemlerinde hem tüm okul düzeyinde hem de sınıf içi düzeyde alınan önlemler bu eşitsizliği ortadan kaldıracaktır. Sınıf içi materyallerin özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun anlama, algılama ve kapasitesine uygun olarak düzenlenmesi, öğretmenin gerekli durumlarda sınıf ve etkinlik ortamındaki engelleyici bariyerleri azaltması bu önlemlerden bazılarıdır (45). MEB 2013 programında etkinliklerde yer verilen uyarlamalar bu açıdan oldukça işlevseldir (13). Başarılı bir kaynaştırma programı sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların da farklı gelişim gösteren çocuk için kabulünü getirecektir.

Farklı Kültür

Farklı kültür denilince akla yalnızca farklı ülkelerden gelen bireyler gelmemelidir. Farklı kültürler, değerler, bakış açıları, inançlar ve yaşam şekilleri aynı ülkede doğup büyümüş insanlar arasında da gözlenmektedir (51).

Yapılan çalışmalar, çocukların çok erken yaşta bile ten rengi, dili ve cinsiyet farklılıklarının ayrıcalık ve güce bağlı olduğunu zaten bildiğini göstermektedir. Çocuklar insanlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri gözlemleyerek ve bu farklılıklar hakkındaki sözlü ve sözsüz mesajları dolaylı olarak öğrenirler (52). Derman-Sparks (9) ve P. Corson (52), çocuk bakımı ve eğitiminden sorumlu ortamlardaki küçük çocukların ayrımcı diyaloglarına ilişkin birçok örnek sunmaktadır; bunlardan birkaçı aşağıda yer almaktadır:

5 yaşındaki iki beyaz erkek çocuk kum havuzunda oynamaktadır. Vietnamlı bir çocuk onlara katılmayı ister. Çocuklar koro halinde “Hayır, hayır, bizimle oynayamazsın.” derler ve gözlerini Çinliler gibi çekik hale getirirler. Başka bir ortamda 5 yaşındaki Amerikalı bir kız, İspanyolca konuşan bir çocuğa, “Aptalsın, doğru konuşamazsın.” der.

Bu tür durumlarda her iki taraftaki çocuklar da zarar görür. Mağdur olan çocuğun ırkını, cinsiyetini veya dilini hedef alan önyargılı yaklaşım onun benlik algısını zedeler ve gelişimini baltalar; diğer taraftan kendini üstün gören çocuk da benlik algısı ile ilgili gerçekçi olmayan bir anlayışa kapılır (9, 52).

Burada yapılması gereken olaya şahit olan eğitimcinin uygun şekilde duruma yaklaşmasıdır. Çocukları azarlamak veya teselli etmek yerine bu durumu tersine

çevirecek ilginç bir yol bulmalıdır. İspanyol çocuk örneğini ele alırsak; farklı dillerde yazılmış bir dizi kitap sunabilir, çocuklara İspanyolca yeni bir şarkı öğretebilir veya ebeveynleri farklı dillerde öyküler anlatmak için sınıfa davet edebilir. Diğer çocukları birbirlerine farklı dillerde kelime veya kelime öbekleri öğretmeye teşvik edilebilir. Sınıfa açılan kapıda, birçok dilde “hoş geldiniz” yazılı levhalar olabilir. Bu şekilde, tüm çocukların dilsel çeşitliliği takdir edilmiş olur (52).

Türkiye çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına rağmen, öğretim programlarına çok kültürlülüğü tam olarak yansıtamamıştır. Ancak son yıllarda özellikle alınan göçlerle birlikte müfredatta çok kültürlülüğü desteklemeye yönelik atılımlar yapılmıştır. MEB 2013 programında sosyal duygusal gelişim başlığı altında “farklılıklara saygı” maddesi bulunmakta olup; programın içeriğinde konuyla ilgili destekleyici örneklerle yer verilmiştir (13).

Farklı Aile Yapısı

Değişen toplumla birlikte değişen aile yapılarına rastlamak daha sık görülmeye başlanmıştır. Tek ebeveynli ailelerde büyüyen çocukların sayısı bir hayli artmıştır. Örneğin, Amerika dünyanın en yüksek tek ebeveynli aile yüzdelerinden birine sahiptir. İki ebeveynli aileler arasında, her iki ebeveynin de çalıştığı veya ebeveynlerin boşanıp tekrar evlendiği karma aile yapıları da mevcuttur. Bunların yanı sıra ülkemizde yaygın olmamakla birlikte dünyada LGBT+ aileler de mevcuttur. Örneğin yine Amerika’da bir milyondan fazla gay ve lezbiyen aile bulunmaktadır (7).

Farklı aile yapılarının yanı sıra gelir durumu, eğitim düzeyi, meslek durumlarına ilişkin birtakım farklılıklar aile üyeleri arasında da görülebilir (11). Aile yapısındaki bu farklılıklar ailenin ailesi konumundaki toplumu da kuşkusuz doğrudan etkilemektedir. Aileye ait bu değişkenler toplum içinde ayrımcılıklara sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle farklılıklara saygı programında ele alınması gereken konulardan biri de aile çeşitliliğidir (6).

2.5. Erken Çocukluk Dönemi’nde Benlik Algısı ve Benlik Algısının Desteklenmesi

Erken çocuklukta benlik kavramı yetişkinlik üzerinde etkili ve belirleyici bir faktördür. Erken çocukluk çocukların gelişiminin başlangıcı olduğu gibi benlik kavramının da gelişiminin başlangıcı olacaktır ve çocuğun yaşamında kendisini mutlu

ve doyumlu bir varlık olarak deneyimlemesi açısından da bir alt yapı oluşturacaktır (53).

Literatüre bakıldığında kendini anlama ve başkalarını anlama iç içe kavramlar olarak ele alınmaktadır. Yapılan son araştırmalar, çocukların kendilerini ve başkalarının psikolojik durumlarını algılamının sanılandan çok daha erken yaşlarda geliştiğini göstermektedir. Bu gelişimi etkileyen faktörlere bakıldığında bakım veren kişinin çocuğun istek ve duygularına duyarlılığı ön plana çıkmaktadır. Bakım veren kişilerin çocukların istek ve duyguları hakkında konuşması küçük çocukların kendi duygularını anlamasına rehberlik eder (20). Psikolog Arno Gruen (54), empati eksikliğini bireyin çocukluk yıllarında duygularının dikkate alınmaması ile başladığını söylüyor. Duyguları dikkate alınmayan çocuk kendine yabancılaşıyor ve buna bağlı olarak diğerinin duygusunu da anlamıyor ve empati kuramıyor. Bu sebepten çocuğun benliğinin çekirdeği olan kendini anlama önemli bir sosyal beceri olan diğerlerini anlamının önünü açar. Bu sayede çocuk erken yaşlardan itibaren kendisi ve çevresi ile barışık yaşamının ilk adımlarını atar. Çocuklar yaklaşık 4-5 yaşlarında kendisi ve başkalarının özelliklerini algılamaya ve bunlar hakkında konuşmaya başlarlar. Örneğin 4 yaşındaki bir çocuk, arkadaşlarından veya kardeşlerinden farklı fiziksel özellikleri olduğunu söyleyebilir. Veya öğretmenin fiziksel görünüşü hakkında yorum yapabilir. Bu yorumlar ve karşılaştırmalar okul öncesi dönemde daha görülebilir somut ve fiziksel tasvirlerdir (20). Küçük çocukların kendisi ve başkaları hakkında sağlıklı kabuller oluşturabilmesi açısından erken çocukluk döneminde geliştirilecek sosyal duygusal müdahale programları büyük öneme sahiptir.

Önceki kısımlarda yer alan “Duygusal Gelişim ve Kişilik Gelişimi” başlığı altında benlik algısının tanımı ve bileşenlerine değinilmiştir. Bu kısımda benlik algısına ilişkin kuramlar, benlik algısını etkileyen faktörler ve alt faktörlere değinilecektir.

2.5. Okul Öncesi Dönem’de Benlik Algısı ve Benlik Algısının Desteklenmesi

2.5.1. Benlik Algısına İlişkin Kuramlar

Benlik algısına ilişkin kuramlar incelendiğinde kimi kuramlar benliğin bilinçaltı tarafından yönetildiğini savunurken kimileri de sosyal çevre tarafından şekillendiğini öne sürmektedirler.

Carl Rogers’ın benlik kuramı	Rogierian yaklaşımın temel önermesi, her birimizin potansiyellerimize ulaşmak için gerçekleştirme eğilimi olarak adlandırılan yapıcı bir çabası olduğudur. Bir kişi hayatındaki önemli bir kişiden koşulsuz olumlu saygı (yargılayıcı olmayan kabul) ve empati yaşadığında, kişi koşulsuz olumlu benlik saygısı (öz saygı) geliştirir. Öte yandan, kişi koşullu kabul ve/veya empati eksikliği yaşadığında bu doğal büyüme eğilimi engellenir (55).
Psikanaliz kuramı ve Freud’un benlik görüşü	Freud ise Psikanalitik kuramında benlik gelişiminin kişiliğin üç temel aygıtı olan id, ego, superego arasındaki dengelemeye dayalı olduğunu belirtmiştir ve benlik algısına bilinçdışı açıklamalar getirmiştir (56).
William James ve benlik kuramı	William James (57), “Benliğin Bilinci” başlığı altında farklı benliklerin rekabeti ve çatışması, saf ego, saf benlik, aşkınlık gibi kavramları incelemiştir. James’e göre, bireyler her eylemini veya niteliğini dikkatle incelemeyiz; daha ziyade, öncelikli olarak, kişinin başarılı olma arzusunun olduğu önemli alanlardaki yeteneğe odaklanırlar. Bu nedenle, kişi kendini üstün olmak istediği alanlarda yetkin olarak algılsa, yüksek benlik saygısına sahip olacaktır.

Charles Horton Cooley ve benlik kuramı	Cooley, benlik saygısının kökenlerinin öncelikle doğası gereği sosyal olduğunu belirtmiş ve kendi deyimiyle "gözetim camı benliği" kavramını tanımlarken bir ayna metaforu benimsemiştir. Cooley'e göre benlik, diğerlerinin benliğe yönelik görüşlerini tespit etmek için kişinin bakışlarını sosyal aynaya çevirerek inşa edilmiştir. Benlik, başkalarının kişinin üzerine yansıyan değerlendirmeleridir (18).
George Herbert Mead ve benlik kuramı	Benlik gelişiminde dilin önemini vurgulamıştır. Oyunun duygu ve düşüncelerin algılanması ve ifadesi açısından bu süreçteki öneminden bahsetmiştir (58).
Harry Stack Sullivan ve benlik kuramı	Sullivan da benlik kavramını açıklarken Mead ve Cooley gibi sosyal etkileşim üzerinde durmuştur. Ancak, onlardan farklı olarak çocuk ve anne etkileşiminin altını çizmiştir (58).
Karen Horney ve benlik kuramı	Karen Horney gerçek benlik ve ideal benlik kavramları üzerinde durmuştur. Gerçek benliği, bireyi özündeki güç olarak, ideal benliği de kişinin istediğini elde etmek için ortaya çıkardığı benlik olarak tanımlamıştır (58).
Alfred Adler ve benlik kuramı	Benlik kavramını bireyin dünyaya doğuştan getirdiği yetersizlik duygusu üzerinden tanımlamıştır. Bireyi bu yönde güçlendirmenin benliğe olumlu katkı sağlayacağını söylemiştir (59).
Rosenberg ve benlik kuramı	Rosenberg, benliği bireyin kendisine yüklediği düşünce ve duygular olarak ifade etmektedir (60).
Carl Gustav Jung ve benlik kuramı	Jung da Freud gibi benliği egonun karmaşık düşüncelerle mücadele ederek kendini ortaya koymasını bilinçdışı süreçlerle açıklamaktadır (55).
Bowlby ve benlik algısı görüşü	Bowlby, bağlanma ilişkisi ile olumlu bir benlik kavramı arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Daha sevecen ve kabul edici ebeveynlerin çocuklarının reddedilme ve kaygı düzeyinin daha düşük olduğunu ve daha olumlu benlik algıları geliştirdiklerini söylemiştir (53).
Susan Harter ve benlik algısı görüşü	Bireysel farklılıkların anlaşılabilceği bir zemin olarak gelişimsel bir bakış açısını

	benimseyen Harter, anne-baba onayının seviyesinin, çocuğun öz-saygı gelişimi düzeyini etkilediğini belirtmiştir (18).
Mead ve benlik algısı görüşü	Mead Colley'nin kuramını genişleterek bu modeli "genelleştirilmiş öteki" kavramında detaylandırmıştır. Böyle bir bakış açısıyla, eğer başkaları benliğe saygı duyuyorsa, kişinin kendi benlik saygısı da yüksek olacaktır (58).

2.5.2. Benlik Algısını Etkileyen Faktörler

Erken çocukluk döneminde yaşanan deneyimler benlik algısının temelini oluştururlar. Benlik algısının alt faktörleri olan öz yeterlilik ve öz saygı çocuğun mikro ve makro sisteminde yer alan unsurlar tarafından şekillenir. Bu unsurlar aile üyelerinden kitle iletişim araçlarına kadar uzanan geniş bir yelpazenin içerisinde yer alır (61).

Benlik kavramı erken yaşlardan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Yetişkinlerin çocuğa verdiği tepkiler benlik gelişiminde doğrudan etkilidir. Bu tepkilere örnek olarak birincil bakıcıların çocukla kurduğu fiziksel ve göz teması, iletişim ve her türlü etkileşim gösterilebilir. Özellikle yaşamın ilk yılında kurulacak bu yakınlık sağlıklı bir duygusal bağı beraberinde getirecek bu da doğrudan olumlu bir benlik algısı geliştirilmesine etki edecektir. Bunu takiben kendini güvende hisseden çocuk çevresini merak etmeye başlayacak, sorular sorup, oyunlar oynayacaktır. Yetişkinin bu etkinliklerde destekleyici olması çocuğun benlik gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır (32, 58).

Benlik algısının gidişatı için erken çocukluk dönemindeki yaşantılar belirleyicidir. Sosyal ve duygusal gelişime paralel olarak birlikte olumlu benlik kavramı kendisi ile ilgili ve başkalarıyla ilgili olumlu düşünmeye ve dolayısı ile uygun şekilde sosyalleşmeye yardımcı olur (53). Epstein, üretilmiş düşük benlik saygısının kökenleri ile erken çocukluk yılları arasında bağlantı kurmaktadır. Epstein burada, kişinin kendilik kuramı (örneğin, yeterlilik duyguları, saygınlık ve genel değer yargıları) gibi hiyerarşik olarak organize edilmiş bir kavramsal sistemdeki üst düzey şemaların veya varsayımların, alt düzey, duruma göre değişikliğe karşı çok daha dirençli olduğuna dikkat çeker. Bu tür yüksek dereceli inançlar tipik olarak gelişimin erken döneminde edinilir ve çoğu zaman bireyin bilinçli erişiminin çok az olabileceği,

inançların değiştirilmesini zorlaştıran duygusal olarak önemli deneyimlerden türetilmektedir (18).

Okulun başlamasıyla sosyal çevresi daha da büyüyen çocuğun benlik kavramı başka değişkenlerce (öğretmenler, arkadaşlar vs.) etkilenmeye devam edecektir. Çocuk fiziksel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini, sınırlılıklarını, fiziksel özelliklerine da bu ortamda fark edecek ve gerekli durumlarda düzenlemeler yapacaktır. Tüm bu süreçte çocuğun olduğu haliyle kabul görmesi ve koşulsuz sevilmesi sağlıklı bir benlik imajı inşasında önemli bir yer tutmaktadır (58).

2.5.3. Benlik Algısı Alt Faktörleri

Bu kısımda benlik algısının alt faktörleri olan öz saygı ve öz yeterlilik kavramlarının açıklamalarına yer verilmiştir.

Öz saygı

Öz saygı veya benlik saygısı, bireyin kendisi hakkındaki değerlendirmelerin niteliği olarak ifade edilmektedir. Bir kişinin kendisini yetenekli, anlamlı, başarılı olarak görmesi benlik saygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu da kişinin kendisini değerli görmesini, yapabildiklerinden gurur duymasını sağlamaktadır. Olumlu benlik algısı sayesinde bireyin psko-sosyal refah seviyesi yükselir. Benlik algısı yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişimsel ve çevresel faktörlerden etkilenerek gelişmektedir (58). Öz saygısı yüksek olan kişilerin rezilyans (yılmazlık) seviyelerinin de yüksek olduğu bilinmektedir (62).

Öz yeterlilik

Bireyin karşılaştığı güçlüklerle baş edilmek adına kendine duyduğu güven ve inanç benlik yeterliliği veya öz yeterlilik şeklinde tanımlanmaktadır. Öz yeterlilik, bireyin bir durum karşısında sergileyeceği davranışı ve kendi kapasite ve yeterliliklerinin bu duruma uyum sağlayıp sağlayamayacağını öngörmesidir. Öz yeterliliği etkileyen faktörler arasında stres yönetme becerisi, hassasiyet, iç motivasyon ve öz güven bulunmaktadır (61).

2.6. Gelişimi Destekleyici Bir Araç Olarak Çocuk Kitapları

2.6.1. Resimli Çocuk Kitapları

Okul öncesi çocuk kitapları üç-altı yaş dönemindeki çocuklar için özel olarak hazırlanmış kitaplardır. Bu kitapların çıkış noktası hedef kitlesinde bulunan yaş grubunun gelişim düzeyini dikkate almasıdır. Okul öncesi çocuk kitaplarının en önemli amacı çocukların küçük yaşta kitaplarla tanışmasını sağlamak ve gelecekte iyi bir okur olmalarını sağlamaktır. Bu noktada dikkat edilecek en önemli unsur çocuğun doğru kitaplarla doğru yöntem aracılığı ile tanışmasıdır. Okul öncesi çocuk kitaplarını en büyük özellikleri metin kadar hatta daha çok resim içermesidir. Metin genellikle resmin tamamlayıcısı durumundadır. Bu kitapların kısmen ya da tamamen resimlerden oluşmuş oldukları görülmektedir. Bu yüzden bu kitaplara genel olarak resimli çocuk kitapları denilir (63, 64).

2.6.2. Resimli Çocuk Kitaplarının Gelişimsel Çıktıları

Resimli kitaplar başta bilişsel gelişim, dil gelişimi ve sosyal duygusal gelişim alanları olmak üzere çocuğun gelişim alanlarını doğrudan ve dolaylı olarak desteklemektedir.

Çocuklar kitaplar aracılığı ile;

- Dinleme becerilerini geliştirirler,
- Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilirler,
- Renk, biçim, büyüklük, sayı gibi kavramları geliştirecek olanak bulurlar; gözlemler, karşılaştırma ve sınıflandırma yaparlar,
- Hayvanları, insanları, ailesini ve çevresini tanıma süreci kitaplar aracılığı ile hızlanır
- Kitaplarda yer alan resimlerdeki farklı yüz ifadeleri üzerine konuşarak ve bu resimler aracılığı ile duygu ve düşüncelerini anlam/anlatma fırsatı edinirler.
- Kitapta geçenleri oluş sırasına göre sıralayabilir; yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak hikaye tamamlayabilir, alternatif son üretebilir.
- Mevsimlerin özelliklerini, günün farklı zamanlarını, haftanın değişik günlerini tanıma olanağı elde eder,

- Merak duygularını giderecek, kafalarındaki neden, nasıl, niçin gibi çeşitli sorulara yanıtlar bulabilir veya bu soruları sorabilir.
- Yer bildiren ifadeleri (içinde, dışında, altında, üstünde gibi) öğrenebilir.
- Değişik konularda olay örgüsü hareketli ve çocuğun günlük hayatında karşılaştığı durumları içeren öykülerden kendine dair cevap bulabilir
- İyi-doğru davranışlar ile kötü-yanlış davranışların sonuçlarını anlayıp fark edebilir,
- Yaşa özgü çeşitli problem durumlarını (ayrılık kaygısı, yalnızlık, karanlık gibi çeşitli korkular) ele alan ve çözüm yöntemleri ile kahramanlarıyla özdeşim kurabilir,
- Sayma, toplama ve çıkarma gibi basit matematik becerilerini geliştirebilir,
- Benlik saygılarını destekleyici özgüveni gelişmiş kahramanlarla özdeşim kurabilir,
- Paylaşma, sorumluluk alma, işbirliği, dostluk gibi becerileri yansıtan kitaplar aracılığı ile prososyal davranışlarını geliştirebilir (16, 65).

2.6.3. Özel Temalı Resimli Çocuk Kitapları

Çocukların yaşamlarında karşı karşıya kalabilecekleri ani olayları ve özel durumları (yeni bir kardeşin doğumu, başka bir yere taşınma, okuldaki ilk gün, cinsel eğitim, farklılıklara saygı, özel gereksinimlilik gibi) ele alan bu olay ve durumları anlayabilmelerine ve baş etmelerinde yardımcı olmak; söz konusu temaya ilişkin farkındalık kazanmaları için kullanılan resimli öykü kitapları alan yazında “özel amaçla yazılmış kitaplar” olarak adlandırılmaktadır (66).

Çocuk edebiyatının, erken yaşlardan itibaren evrensel değerlerin ve toplumsal kavramların çocuklara iletilmesini sağlamak açısından önemli bir işlevi bulunmaktadır (67). Alan yazına bakıldığında milli ve evrensel değerlerin bireylere aktarılması, ahlak ve karakter eğitimi gibi konularda çocuk kitaplarının önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (68-73). Karatay, Destebaşı ve Demirbaş’ın (74) çocuk yazını ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisini inceledikleri araştırmalarında, edebiyat temelli karakter eğitiminin öğrencilerin karakter gelişimleri ve değer aktarımı üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Çalışmaya dahil olan çocukların öğretmen ve velileri, edebiyat temelli karakter eğitiminden sonra öğrencilerin sevgi,

saygı, çalışma, sorumluluk, sabır, hoşgörü, anlayışlı olma, dürüstlük, misafirperverlik, temizlik, diplomasi - iletişim kurma ve kurallara uyma gibi okul içi ve dışında sergiledikleri davranışlarında olumlu değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarına yönelik özel amaçla yazılmış kitapların tema dağılımlarını incelendiği bir araştırmanın sonucuna göre en çok işlenen temalar sırasıyla zor temalar (sorun davranışlar), değerler/karakter/ahlak eğitimi, sosyal beceri ve toplumsal yaşama uyum eğitimi, dinsel temalarla değerler/karakter/ahlak eğitimi ve özel gereksinimli olma temalarıdır (75).

2.6.4. Resimli Çocuk Kitapları Aracılığıyla Sosyal Duygusal Becerilerin Desteklenmesi

Çocuk kitapları, erken dönemlerden itibaren çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onları dış dünya ile buluşturan ilk eserlerdir. Çocuklar bu eserler aracılığı ile yaşam gerçekliği kurarak bir takım içsel çatışmaları çözebilir, kahramanların kişilik özellikleri ile bağlantı kurabilir (76). Kitaplar çocuklara kim oldukları, neler yapabilecekleri hakkında çok güçlü sinyaller gönderir (77).

Bunların yanı sıra çocuk kitapları sosyal duygusal gelişimi destekleyici bir dizi işleve sahiptir:

- Sosyal ve kültürel geçmişleri güçlenir ve bir görev ya da durumla daha önce karşılaşmış olmalarından dolayı düşünme becerileri desteklenir.
- Eserin içeriğine göre bilgi ve deneyimleri artar; bunlar yoluyla mantıklı düşünme ve problem çözme becerileri gelişir.
- Farklı karakterler, ortamlar ve durumları tanıyarak yaşama dair güven oluşturur.
- Yaşanabilecek sorunlar karşısında sergilenebilecek alternatif tutumlar hakkında fikir alışverişinde bulunma ve deneme fırsatı bulurlar.
- Zıt deneyim ve duygular sergileyen karakterlerin zenginliği; çocuğa kendi davranışları ve duyguları hakkında düşünme ve onları anlamlandırma imkanı sunar. Böylelikle duyguların doğallığını keşfeder.
- Sosyal ortamlarda verilmesi gereken cevaplara alternatifler düşünmek için ortam sağlar. Böylelikle sosyal ilişkilerin anlaşılması kolaylaşır.
- Hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisi gelişir.

- Öğrenme ve hayat hakkında merak gelişir.
- Başkalarına karşı farkındalık ve duyarlılık kazanılır.
- Kültürel ve evrensel değerlere farkındalık gelişir.
- Eleştiri yeteneği kazanılır (78).

Uzmen ve Mağden (79) tarafından okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi üzerine yapılan bir çalışmada, deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca sekizer adet resimli öykü kitabı okunmuştur. Deney grubu çocuklarına dördünün içeriğinde yardım etme, dördünün paylaşma davranışları olan resimli kitaplar okunmuş, öykü hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilen eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde kitap okuma ve empati gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmanın sonucuna göre paylaşımlı kitap okuma sıklığı ile çocukların empati becerilerinin gelişimi arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur (80).

Başka bir çalışmada çalışmada, annelerin çocuklarına öykü kitabı okuma sıklığı ve annenin öykü kitabı seçmedeki yetkinliği ile çocuğun sosyal becerileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Kitap okuma sıklığının, çocukların “Görev Tamamlama Becerileri” ve “Sonuçları Kabul Etme Becerileri” ile anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür. Ek olarak annelerin kitap seçimindeki yeterliğinin çocukların “Sözel Açıklama Becerileri” ile anlamlı derecede ilişkili olduğu görülmüştür (81).

2.6.5. Resimli Çocuk Kitapları ve Eleştirel Düşünme

Çocuk kitapları, eleştirel düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Bu noktada kitap seçimi çok önemlidir. Bu beceriyi kazandırmaya yönelik kitapların bazı özellikler barındırması gerekmektedir. Bu özellikler arasında mantık yürütme, ilişki kurma, sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma, kanıt sunma, kıyaslama yapma, bilgileri uygun şekilde ayırıştırma, yaratıcı düşünme becerisi gibi unsurlar bulunmaktadır. Bir diğer önemli nokta, çocuk kitaplarında bilgileri ve

değerlerin veriliş şeklidir. Çocuk edebiyatının işlevi öğretmek ve öğüt vermek olmamalıdır. Bilgiyi veya mesajı doğrudan vermeye çalışmak ve didaktik bir usul kullanmak çocuğun merak duygusunu ve hayal gücünü olumsuz etkileyecektir. Çocuğun düşünme becerilerini kullanmasına alan bırakmayacaktır (16, 82).

Bu ihtiyaca paralel olarak son yıllarda çocuklar için yazılmış ve basılmış çeşitli felsefe serileri bulunmaktadır. Çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde yazılıp resimlenmiş bu kitaplar çocukların erken yaşta sorgulama bilinci geliştirmesini sağlamaktadır (82).

Çocuk kitapları aracılığı ile eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesi hususunda doğru kitap seçiminin yanı sıra seçilen kitabın sunumu bir diğer önemli noktadır. Sesli ve etkileşime dayalı okumanın eleştirel düşünme becerisinin gelişimindeki öneminin vurgulandığı edebiyat çalışma gruplarını Whitemore şöyle tanımlar: “Edebiyat çalışma grupları birlikte çeşitli kitaplar okunan, kitapların hakkında konuştukları ve eleştirel düşündükleri küçük gruplardır”. Bu çalışma grupları sayesinde; çocukların kitaplar hakkındaki sohbetlerinden yeni fikirler ortaya çıkabilir. Bu sohbetler ve tartışmalar sayesinde her çocuk fikrini belirtir, başkasının fikrine saygı duymayı öğrenir, soru sormayı ve bir metni anlamayı pratik eder. Kimi çocuk kitapları onları, örneğin asla büyüklerinin fikirlerine karşı çıkmamaları gerektiğine ikna etmek ister. Çocuklar, kitaplardaki böyle fikirleri görmeyi ve sorgulamayı öğrendiklerinde dünyayı eleştirel, sorgulayıcı ve dikkatli bir tavırla okumayı da öğrenirler (83).

2.6.6. Paylaşımlı Kitap Okuma

Geleneksel okuma yöntemlerinden farklı olarak birlikte kitap okuma ve etkileşime dayalı kitap okuma teknikleri sayesinde kitap ve çocuk arasında köprü kurularak çocuğun eleştirel düşünme gelişimini destekleyebilir; analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirebilir (84).

Birlikte kitap okuma ve etkileşime dayalı kitap okumada kitabı baştan sona düz bir şekilde okumak yerine; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında çocukla resimler hakkında konuşabilir ve hikaye ile ilgili açık uçlu sorular sorabilir. Kitap aracılığı ile hedeflenen sözcükler ve kavramlarla ilgili sorular sorarak, açıklamalar yaparak çocuğun bilmediği sözcük ve kavramları anlaşılır kılınabilir (17, 85). Çocuğun aktif olduğu bu okuma türünde çocuk, yetişkin ile birlikte tartışma ve değerlendirme

sürecine dahil olur ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan uygun davranış ve tutumlar hakkında bilgi edinir (86).

Okul öncesi dönemde kitap okuma ile ilgili artan araştırmalar doğrultusunda; yetişkinin çocukla herhangi bir diyaloga girmeden ve sözel etkileşimin sınırlı olduğu geleneksel okuma yöntemi olarak bilinen etkileşimsiz okuma günümüzde tercih edilen bir yöntem olmaktan çıkmıştır. Çünkü, çocuk bu okuma türünde pasiftir. Diğer taraftan etkileşimli kitap okumada ise çocuk aktiftir ve kitabı okuyan kişi açıklama, yorumlamak, soru sormak ya da dikkat çekmek gibi çeşitli stratejilerle çocuğu okuma sürecine dahil eder (86, 87).

2.7. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde; yurt içinde yurt dışında çocuklara yönelik hazırlanmış çeşitli sosyal duygusal gelişim destek programlarının çocukların farklılıklara saygı veya benlik algısına etkisinin incelendiği benzer çalışmalara rastlansa da bu iki becerinin bir arada desteklendiği ve etkisine bakıldığı herhangi bir araştırmanın yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle aşağıda araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleri kapsamında konu ile en çok ilişkili olduğu düşünülen ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların tartışılmasında referans olabilecek nitelikte olan başlıca araştırmalara yer verilmiştir. Söz konusu araştırmalar; anlam bütünlüğünü sağlayabilmek adına kronolojik olarak değil, ilişkisel olarak ardışık bir sıra ile aktarılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de benlik algısı ve farklılıklara saygı temalarını bir arada desteklemeyi hedefleyen öykü temelli ve aile katılımlı sosyal-duygusal gelişim destek programının geliştirilmemiş olduğu görülmektedir. Bu nedenle şuan ki doktora tez çalışması kapsamında geliştirilmiş olan “Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal-Duygusal Destek Programı” özgün bir program özelliği taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde; son zamanlarda özellikle yurtiçinde farklılıklara saygı ile ilgili çalışmaların ivme kazandığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların yükselişe geçmesinde son zamanlarda yürütülen göç politikalarının etkileri olduğu düşünülmektedir. Bunlardan farklılara saygı eğitimi ve programı kapsamında yürütülen çalışmaların benlik algısını destekleyici çıktılarının da bulunduğu saptanmıştır.

Dünya'da farklılıklara saygı eğitiminin ortaya çıkışı Amerika'da yapılan çalışmalar dayanmaktadır. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'li yıllarda "Multicultural Education (Çok Kültürlü Eğitim)" yaklaşımı Patt Ramsey tarafından oluşturulmuştur. Ramsey, Çok Kültürlü Eğitim'i, "Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children (1987)" adlı kitabında sunmuştur. Bu yaklaşım çok kültürlü eğitimin insan kültürünün dayandığı çeşitlilikleri kapsayıcı bir boyutta olmasını önerir. Bu boyutlar ırk, meslek, sosyal-ekonomik statü, yaş, cinsiyet, cinsel tercih ve çeşitli fiziksel özelliklerdir. Eğitimde tüm bu insanların ihtiyaçlarının farkında olunması ve tüm çocukları kapsamasını önerir (88).

Derman Sparks (9), Amerika'da ilk kez önyargı ve ayrımcılık temalarını ele alarak bir "Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karsıtı Müfredat)" geliştirmiş; sonrasında bu çalışmayı kitaplaştırmıştır. 12 bölümden oluşan kitabın içeriğinde önyargı önleme müfredatının gerekçeleri birlikte sunularak adım adım bir önyargı önleme ortamının nasıl yaratılacağı açıklanmıştır. Kitapta, ırksal farklılıklar ve benzerlikler, engelliler, cinsiyet kimliği, kültürel farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak kitap, basmakalıp ve ayrımcı davranışlara direnmeyi öğretici bir işleve sahip olup; önyargı karşıtı müfredat başlatmaya yönelik bir kendi kendi kendine eğitim kılavuzu görevi görmektedir.

Türkiye'de ise Kadın Emekini Değerlendirme Vakfı (KEDV) toplumda önyargı ve ayrımcılığın azaltılmasına yönelik okul öncesi grubu çocuklarda "Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı" projesini yürütmüştür. Proje kapsamında bu konularla ilgili çalışan akademisyenlerle, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ile işbirliği yapılmıştır. Temel ayrımcılık alanlarının belirlenmesiyle başlatılan süreçte bir taslak program geliştirilmiştir. Program geliştirme sürecindeki aileler, eğitimciler ve çocuklarla yapılan durum analizi sonucunda, ayrımcılık alanları cinsiyet, aile yapısı, dış görünüş ve engellilik olarak belirlenmiştir ve buna yönelik önyargı ve ayrımcılığa yönelik bir modül hazırlanmıştır. Proje, "Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı" adıyla KEDV Yayınları tarafından yayınlanmıştır (11).

Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve "Farklılıklara Saygı Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ülkemizde bu alanda yapılmış olan ilk bilimsel çalışmalardan biridir. Ekmişoğlu (6), tarafından yapılmış olan yüksek lisans çalışmasının iki ayağı

bulunmaktadır. İlk ayağında farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmış ve belirlenen görüşlere dayalı olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmek amacıyla okul öncesi öğrenciler ile uygulama yapılmıştır. Çalışmanın ikinci ayağı olan bu kısımda “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Ercan (22) tarafından öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaşındaki çocuklarda farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelendiği doktora çalışmasında; deney grubundaki çocuklara altı haftalık farklılıklara saygı eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı farklılıklara saygı eğitiminin çocukların farklılıklara saygı kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öyküleştirme yönteminin farklılıklara saygı becerilerinin ediniminde var olan programa ve yöntemlere göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Polat ve Yıldız (51), 5-6 Yaş grubu çocuklarla uyguladığı aile katımlı farklılıklara saygı programının çocukların farklılıklara saygı düzeyini etkisini ölçtüğü çalışmalarında deney grubunun farklılıklara saygı puanlarının, kontrol grubunun farklılıklara saygı puanlarına göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir.

Farklı bir yöntem olarak yaratıcı drama ile verilen eğitimin 5-6 yaş grubu çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisine bakıldığı benzer bir çalışmada verilen farklılıklara saygı eğitiminin deney grubundaki çocukların lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucu bulunmuştur (23).

Öztürk (89), tarafından doktora tezi kapsamında yürütülen çok kültürlü eğitim kapsamında hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan eylem araştırması sürecinin bitiminde öğrencilerin farklılıklara saygı ve araştırma becerileri üzerinde olumlu yönde etkiler olduğu görülmüştür. Süreçte uygulanan etkinlikler yoluyla öğrencilerin farklı kültürlerin yemek, giyim-kuşam, gelenek, görenek, yaşam tarzı, toplumsal hayatları, geçim kaynakları gibi özellikleri hakkında farkındalık oluşturdıkları; farklı ırk/kökene karşı önyargılı olma durumunu olumsuz olarak değerlendirdikleri; farklı inançlara yönelik olumsuz görüşlerin değiştiği; farklı dillerde konuşmanın ve anadilin farklı olmasının getirdiği güçlüklerle ilgili farkındalığın yükseldiği; özel gereksinimli bireylerin toplumda yaşadıkları sorunlara ve zorluklara yönelik farkındalık

geliştirdikleri; toplumsal cinsiyet konularındaki olumsuz durumlara yönelik farkındalıklarının arttığı bulunmuştur.

Topçubaşı (21), tarafından yürütülen farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı seviyesine etkisinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasının farklılıklara saygı eğitiminin ilkökul 3. Sınıf çocuklarının aile sosyal yapı, cinsiyet, engel, farklı kültürel geçmiş boyutlarındaki puan artışları ile yukarıdaki çalışmaları destekler nitelikte olduğu gözlenmiştir.

Usta (90) tarafından “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”nın 60-72 aylık çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada çocukların gelişim seviyelerine paralel olarak hazırlanan ve tarih coğrafya konularının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik birer araç olarak kullanıldığı “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”nın çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine olumlu yönde bir etki yaptığı ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada farklılıklara saygı eğitime yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerinin farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına fayda sağladığı, çocukların önyargılardan arınmasına, empati yapabilmesine, sağlıklı bir farklılık algısı oluşturmaya, kendisi gibi görünmeyen veya davranmayan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirdiği ekseninde birleştiği görülmüştür. Buna ek olarak farklılıklara saygı eğitiminin çocukların kendilerinde olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesine, bunun sonucunda da çocukların eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (88). Farklı kültürlerden gelen sınıf öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. Çok kültürlü kişiliğe mensup sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeylerine etkisine bakıldığında; kültürel empati, esneklik, sosyal girişkenlik, açık görüşlülük ve duygusal dengenin arttıkça farklılıklara saygı seviyesinin görülmüştür (91). Benzer bir çalışma olarak sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ve özerklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada da, farklılıklara saygı seviyesi ile özerklik seviyesi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri yükseldikçe, özerklik düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (92).

İlköğretim dönemindeki akademik zorluklara ve buna bağlı olarak düşük benlik saygısı geliştirme riskine yönelik olarak Demoulin (12), anaokulu ve ilkokuldaki çocuklarda olumlu bir benlik algısı oluşturmak amacıyla “Kendimi Seviyorum” adlı okuma programını geliştirmiştir. Bu program, çocukların benlik saygısını arttırmaya yönelik oluşturulmuş ilk okuma programıdır. Programda öyküler aracılığı ile çocukların otokontrol, öğrenme motivasyonu, yaratıcılık, sorumluluk bilinci, çaba gösterme, kabul görme gibi becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Benzer şekilde lise düzeyinde olan ve okuma problem bulunan çocukların akademik benlik imajını desteklemek için okuma programı oluşturan Rice ve Jefferson (93), çocuklarda okumaya karşı ilgi uyandırmakla birlikte özgüven, dikkat arttırma, başarı motivasyonu gibi konularda artış sağlanmıştır (94).

İlkokul ve erken çocuklukta çocuk kitaplarının sosyal bilgilerde kullanımı için üç bölümden oluşan bir kitapçık hazırlamış olan Schreiber (95), erken çocukluk ve ilkokul düzeyindeki öğretmenlere sosyal bilgiler öğretiminde çocuk edebiyatının kullanımına ilişkin yönergeler sunmaktadır. Hazırlanmış olan kitapçıkta kitap okuma aracılığı ile bir çocuğun benlik kavramını geliştirme, çocuklar ve kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları inceleme, akran grubu ve aile etkileşimlerini inceleme, meslek seçimi, değişimle başa çıkma gibi konularda öğretmenlere rehberlik etmek hedeflenmiştir. Hazırlanmış olan kaynakta öğrenci, öğretmen ve sosyal bilgiler ihtiyaçları temelinde kariyerler, değişimler, duygular, coğrafya, tarih ve biyografi, karşılıklı bağımlılık, ilişkiler, kurallar, benzerlikler ve farklılıklar ve dünya kültürleri gibi başlıklar altında derlenen 350'den fazla çocuk kitabı listelenmiştir.

Ravid ve Sullivan (96), tarafından farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen okul öncesi dönemdeki çocukların benlik kavramını geliştirmeye yönelik 12 haftalık bir program uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda özellikle düşük benlik saygısına sahip olan ve psikososyal olarak dezavantajlı olan çocukların üst düzey sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre programdan daha fazla verim aldığı ortaya çıkmıştır.

Eski resimli masal kitaplarında çocukların benlik kavramının temsilinin incelendiği bir çalışmada; "Üç Küçük Domuz" masalı "benlik kavramı ile ilişkili prototipler açısından analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda benlik saygısı ve sosyal ilişkilerin topluluk duygusu üzerinde önemli bir etkisi olduğu yorumu yapılmıştır.

Çalışmada çok kültürlülüğü kabulü etkileyen değişkenlere bakılmış ve çok kültürlülüğü en çok etkileyen faktörlerin sosyal ilişkiler, topluluk duygusu (kollektif) ve benlik saygısı olduğu yorumu yapılmıştır (53).

Benlik algısı ile ilgili yapılan yurtdışı çalışmalar benlik algısının ilkokula başlanması ile birlikte olumsuz etkilenme olasılığından bahsetmektedirler. Yeni bir ortam, okuma-yazma süreci, yeni bilgiler ve geribildirimler benlik algısını sarsabilir veya zayıflatabilir. Bu sebepten çocukların ilköğretime başlamadan evvel özsaygı ve öz yeterliliklerinin uygun şekilde desteklenmesi çok önemlidir (4). Ek olarak akademik benlik algısını etkileyen faktörler arasında cinsiyet kalıp yargıları ile ilgili araştırmalar da mevcuttur. Buna yönelik yapılmış olan bir araştırmada kız çocukların 6-7 yaşlarına geldiklerinde toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargılar geliştirerek erkeklerin kızlardan daha zeki olduklarına inanmış oldukları ortaya çıkıyor (97). Buna göre 5, 6 ve 7 yaşlarında toplam 92 çocuk üzerinde yapılan araştırmada 5 yaşındaki çocuklar zekayı kendi cinsiyetlerinin bir özelliği olarak betimlerken, 6-7 yaşına geldiklerinde kızların yaklaşık yarısı zeki olmayı karşı cinsin bir özelliği olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar kız çocuklarının 6-7 yaşlarına geldiklerinde azalan akademik benlik algısını etkileyen ana faktörün okul performansı olup olmayacağını araştırmışlardır. Cinsiyet kalıplarının matematik başarısı üzerine etkisinin ölçüldüğü bir araştırmada öğretmenin kız öğrencilere dair matematik kaygısının yıl sonunda kız öğrencilerin matematik konusunda daha az başarılı olmasına neden olduğu bulundu.

Türkiye’de erken çocuklukta benlik algısını desteklemeye yönelik çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Karaca, Uzun ve Yaşar (98) tarafından yürütülmüş olan benlik kavramı, benlik saygısı, benlik algısı konularına yönelik yapılmış lisansüstü ile ilgili kapsamlı bir analiz çalışması sonucuna göre 2019 yılına kadar bu alanda yapılmış olan yalnızca 18 lisansüstü çalışma tespit edilmiştir ve bu çalışmaların yalnızca 2 tanesi çocukların benlik algılarını desteklemeye yönelik müdahale programı olma özelliğini taşımaktadır.

Kuru Turaşlı (99) doktora tez çalışmasında sosyal-duygusal hazırlık programının benlik algısını olumlu şekilde geliştirdiğini belirlenmiştir. Benzer bir çalışma olarak Karaca ve Aral (100) çalışmalarında anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisini incelemişlerdir. Çalışmanın

sonucunda, “Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı”nın çocukların benlik kavramları ve motor yaratıcılık becerileri düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir. 2019 sonrası lisansüstü çalışmalara örnek olarak, başka bir çalışmada “Yaşam Becerileri Programı”nın beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı düzeyleri ile sosyal duygusal uyum becerilerine etkisi incelenmiş ve programın çocukların benlik algıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (24).

Benlik algısını desteklemeye yönelik ülkemizdeki diğer müdahale çalışmalarına bakıldığında yine sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmış olup bu çalışmalarda hem tipik gelişim gösteren çocuklarla hem dezavantajlı gruplarla çalışılmış olduğu görülmüştür.

Turaşlı ve Zembat (4) tarafından altı yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin araştırıldığı çalışmada, 12 hafta süren programın deney grubu üzerinde olumlu etki yaratmış olduğu bulunmuştur. 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklarına uygulanan “Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın çocukların benlik algılarına etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bir çalışmada programın çocukların benlik algı puanları üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca çocuğun benlik algısının aileden önemli ölçüde etkilendiği belirtilmiş ve anne babaların çocuk eğitimi konusunda eğitim almalarının çocukların olumlu benlik algısı kazanmalarına önemli fayda sağlayacağı önerilmiştir (101). Benzer başka bir çalışmada sosyal beceri eğitimine katılan, kendileri sosyal beceri eğitimine katılırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitime katılan ve hiç eğitime katılmayan üç grup okul öncesi çocuk sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, hem anne katımlı hem de tek başına sosyal beceri eğitimi alan her iki gruptaki çocukların sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak benlik algısı ile ilgili yapılan başka diğer çalışmalar da aile katılımının okul öncesi dönemdeki çocukların benlik saygısı üzerindeki etkisinin olumlu olduğunu vurgulamaktadır (102, 103).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi başlıkları kapsamında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi kuruma devam eden beş-altı yaş grubundaki çocuklara uygulanan “Öykü Temelli Ve Aile Katımlı Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı”nın, çocukların benlik algısı ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerindeki etkisi ve bu etkinin kalıcılığı incelenmiştir. Araştırmacının kıyaslanabilir işlemler uygulayarak ve sonra işlemlerin etkilerini incelediği deneysel araştırmalar bilimsel yöntemler içinde en güvenilir araştırma tipidir (104). Araştırmada; “ön test son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Araştırma deseninde bağımlı değişkenler okul öncesi kuruma devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların “benlik algısı düzeyi” ve “farklılıklara saygı düzeyi”; bağımsız değişken ise “Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”dır. Deneysel desen zemininde tasarlanan bu araştırmada deney grubunda yer alan çocuklara “Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı” uygulanmış, kontrol grubunda yer alan çocuklar üzerinde ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem grubunu belirlemek için İstanbul ilindeki ilçeler incelenmiş, bunlar arasından sosyoekonomik düzeyi düşük olan ilçeler belirlenmiştir. Esenyurt ilçesinin bu bakımdan kriterleri sağladığı görülmüş ve bu ilçede bulunan okullar saptanmıştır (105). İlçede bulunan okullar arasından ilçenin Esenyurt merkezinde bulunan Sultan Alparslan Anaokulu ulaşılabilirlik açısından çalışmanın yapılacağı okul olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu Sultan Alparslan Anaokulunda öğrenim görmekte olan sayı ve kız-erkek dağılımı açısından birbirine denk olan dört sınıf oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin araştırma verilerinin güvenilirliği açısından homojen olmasına ve benzer özellikler taşımasına özen gösterilmiştir. Bu kapsamda;

Okula devam etmekte olan çocuğun;

- ☐ 5-6 yaş grubunda olması,
- ☐ Doğuştan veya sonradan edinilmiş herhangi bir gelişimsel gecikme ve gelişimsel gerilik tanısının olmaması,
- ☐ Daha önce sosyal duygusal gelişim destek programına katılmamış olması araştırmaya dahil edilme kriterleri olarak belirlenmiştir.

Okul yönetiminin izni ve okulda çalışan öğretmenlerin yardımıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okulun sabah grubunda kayıtlı olan çocukların ebeveynlerin tamamı (N=33) araştırmaya davet edilmiş, ardından araştırmaya katılım gösteren ebeveynlerin çocuklarının araştırmaya kabul kriterlerini karşılayıp karşılamadığı gözden geçirilmiştir

Daha sonra deney ve kontrol grubunu belirlemek amacı ile gereken çalışma yürütülmüş ve gönüllü olarak sınıflarının öykü temelli ve aile katımlı sosyal-duygusal gelişim destek programından yararlanmasını isteyen iki öğretmenin sınıflarındaki çocuklar çalışmaya dahil edilerek deney grubu (N=17) olarak belirlenmiş, araştırmaya kabul kriterlerini karşılayan, gönüllü olarak araştırmaya destek vermek isteyen ancak programa katılımı gerçekleştiremeyecek olan diğer iki sınıfın öğretmenleri ise araştırmanın kontrol grubu (N=16) olarak belirlenmiş ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda da her iki grubun birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deney grubunda yer alan üç çocuğun pandemi koşullarından ötürü okula devam etmemesi ve son test çalışmalarının yürütüldüğü dönemde kontrol grubundan dört çocuğun yine pandemi koşullarından ötürü okula gelmemesi nedeniyle son test verileri toplanamamıştır. Bu bağlamda çalışma deney grubunda 14, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 26 çocuk ile tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı dolayısıyla da deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu belirlenmiştir. İlgili istatistik sonuçlarına “Bulgular” kısmında yer verilmiştir. Aşağıda deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin bulunduğu tabloya yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubuna ait sosyodemografik özellikler.

Değişkenler		Deney (n:14)		Kontrol Grubu (n:12)	
		n	%	n	%
Aile Yapısı	Çekirdek	14	100,0	10	83,3
	Geniş	0	0,0	2	16,7
	Okuryazar değil	3	21,4	4	33,3
Annenin Eğitim Durumu	İlköğretim	4	28,6	4	33,3
	Ortaokul	4	28,6	3	25,0
	Lise	2	14,3	1	8,3
	Üniversite	1	7,1	0	0
	Okuryazar değil	0	0,0	0	0,0
Babanın Eğitim Durumu	İlköğretim	4	28,6	2	16,7
	Ortaokul	4	28,6	3	25,0
	Lise	4	28,6	6	50,0
	Üniversite	2	14,3	1	8,3
	İşçi	2	14,2	3	25,0
Annenin Mesleği	Çalışmıyor	11	78,6	9	75,0
	Memur	1	7,2	0	0,0
	İşçi	4	28,6	10	84,0
Babanın Mesleği	Memur	3	21,5	1	8,0
	Serbest Meslek	7	49,9	1	8,0
	Mensubu	2	14,3	0	0,0
Gelir Durumu	2001-5000 TL	12	85,7	8	66,7
	5001 TL ve üzeri	2	14,3	4	33,3
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	5	35,7	4	33,3
	Erkek	9	64,3	8	66,7
Okul Türü	Devlet	14	100,0	12	100,0
	Özel	0	0,0	0	0,0
Yaşı	5-6 yaş	14	100,0	12	100,0
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	2	14,3	2	16,7
	1 kardeş ve fazlası	12	85,7	10	83,3

Tablo 3.1’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların sosyodemografik özellikleri yer almaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların %35,7’sinin kız, %64,3’ünü erkek olduğu; yaşlarının 5-6 yaşında (%100,0) olduğu; %85,7’sinin kardeşinin olduğu ve tamamının (%100,0) çekirdek ailede büyüdüğü belirlendi. Katılımcıların %28,6’sının annesinin eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde olduğu, %28,6’sının babasının eğitim durumu ilköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %78,6’sının annesinin çalışmadığı ve %49,9’unun babasının mesleğinin serbest meslekle uğraştığı tespit edilmiştir. Gelir durumuna

bakıldığında, %85,7'sinin gelir durumunun 2001-5000 TL arasında olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların %33,3'ünün kız, %66,7'sinin erkek olduğu; yaşlarının 5-6 yaşında (%100,0) olduğu ve tamamının (%100,0) 6 yaşında olduğu; %83,3'ünün kardeşi olduğu ve %83,3'ünün çekirdek ailede büyüdüğü belirlenmiştir. Katılımcıların %33,3'ünün annesinin eğitim durumunun okuryazar olmadığı ve ilköğretim düzeyinde olduğu, %50,0'sinin babasının eğitim durumu lise düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların %75'inin annesinin çalışmadığı ve %84'unun babasının mesleğinin işçi olduğu tespit edildi. Gelir durumuna bakıldığında, %66,7'sinin gelir durumunun 2001-5000 TL arasında olduğu belirlenmiştir (Tablo 3.1.).

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Farklılıklara Saygı Ölçeği, farklılıklara saygı kazanımı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak Ekmişoğlu (6) tarafından beş-altı yaş çocukları için yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir. Araştırma kapsamında eğitimde farklılıklara saygı kavramına yer veren etkinlikler ile ilgili araştırmacı tarafından öğretmen anket formu geliştirilmiştir. Ardından uzman görüşü alınmış formlar aracılığı ile 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz-bahar dönemi içerisinde İstanbul ili, Beşiktaş, Sisli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde bulunan M.E.B'na bağlı kurumlarına bağlı okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamında 685 öğretmen formu değerlendirilmiş ve toplanan verilerin frekans ve yüzde hesaplamalarıyla analizleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, hizmet yılı ve eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, programlarında farklılık kavramlarına yer verdikleri etkinlikler ve farklılık kavramı doğrultusunda değişiklik yapmak için işbirliği yapılabilecekleri kişi ya da kurumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına istatistiksel testler aracılığı ile bakılmıştır. Ardından “Farklılıklara Saygı Ölçeği”, tekrar uzman görüşü alınmış ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada 2006-2007 eğitim ve öğretim bahar yarıyılında İstanbul İli Kadıköy İlçesine

bağlı Atatürk İlköğretim Okulu'nda eğitim görmekte olan okul öncesi öğrencileri ile “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin iç tutarlılık katsayılarına ilişkin bulgular incelendiğinde en yüksek iç tutarlılık katsayısı “Cronbach Alpha” yöntemi ile bulunmuş olup (,6948); yorum kısmında bulunan değerlerin erken çocukluk dönemi üzerinde yapılan bir çalışma için kabul edilebilir bir değer olduğu saptanmıştır. Ölçeğin tümünün güvenirliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmış olup, güvenirlik katsayısı yaklaşık olarak .91 olarak hesaplanmıştır. Farklılıklara Saygı Ölçeği maddelerinin tanımlayıcı istatistik değerlerine ilişkin bulgulara bakıldığında tüm maddelerin standart sapmasının (s.s) ortalamasının 0.46 olduğu bunun da çocukların maddelere verdikleri cevaplar açısından homojen bir grup olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin madde analiz sonuçlarına ilişkin bulgular ve yorumlara bakıldığında Farklılıklara Saygı Derecelendirme Ölçeği'nin tüm maddelerinde denenen üç teknik arasından birinde anlamlı sonuç verdiği için, araştırmacı tarafından bütün maddelerin kalmasına karar verildiği görülmüştür.

Ölçek 5 alt boyut ve alt boyutlar içerisinde toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarında ise cinsiyet (5 madde), aile-sosyal yaşam (9 madde), engel (8 madde) ve farklı kültürel geçmiş (8 madde) kavramları yer almaktadır. Ölçek puanlaması üçlü likert tipi (Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılmıyorum) olarak düzenlenmiştir. Öleğkten alınabilecek maksimum puan 90, minimum puan ise 30 olarak hesaplanmıştır. 2006-2007 eğitim-öğretim yılı güz-bahar dönemi içerisinde İstanbul ili, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde yer alan M.E.B'na bağlı kurumlarına bağlı okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşlerden elde edilen verilerin yorumlanması ile 2006-2007 eğitim ve öğretim bahar yarıyılında İstanbul İli Kadıköy İlçesine bağlı Atatürk İlköğretim Okulu'nda eğitim görmekte olan okul öncesi öğrencileri ile “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanması sağlanmıştır

3.3.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği

Demoulin tarafından 2000 yılında geliştirilen “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”ni Türkçe diline uyarlama ve ölçeğin tipik gelişim gösteren 5-6 yaş grubu Türk çocukların benlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik

kullanılabileceğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Turaşlı (99) tarafından gerçekleştirilmiştir. Testin madde analizi ve ayırt ediciliği işlemleri yapılmış olduğu ve kriterleri sağlamayan bir maddenin çıkarıldığı görülmüştür. Güvenirlik katsayısını bulmak için, 170 çocuk üzerinde yapılan uygulama sonucu Cronbach Alfa, Spearman tekniklerinde (0.88) maksimum güvenirlik elde edilmiştir. Ayırt ediciliği sınamak amacıyla yapılan çalışmalarda, ölçeğin, çocuk, öğretmen ve anne uygulama sonuçlarının hem toplam hem de öz yeterlilik öz saygı alt boyutlarındaki korelasyonları incelenmiştir. Sonrasında kriter geçerliliği yapılmıştır. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (6 yaş)”nin tüm ölçekler ve alt boyutları arasında ise .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği (6 yaş)”nin öğrencilere bir hafta ara ile iki kez yapılan uygulama sonuçları arasında test-tekrar test güvenirlik katsayısı .607 olarak bulunmuş ve bu sonucun .01 düzeyinde anlamlı olduğuna karar verilmiştir.

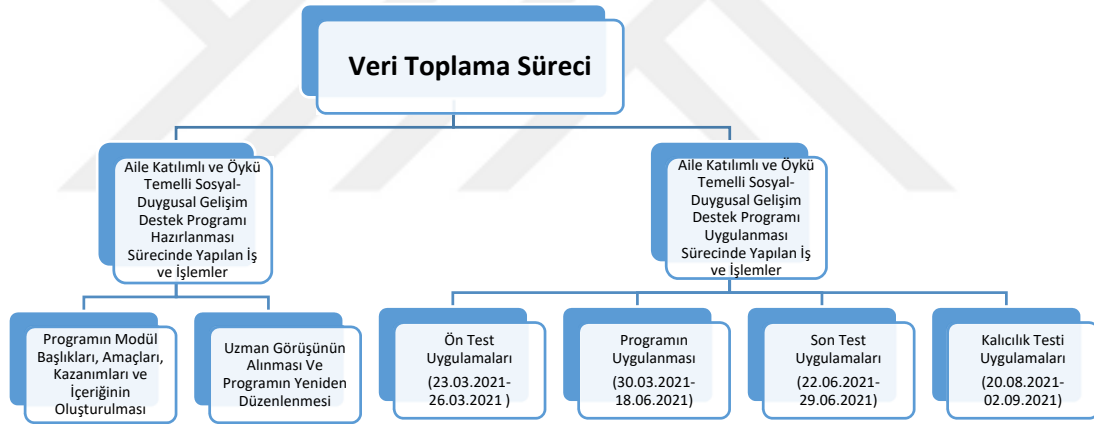
Ölçek, öz yeterlilik 14, öz saygı ise 15 olmak üzere toplam 29 madde ile Türkçe’ye uyarlanmıştır. Öz yeterlilik (çocuğun kendisi ile ilgili algısı) ve öz saygı (çocuğun okulu algılayışı ve grup içinde kendisi ile ilgili algısı) olmak üzere ölçeğin iki alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler çocuğun ailesini ve okuldaki bazı faaliyetleri kapsayan ifadelerden oluşmaktadır. Her ifade “hissederim” şeklinde bitmektedir. Her maddedeki yüz ifadesi 1-3 arasında puanlanır. Bu puanlama öz yeterlilik alt ölçeği için 14- 42 arasında iken, öz saygı için 15-45 arasında yapılır. İki alt ölçek toplamda benlik kavramı puanını belirler. Toplam benlik kavramı puanı en düşük ve en yüksek olmak üzere 29- 87 arasındadır. Öz yeterlilik alt ölçeğinde 14-23 puan arası düşük, 24-30 puan arası orta, 34-42 puan arası yüksek; öz saygı alt ölçeğinde 15-24 puan arası düşük, 25-34 puan arası orta, 35-45 puan arası yüksek kabul edilirken, toplam benlik algısı puanında ise 29-48 puan arası düşük, 49-68 puan arası orta ve 69-87 puan arası yüksek kabul edilir. Her iki ölçek de çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama süresi çocuğun yaşına ve yeteneğine göre yaklaşık olarak 20-25 dakika arasında değişmektedir. Öntestlerin çocukların motivasyonunu sağlamak amacıyla eğitim ortamlarından ayrı araştırmacı ve çocuğun yalnız olabileceği bir ortamda yapılması planlanmaktadır.

3.3.3. Aile Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu form, araştırmaya destek veren ebeveynler ve çocuklarının demografik özellikleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda; çocuğun cinsiyeti ve yaşı, aile yapısı, kardeş durumu, anne-baba öğrenim durumları, meslekleri ve ailenin toplam geliri ile ilgili sorular yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu başlık altında veri toplama süreci kapsamında yapılan iş ve işlemlere dair açıklama ve bilgiler bulunmaktadır. Veri toplama sürecinde yapılan iş ve işlemlerin özeti şekil 3.1.'de yer almaktadır.



Şekil 3.1. Veri toplama süreci kapsamında yapılan iş ve işlemler

3.4.1. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Hazırlanması

Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programı anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların benlik algılarını ve farklılıklara saygı becerilerini desteklemeyi hedeflemektedir.

Bu kapsamda araştırmacı tarafından modüllere ilişkin kazanım ve göstergelerim belirlenmesi amacıyla benlik algısı ve farklılıklara saygı becerilerine ilişkin alt başlıklar çıkarılmıştır. Bunun için araştırmada kullanılacak olan ölçeklerden

“Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği”nin özyeterlilik ve özsaygı alt faktörlerini oluşturan maddeler ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinde yer alan cinsiyet, engellilik, farklı sosyo-ekonomik düzey ve farklı kültürel geçmiş faktörlerine yönelik maddeler belirlenmiştir. Bu maddeler araştırmacı tarafından programın kazanım ve göstergelerine dönüştürülmüştür. Belirlenen kazanım ve göstergeler “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü 36-72 Aylık çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nda yer alan benlik algısı ve farklılıklara saygı ile ilgili olan kazanım ve göstergelere eklenmiştir. Sonuç olarak Benlik Algısı, Toplumsal Cinsiyet, Özel Gereksinimli Olma ve Farklı Kültür modül başlıklarına ilişkin ayrı ayrı kazanım ve göstergeler hazırlanmıştır.

Hazırlanan kazanım ve göstergelerin uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından “Aile Katılımlı ve Öykü Temelli Sosyal-Duygusal Gelişim Destek Programı Amaç ve Kazanım Listesi Uzman Görüş Formu” hazırlanmıştır (EK-3). Beş uzmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda programın kazanım ve göstergelere son şekli verilmiştir.

Programın kazanım ve göstergelerini etkili bir şekilde destekleyeceği düşünülen on iki resimli çocuk kitabı araştırmacı tarafından belirlenmiş ve kitaplarla tamamlayıcı olarak çeşitli sanat ve oyun etkinlikleri hazırlanmıştır. Kitaplar için belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda aile katılımına yönelik etkinlikler hazırlanmıştır.

Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı modül başlıkları, amaç ve kazanımları ile birlikte etkinlikleri de kapsayan program içeriğinin uygunluk düzeyinin tespit edilmesi ve kapsam açısından yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi sürecinde beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur.. Uzman görüşleri; yönergesi ile birlikte içeriğinde “Uygun”, “Uygun Değil”, “Düzeltilmeli”, “Düzeltilme Önerisi/Açıklama” sütunlarının yer aldığı “Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı Uzman Görüşü Formu” (EK-3) aracılığı ile toplanmış ve uzmanlardan alınan geri bildirim ve öneriler doğrultusunda program güncellenerek son halini almıştır.

Program, çocukların benlik algılarını ve farklılıklara saygı düzeylerini destekleyecek şekilde dengeli ve sarmal bir yapı göstermesine dikkat edilecek şekilde

aşağıdaki 5 modül ve bir kapanış (değerlendirme) etkinliği; her bir oturum 40 dakika olmak üzere toplam 13 oturumluk, 13 hafta süreli olarak hazırlanmıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda oluşturulan programın modül başlıkları aşağıda sunulmuştur:

Modül 1: Benlik Algısı “Kendim ve Başkaları”

Bu modül dört adet bütünleşik etkinlikten oluşmaktadır:

1. Kendimin farkındayım.
2. Dünya farklı renklerle güzel!
3. Kimse mükemmel değildir.
4. Mükemmellik eğlenceli değildir.

Modül 2: Toplumsal Cinsiyet “Ali=Ayşe, Ayşe=Ali”

Bu modül iki adet bütünleşik etkinlikten oluşmaktadır:

1. Süper kızlar ve süper erkekler: İçimdeki Ejderha
2. Benim masalım, benim hayatım!

Modül 3: Özel Gereksinimli Olma “Beraberliğe Engel Olmuyorum!”

Bu modül iki adet bütünleşik etkinlikten oluşmaktadır.

1. Farklı Ama Aynı
2. Hepimiz

Modül 4: Farklı Kültürler “Dünya Kocaman Bir Aile”

Bu modül iki adet bütünleşik etkinlikten oluşmaktadır:

1. Dünya Çocuklarıyla Sohbet
2. Suki’nin Kimonosu

Modül 5: Genel Bakış “Bir aradayız!”

Bu modül iki adet bütünleşik etkinlikten oluşmaktadır:

1. “Hoşgeldiniz”
2. “Biri Merhaba Mı Dedi?”

Kapanış: Genel Değerlendirme

Bu oturumda çocuklarla her bir modülde okunan kitaplar ve öğrenilen kavramlar üzerine genel bir değerlendirme ve öykü-resim eşleştirme etkinliği gerçekleştirilir.

Tablo 3.2. Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programı'nda yer alan eğitim modüllerinin amaçları ve modüllere ait eğitim süresi.

Modül Adı	Modül Amaçları	Eğitim Süresi
Benlik Algısı: Kendim ve Başkaları	Çocuğun benlik algısını ve kendisi dışındaki başka insanlara dair farkındalığını arttırmaktır.	160 dk (4 hafta)
Toplumsal Cinsiyet Ali=Ayşe, Ayşe=Ali	Çocuğun toplumsal cinsiyet kalıplarına dair farkındalık yaratmaktır.	80 dakika (2 hafta)
Modül 3: Özel Gereksinimli Olma“Beraberliğe Engel Olmuyorum!”	Çocuğun özel gereksinimli bireylere dair bilgi ve farkındalığının artmasını sağlamak.	80 dakika (2 hafta)
Modül 4: Farklı Kültürler “Dünya Kocaman Bir Aile”	Çocuğun farklı kültürlerle dair bilgi ve farkındalığının artmasını sağlamak.	80 dakika (2 hafta)
Modül 5: Genel Bakış “Bir aradayız!”	Çocuğun önceki oturumlarda edindiği farkındalıkları pekiştirmesini sağlamak.	80 dakika (2 hafta)
Kapanış	Çocuklarla okunan kitaplar ve öğrenilen kavramlar üzerine sohbet edilmesi ve kapanış etkinliği olarak öykü-resim eşleştirme çalışmasının yapılması.	40 dakika (1 hafta)

Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nda yer alan eğitim modüllerinin amaçları ve modüllere ait eğitim süresinin yer aldığı Tablo 3.2. incelendiğinde; programda yer alan eğitim modülleri için çocukların benlik algısı ve farklılıklara saygı becerilerinin desteklenmesi doğrultusunda belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarının her bir oturum 40 dakika olmak üzere yapılandırıldığı görülmektedir. Beş eğitim modülü ve kapanış etkinliğine ait toplam eğitim süresi ise 440 dakikadır (440 dakika= 7,3 saat).

Yapılan tez çalışması kapsamında geliştirilmiş olan Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının modüllerini oluşturan bütünleştirilmiş etkinlikler, çocukların benlik algısı ve farklılıklara saygı becerilerinin destekleyecek nitelikte hazırlanmıştır. Modüllerin içerisinde yer alan bütünleştirilmiş etkinlikler, MEB okul öncesi programı etkinlik formatına paralel şekilde her bir kitap için etkileşime dayalı kitap okumaya uygun şekilde sorular hazırlanmış ve kitap okuma sonrası tamamlayıcı etkinlikler yapılmasını içermektedir.

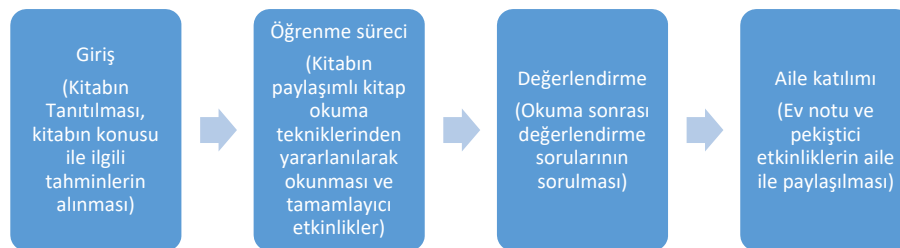
3.4.2. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın Uygulanması

Bu aşamadaki veri toplama süreci; “Farklılıklara Saygı Ölçeği”, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Aile Bilgi Formu” ile “Gönüllülük Formu”nun (EK-4, EK-5) ebeveynler tarafından doldurulması ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekleri hem deney hem de kontrol grubu doldurmuştur. Bu uygulama aile eğitim programının uygulanmasının hemen öncesinde (ön test uygulamaları), sonrasında (son test uygulamaları) ve deney grubu için eğitimin kalıcılığını değerlendirebilmek amacı ile son uygulamadan sekiz hafta sonra (kalıcılık testi uygulamaları) tekrar edilmiştir.

Aile Bilgi Formu ise hem deney hem de kontrol grubu tarafından ön test uygulamaları ile birlikte bir kez doldurulmuştur.

Uygulama ve oturumlar 13 haftayı kapsayacak şekilde yüz yüze eğitim olması planlanarak hazırlanmıştır. Ancak ilk 3 haftanın ardından pandemi koşulları nedeniyle okulda çevrimiçi/uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu kapsamda uygulama yine her hafta bir oturum olacak şekilde eğitimci tarafından zoom programı üzerinden çevrimiçi yürütülmüştür. Kitaplar zoom programı üzerinden PDF formatında sunulmuş ve çevrimiçi ortamda etkileşime dayalı tekniklerle okunmuştur. Buna ek olarak tamamlayıcı etkinlikler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin küçük ve büyük grup oyunları çıkarılmış ve bunların yerine çocukların çevrimiçi ortamda bireysel olarak yapabileceği sanat etkinlikleri (ürün oluşturma gibi) eklenmiştir. Çocuklar eğitime evden devam ettikleri için aileleri de arka planda oturumları izlemiş ve gerektiğinde etkinlikler sırasında çocuklarını desteklemişlerdir.

“Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı” nda yer alan her bir oturumun ana hatları özeti şekil 3.2.’de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Programın genel özellikleri

Giriş; okunacak kitabın tanıtımı ve kitapla ilgili soruların sorulması ve kitabın kapağına bakarak adı, konusu ile ilgili tahminlerin alınması etkinliklerini içermektedir.

Öğrenme süreci; okuma sırasında öykü ile ilgili araştırmacı tarafından belirlenen soruların sorulması (Örneğin; “Dalga geçmek nedir? Biri saçımızla veya başka bir özelliğimiz ile dalga geçse kendimizi nasıl hissederiz?”), öyküde geçen çocuğun yabancı olduğu ifadelerle ilgili çocuk dostu açıklamaların yapılması (Örneğin; “-İşitme cihazı nedir? “-Sesleri az duyan insanların daha iyi duyabilmek/işitebilmek için kullandığı bir çeşit kulaklıktır.”), öyküde geçen sözcüklerle ilgili somutlaştırıcı materyallerin kullanımı (kukla, resim, obje vs.) ve okuma sonrasında tamamlayıcı etkinliklerin (birlikte hikaye oluşturma, masa başı etkinliği, ürün oluşturma vs.) yapılmasını içermektedir.

Değerlendirme; çocukların o günkü oturumdan ne öğrendiklerine dair betimleyici, duyuşsal ve günlük hayatla ilişkili soruların sorulmasını içermektedir. Bu süreçte MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan değerlendirme basamaklarından yararlanılmıştır.

Aile Katılımı; Aileye o hafta yapılan uygulama ile ilgili bilgi verilmesi ve konuyla ilgili pekiştirici nitelikte alternatif bir kitap ve etkinlik çalışması önerisinin yer aldığı ev notu gönderilmesini içermektedir. Programa düzenli aile katılımını sağlama konusunda izlenen aşamalar aşağıda basamaklar şeklinde verilmiştir:

1. Her bir oturum sonrası ailelere oturumları destekleyici yönergeler vermek üzere her bir ebeveynin bilgisi ve izni dahilinde eğitimci tarafından bir “veli iletişim grubu” oluşturulmuş ve deney grubundaki tüm velilerin katılımı sağlanmıştır.

2. Her bir oturum sonrası hangi kitabın okunduğu, bu kitabı okuyarak eğitimcinin neyi amaçladığı, okuma sırasında hangi soruların sorulduğu ve ardından nasıl bir tamamlayıcı etkinlik yapıldığı yazılı olarak velilerle “veli iletişim grubu” üzerinden paylaşılmıştır.

3. Katılımların ortaklaştırılabilmesi noktasında o gün oturuma katılamayan çocuklar ve aileleri ile üçüncü kişilerle paylaşmamak koşuluyla kitabın pdf formatı “veli iletişim grubu” üzerinden paylaşılmıştır.

4. Ardından ailelere o günkü okuma oturumu sonrası evde çocukları ile birlikte yapmaları istenen tamamlayıcı etkinlikler ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Bu etkinliklerle eğitimcinin neyi amaçladığı, etkinliğin malzemeleri ve uygulanışı Milli

Eğitim Okul Öncesi Programında da yer alan esneklik ilkesi (ailenin ulaşabileceği materyalleri ve ev ortamlarına uygun düzenlemeleri içeren katı olmayan yönergeler) çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

5. Bir sonraki oturumun öncesinde ailelerden o haftanın aile katılımını sağlamak amacıyla altı gün süre tanınmıştır. Bu süre zarfında ailelerin de çocuklarla birlikte yaptıkları etkinlikleri yine veli iletişim grubu üzerinden eğitimci ile paylaşımları istenmiştir ve eğitimci tarafından gerekli geribildirimler verilmiştir.

Yüz yüze eğitimin tekrar başlaması ile uygulamanın son haftasında çocuklarla bir araya gelmiş ve okunan kitaplar ile öğrenilen kavramlar üzerine konuşulmuştur. Bu kapsamda kapanış etkinliği olarak çocuklarla birlikte öykü-resim eşleştirme çalışması yapılmıştır. Ailelere katılımlarından ötürü teşekkür edilmiş ve her bir aileye eğitimci tarafından seçilmiş olan Antoine de Saint-Exupéry'nin yazmış olduğu Küçük Prens isimli çocuk kitaplarından hediye edilmiştir. Kapanış etkinliğinin ardından kontrol grubunu oluşturan sınıf öğretmeni ile de uygulanan eğitim paylaşılmıştır.

- ☐ Ön test uygulamaları, 23.03.2021-26.03.2021
- ☐ Programın uygulanması haftada bir gün, 30.03.2021-18.06.2021
- ☐ Son test uygulamaları 22.06.2021-29.06.2021
- ☐ Kalıcılık testi uygulamaları ise 20.08.2021-02.09.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistiksel Analiz: Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde Statistical Package for the Social Sciences v.24.0 (SPSS - IBM Corporation, New York, NY, ABD) paket programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sosyo-demografik veriler frekans ve yüzdeler dağılım olarak verilmiştir. Veri toplama araçları olan “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” aracılığı ile toplanan verilerin tanımlayıcı analizleri için ise frekans, yüzdeler dağılım, ortalama, ortanca, minimum-maksimum değerleri incelenmiştir. Uygun istatistiksel yöntemle karar verme sürecinde örneklemin büyüklüğü, verilerin normal dağılıma uyma durumu ve veri toplama araçlarının niteliğinin/türü dikkate alınarak karar verilmiştir. Normal dağılım durumu veri toplama araçlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ile birlikte Shapiro Wilk testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz

sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında olma durumu, Shapiro Wilk testi p değerleri ve N sayısı dikkate alınarak Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi için non-parametrik analizlerden yararlanılmasına karar verilmiştir. İkili grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi, iki üzeri grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H testinden yararlanılmıştır. Verilerin post-hoc analizinde, anlamlı farklılığa sebep olan grupları belirlemek amacıyla ilk olarak Bonferroni düzeltmesi kullanılmış ve ardından ikili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Grupların ön test ve son test puan ortalamalarının karşılaştırılması normal dağılım göstermeyen verilerde Wilcoxon Rank Sum testi ile değerlendirilmiştir. Değişkenler %95 güven düzeyinde ve p değeri 0,05'ten küçük anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları

	Boyutlar	Gruplar	Ort. ($\bar{x}$)	SS	df	Çarpıklık	Basıklık	SW	p
Ön Test	Cinsiyet	Deney	9,82	2,46	14	-0,178	-0,627	0,937	0,092
		Kontrol	7,83	2,14	12	1,456	4,515	0,849	0,002*
	Engel	Deney	17,89	3,37	14	-0,551	-1,796	0,891	0,007*
		Kontrol	16,50	2,81	12	0,166	-0,700	0,955	0,349
	Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	18,42	5,52	14	-1,618	-0,885	0,867	0,002*
		Kontrol	17,16	4,62	12	-0,145	-0,874	0,957	0,375
	Ölçek	Deney	46,11	10,22	14	-,525	-,826	0,928	0,055
		Kontrol	41,50	7,28	12	0,262	-0,723	0,958	0,392
	Toplam Puanı	Deney	10,00	2,60	12	-0,735	-0,118	0,886	0,105
		Kontrol	12,91	1,67	12	-0,261	-0,882	0,917	0,259
Son Test	Cinsiyet	Deney	19,41	2,96	12	-1,589	2,756	0,814	0,014*
		Kontrol	16,66	2,53	12	0,128	-1,459	0,910	0,213
	Engel	Deney	21,16	3,92	12	-1,446	1438	0,773	0,005*
		Kontrol	17,33	4,74	12	-0,383	-0,123	0,955	0,717
	Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	50,91	8,99	12	-1,470	2,106	0,843	0,030*
		Kontrol	42,33	7,63	12	0,263	-0,672	0,953	0,686
	Ölçek	Deney	11,33	2,26	12	-0,328	-0,145	0,964	0,838
		Kontrol	-	-	-	-	-	-	-
	Toplam Puanı	Deney	20,25	1,95	12	1,147	0,794	0,826	0,019*
		Kontrol	-	-	-	-	-	-	-
Kalıcılık Testi	Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	23,00	1,53	12	-1,801	3,469	0,705	0,001*
		Kontrol	-	-	-	-	-	-	-
	Ölçek	Deney	54,58	4,14	12	0,300	-0,952	0,953	0,675
		Kontrol	-	-	-	-	-	-	-

df: serbestlik derecesi, SW: Shapiro Wilk Test Değeri, *Normal dağılım göstermeyen veriler, $p < 0,05$

“Farklılıklara Saygı Ölçeği” Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre ön test uygulamalarına yönelik olarak; deney grubu katılımcılarının cinsiyet alt boyutu ve toplam ölçeğin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutlarının ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$). Kontrol grubu katılımcılarının ise sadece cinsiyet alt boyutu normal dağılım göstermezken ($p<0.05$) engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutları ile ölçek toplamı normal dağılıma uyduğu görülmektedir ($p>0.05$).

“Farklılıklara Saygı Ölçeği” Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre son test uygulamalarına yönelik olarak; deney grubu katılımcılarının cinsiyet alt boyutunun normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutları ve toplam ölçeğin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$). Kontrol grubu katılımcılarının ise hem ölçek toplamı hem de alt boyutlarının normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir ($p>0.05$).

“Farklılıklara Saygı Ölçeği” Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre kalıcılık test uygulamalarına yönelik olarak; deney grubu katılımcılarının cinsiyet alt boyutunun normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), engel ve farklı kültürel geçmiş alt boyutları ve toplam ölçeğin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve ölçek toplam puanlarına ait Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	Ort. ($\bar{x}$)	SS	df	Çarpıklık	Basıklık	SW	p
Ön Test	Öz Yeterlilik	Deney 36,32	3,70	14	-0,600	0,124	0,951	0,210
		Kontrol 35,37	3,52	12	-0,912	0,858	0,933	0,115
	Öz Saygı	Deney 40,14	3,11	14	-1,128	2,708	0,848	0,001*
		Kontrol 39,50	2,78	12	-1,110	2,515	0,909	0,034*
	Ölçek	Deney 76,46	6,20	14	-1,021	0,710	0,918	0,030*
Son Test	Toplam Puanı	Kontrol 74,87	4,87	12	-1,389	1,847	0,862	0,004*
	Öz Yeterlilik	Deney 37,66	2,64	12	0,078	-1,009	0,958	0,761
		Kontrol 35,75	2,37	12	-0,179	0,481	0,968	0,894
	Öz Saygı	Deney 41,58	2,08	12	-0,852	-0,199	0,845	0,031*
		Kontrol 38,66	3,25	12	-0,912	2,157	0,919	0,276
Kalıcılık Testi	Ölçek	Deney 79,25	3,07	12	0,503	-0,765	0,938	0,470
	Toplam Puanı	Kontrol 74,41	4,62	12	-2,038	4,426	0,707	0,001*
	Öz Yeterlilik	Deney 38,33	2,53	12	-0,570	-0,894	0,885	0,101
		Kontrol -	-	-	-	-	-	-
	Öz Saygı	Deney 42,00	1,65	12	-1,599	1,941	0,682	0,001*
Kalıcılık Testi		Kontrol -	-	-	-	-	-	-
	Ölçek	Deney 80,33	3,89	12	-1,034	0,372	0,876	0,078
	Toplam Puanı	Kontrol -	-	-	-	-	-	-

df: serbestlik derecesi, SW: Shapiro Wilk Test Değeri, *Normal dağılım göstermeyen veriler, $p<0,05$

“Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre ön test uygulamalarına yönelik olarak; deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının öz yeterlilik alt boyutunun normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), öz saygı alt boyutunun ve toplam ölçeğin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$).

“Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre son test uygulamalarına yönelik olarak; deney grubu katılımcılarının öz yeterlilik alt boyutu ve toplam ölçeğin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), öz saygı alt boyutunun ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$). Kontrol grubu katılımcılarının ise öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutları normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), toplam ölçeğin ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$).

“Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre kalıcılık testi uygulamalarına yönelik olarak; deney grubu katılımcılarının öz yeterlilik alt boyutu ve toplam ölçeğin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$), öz saygı alt boyutunun ise normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<0.05$).

Araştırmanın gerek deney grubu sayısının ($N=14$) ve kontrol grubu sayısının ($N=12$) parametrik test tekniklerinin kullanımı için yeterli olmadığı (106), ek olarak; araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak kullanılmış olan Benlik Algısı Ölçeği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin sıralı ölçek niteliği taşıyan likert yapıda ölçekler olduğu ve bu ölçeklerin analizinde parametrik olan testlerin kullanılmasının uygun olmadığı (106) ve araştırma kapsamında toplanan verilerin bir kısmının normal dağılım gösterip bir kısmının ise normal dağılım göstermediği göz önünde bulundurulduğunda, araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde parametrik testler yerine, parametrik olmayan testlerin tercih edilmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir.

4. BULGULAR

Araştırma bulguları;

- Deney ve kontrol grubuna ait gruplar arası ön test puan karşılaştırmaları,
- Her iki grubun kendi içinde ön test-son test puan karşılaştırmaları,
- Deney ve kontrol grubuna ait gruplar arası son test puan karşılaştırmaları,
- Deney grubunun grup içi son test-kalıcılık testi ile ilgili bulgular olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

4.1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Gruplar Arası Ön Test Puan Karşılaştırmaları

“Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın uygulandığı deney grubundaki katılımcıların araştırmanın bağımlı değişkenleri olan farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri arasında ön test karşılaştırmaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumu Mann-Whitney U Testi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” aracılığı ile katılımcılardan toplanmış olan verilerin ön test puanlarına dair tanımlayıcı istatistik sonuçları sunulmuştur.

4.1.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları (N: 26).

Boyutlar	Gruplar	n	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Cinsiyet	Deney	14	9,42	9,00	5,00	14,00	2,34
	Kontrol	12	7,33	7,00	5,00	10,00	1,72
Engel	Deney	14	16,78	16,00	11,00	22,00	3,32
	Kontrol	12	16,33	16,00	11,00	22,00	3,17
Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	14	16,57	17,00	8,00	24,00	6,13
	Kontrol	12	17,00	17,00	10,00	24,00	4,69
Ölçek	Deney	14	42,78	43,50	26,00	59,00	10,18
Toplam Puanı	Kontrol	12	40,66	40,00	30,00	54,00	7,16

Tablo 4.1.'de deney ve kontrol grubu katılımcılarının Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön puanlarının tanımlayıcı bulgularına yer verilmiştir. Buna göre;

- “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu ön test puanı deney grubu için $9,42 \pm 2,34$; kontrol grubu için ise $7,33 \pm 1,72$ şeklindedir. Deney grubunun minimum değeri 5,00 – maksimum değeri 14,00 ve ortanca değeri 9,00 şeklinde bulunurken; kontrol grubunun minimum değeri 5,00 – maksimum değeri 10,00 ve ortanca değeri 7,00 şeklinde bulunmuştur.
- “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test puanı deney grubu için $16,78 \pm 3,32$; kontrol grubu için se $16,33 \pm 3,17$ 'dir. Hem deney grubu hem de kontrol grubu için minimum değeri 11,00 – maksimum değeri 22,00 ve ortanca değeri 22,00'dir.
- “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu ön test puanı deney grubu için $16,57 \pm 6,13$; kontrol grubu için ise $17,00 \pm 4,69$ 'dur. Deney grubunun minimum değeri 8,00 – maksimum değeri 24,00 şeklinde bulunurken; kontrol grubunun minimum değeri 10,00 – maksimum değeri 24,00 şeklinde bulunmuştur. Her iki grup için ortanca değeri 17,00 şeklinde olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplamından aldıkları ön test puanları deney grubu için 26,00 ile 59,00 ($\bar{x}$: 42,78; SS: 10,18); kontrol grubu için 30,00 ile 54,00 ($\bar{x}$: 40,66; SS: 7,16) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 43,50 iken kontrol grubu için 40,00'tir.
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; katılımcıların ön test puan ortalamalarının birbirlerine yakın olmaları ile birlikte, deney grubunun cinsiyet alt boyutu, engel alt boyutu ve toplam ölçek ön test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre; kontrol grubunun ise farklı kültürel geçmiş alt boyutu ön test puan ortalamasının deney grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları (N: 26).

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Test Değer	P
Cinsiyet	Deney	14	16,64	233,00	40,000	0,020
	Kontrol	12	9,83	118,00		
Engel	Deney	14	14,25	199,50	73,500	0,579
	Kontrol	12	12,63	151,50		
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Deney	14	13,39	187,50	82,500	0,938
	Kontrol	12	13,63	163,50		
Toplam Puanı	Deney	14	14,46	202,50	70,500	0,486
	Kontrol	12	12,38	148,50		

Tablo 4.2.'de deney ve kontrol grubunun oluşturan katılımcıların "Farklılıklara Saygı Ölçeği" alt boyutları ve toplam ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Buna göre;

- Deney grubu ile kontrol grubunun, "Farklılıklara Saygı Ölçeği" Cinsiyet alt boyutu ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U: 40,000, p=0,020). Bu istatistiksel açıdan anlamlı istatistik deney grubunun kontrol grubun göre ortalamasının daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır (Tablo 4.1.).
- Deney grubu ile kontrol grubunun, "Farklılıklara Saygı Ölçeği" Engel alt boyutu ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U: 73,500, p=0,579).
- Deney grubu ile kontrol grubunun, "Farklılıklara Saygı Ölçeği" Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U: 82,500, p=0,938).
- Deney grubu ile kontrol grubunun, "Farklılıklara Saygı Ölçeği" toplam ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (U: 70,500, p=0,486).
- Araştırmaya katılan katılımcıların "Farklılıklara Saygı Ölçeği" ön test puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçları göz önüne alındığında; deney ve kontrol gruplarının ön test uygulamaları sürecindeki farklılıklara saygı düzeylerinin birbirine denk olduğu yorumunda bulunulabilir.

4.1.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Alt Boyutları ve Toplam Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Öz Yeterlilik	Deney	14	35,21	36,00	28,00	42,00	4,35
	Kontrol	12	35,00	36,50	36,00	40,00	4,47
Öz Saygı	Deney	14	39,07	39,50	32,00	43,00	3,87
	Kontrol	12	40,33	41,00	37,00	43,00	2,01
Ölçek	Deney	14	74,28	76,00	60,00	85,00	7,67
Toplam Puanı	Kontrol	12	75,33	76,50	63,00	81,00	5,28

Tablo 4.3.'te deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır.

- “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu ön test puanı deney grubu için $35,21 \pm 4,35$; kontrol grubu için ise $35,00 \pm 4,47$ 'dir. Deney grubunun minimum değeri 28,00– maksimum değeri 42,00 ve ortanca değeri 36,00 bulunurken; kontrol grubunun minimum değeri 36,00 – maksimum değeri 40,00 ve ortanca değeri 36,50 olarak bulunmuştur.
- “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test puanı deney grubu için $39,07 \pm 3,87$; kontrol grubu için ise $40,33 \pm 2,01$ 'dir. Deney grubu için minimum değeri 32,00 – maksimum değeri 43,00 ve ortanca değeri 39,50'dir. Bu değerler kontrol grubu için sırasıyla 37,00; 43,00; 41,00 olarak bulunmuştur.
- Katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi”nden toplam aldıkları ön test puanları deney grubu için 60,00 ile 85,00 ($\bar{x}$: 74,28; SS: 7,67); kontrol grubu için 63,00 ile 81,00 ($\bar{x}$: 75,33; SS: 5,28) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 76,00 iken kontrol grubu için 76,50 olarak bulunmuştur.
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; katılımcıların ön test puan

ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olmaları ile birlikte, deney grubunun öz yeterlilik alt boyutu ön test puan ortalamasının kontrol grubuna göre; kontrol grubunun ise öz saygı alt boyutu ve toplam ön test puan ortalamasının deney grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Test Değer	P
Öz Yeterlilik	Deney	14	13,43	188,00	83,000	0,956
	Kontrol	12	13,58	163,00		
Öz Saygı	Deney	14	12,79	179,00	74,000	0,600
	Kontrol	12	14,33	172,00		
Ölçek Toplam Puanı	Deney	14	13,39	187,50	82,500	0,938
	Kontrol	12	13,63	163,50		

Tablo 4.4.'te deney ve kontrol grubunun oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlik alt boyutu ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (U: 83,000, p=0,956).
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U: 74,000, p=0,600).
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplam ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (U: 82,500, p=0,938).
- Araştırmaya katılan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” ön test puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; deney ve kontrol gruplarının ön test uygulamaları sürecindeki benlik algısı düzeylerinin birbirine denk olduğu yorumunda bulunulabilir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Karşılaştırmalarına Ait Bulgular

“Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın uygulandığı deney grubundaki katılımcıların araştırmanın bağımlı değişkenleri olan farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri arasında ön test-son test karşılaştırmaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” aracılığı ile katılımcılardan toplanmış olan verilerin ön test ve son test puanlarına dair tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir.

4.2.1. Deney Grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği Puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.5. Deney grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Cinsiyet	Ön test	14	9,42	9,00	5,00	14,00	2,34
	Son test	14	10,21	11,00	5,00	13,00	2,60
Engel	Ön test	14	16,78	16,00	11,00	22,00	3,32
	Son test	14	19,00	20,00	12,00	22,00	3,23
Farklı Kültürel Geçmiş	Ön test	14	16,57	17,00	8,00	24,00	6,13
	Son test	14	20,28	21,50	12,00	24,00	4,26
Ölçek	Ön test	14	42,78	43,50	26,00	59,00	10,18
Toplam Puanı	Son test	14	49,50	52,50	29,00	59,00	9,43

Tablo 4.5.’te deney grubunu oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu ön test puanları 5,00 ile 14,00 ($\bar{x}$: 9,42; SS: 2,34); son test puanları 5,00 ile 13,00 ($\bar{x}$: 10,21; SS: 2,60) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 9,00 iken son test için 11,00’dır.
- Deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test puanları 11,00 ile 22,00 ($\bar{x}$:16,78; SS: 3,32); son test puanları 12,00 ile

22,00 ($\bar{x}$: 19,00; SS: 3,23) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 16,00 iken son test için 20,00'dir.

- Deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu ön test puanları 8,00 ile 24,00 ($\bar{x}$:16,57; SS: 6,13); son test puanları 12,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 20,28; SS: 4,26) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 17,00 iken son test için 21,50'dir.
- Deney grubu için “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplam ön test puanı $42,78 \pm 10,18$; son test puanı ise $49,50 \pm 9,43$ 'dür. Ön test sonuçlarına göre minimum değeri 26,00 – maksimum değeri 59,00 ve ortanca 43,50 bulunurken; son test sonuçlarına göre minimum değeri 29,00 – maksimum değeri 59,00 ve ortanca 52,50 olarak bulunmuştur.
- Deney grubunda yer alan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test – son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; Farklılıklara Saygı Ölçek alt boyutlar ve toplam son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre arttığı görülmektedir.

Tablo 4.6. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam Ön Test-Son Test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

Boyutlar	Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Cinsiyet	Negatif Sıra	3	5,33	16,00	-1,184 ^b	0,037*
	Pozitif Sıra	7	5,57	39,00		
	Eşit	4	-	-		
Engel	Negatif Sıra	2	3,75	7,50	-2,288 ^b	0,022*
	Pozitif Sıra	9	6,50	58,50		
	Eşit	3	-	-		
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Negatif Sıra	1	5,00	5,00	-2,301 ^b	0,021*
	Pozitif Sıra	9	5,56	50,00		
	Eşit	4	-	-		
Toplam Puanı	Negatif Sıra	3	2,67	8,00	-2,437 ^b	0,015*
	Pozitif Sıra	9	7,78	70,00		
	Eşit	2	-	-		

*p<0,05, b: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.6.'da deney grubunu oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre;

- Deney grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z = -1,184$; $p = 0,037$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Deney grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z = -2,288$; $p = 0,022$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Deney grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z = -2,301$; $p = 0,021$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Deney grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplamından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($z = -2,437$; $p = 0,015$) vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan katılımcılara “Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın uygulanması sonucunda farklılıklara saygı gösterme üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.2. Kontrol Grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.7. Kontrol grubunun Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Cinsiyet	Ön test	12	7,33	7,00	5,00	10,00	1,72
	Son test	12	8,33	8,00	5,00	15,00	2,46
Engel	Ön test	12	16,33	16,00	11,00	22,00	3,17
	Son test	12	16,66	16,50	13,00	20,00	2,53
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Ön test	12	17,00	17,00	10,00	24,00	4,69
	Son test	12	17,33	18,00	8,00	24,00	4,75
Toplam Puanı	Ön test	12	40,66	40,00	30,00	54,00	7,16
	Son test	12	42,33	42,00	31,00	55,00	7,63

Tablo 4.7.'de kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Kontrol grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu ön test puanları 5,00 ile 10,00 ($\bar{x}$: 7,33; SS: 1,72); son test puanları 5,00 ile 15,00 ($\bar{x}$: 8,33; SS: 2,46) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 7,00 iken son test için 8,00'dir.
- Kontrol grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test puanları 11,00 ile 22,00 ($\bar{x}$:16,33; SS: 3,17); son test puanları 13,00 ile 20,00 ($\bar{x}$: 16,66; SS: 2,53) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 16,00 iken son test için 16,50'dir.
- Kontrol grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu ön test puanları 10,00 ile 24,00 ($\bar{x}$:17,00; SS: 4,69); son test puanları 8,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 17,33; SS: 4,75) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 17,00 iken son test için 18,00'dir.
- Kontrol grubu için “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplam ön test puanı $40,66 \pm 7,16$; son test puanı ise $42,33 \pm 7,63$ 'dür. Ön test sonuçlarına göre minimum değeri 30,00 – maksimum değeri 54,00 ve ortanca 40,00 olarak bulunurken; son test sonuçlarına göre minimum değeri 31,00 – maksimum değeri 55,00 ve ortanca 42,00 olarak bulunmuştur.
- Kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test – son test puanlarının tanımlayıcı istatistik

sonuçlarına göre; Farklılıklara Saygı Ölçek alt boyutlar ve toplam son test puan ortalamalarının minimal bir düzeyde ön test puan ortalamalarına göre artsa da oldukça benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8. Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

Boyutlar	Ön Test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Cinsiyet	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-1,897 ^b	0,058
	Pozitif Sıra	5	3,90	19,50		
	Eşit	6	-	-		
Engel	Negatif Sıra	4	5,13	20,50	-0,238 ^b	0,812
	Pozitif Sıra	5	4,90	24,50		
	Eşit	3	-	-		
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Negatif Sıra	5	4,70	23,50	-0,412 ^b	0,681
	Pozitif Sıra	5	6,30	31,50		
	Eşit	2	-	-		
Toplam Puanı	Negatif Sıra	4	6,13	24,50	-0,757 ^b	0,449
	Pozitif Sıra	7	5,93	41,50		
	Eşit	1	-	-		

*p<0,05, b: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.8.'de kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre;

- Kontrol grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (z= -1,897; p=0,058).
- Kontrol grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (z= -0,238; p=0,812).
- Kontrol grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (z= -0,412; p=0,681).
- Kontrol grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplamından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (z= -0,757; p=0,449).

- Bu bulgulara göre; kontrol grubunun farklılıklara saygı düzeylerinde ön test ve son test karşılaştırmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.2.3. Deney Grubu Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.9. Deney grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Öz Yeterlilik	Ön test	14	35,21	36,00	28,00	42,00	4,35
	Son test	14	37,42	37,50	34,00	42,00	2,62
Öz Saygı	Ön test	14	39,07	39,50	32,00	43,00	3,87
	Son test	14	41,21	41,50	39,00	43,00	1,62
Ölçek	Ön test	14	74,28	76,00	60,00	85,00	7,67
Toplam Puanı	Son test	14	78,64	78,00	73,00	80,00	3,31

Tablo 4.9.'da deney grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Deney grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu ön test puanları 28,00 ile 42,00 ($\bar{x}$: 35,21; SS: 4,35); son test puanları 34,00 ile 42,00 ($\bar{x}$: 37,42; SS: 2,62) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 36,00 iken son test için 37,50'dir.
- Deney grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test puanları 32,00 ile 43,00 ($\bar{x}$:39,07; SS: 3,87); son test puanları 39,00 ile 43,00 ($\bar{x}$: 41,21; SS: 1,62) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 39,50 iken son test için 41,50'dir.
- Deney grubu için “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplam ön test puanı $74,28 \pm 7,67$; son test puanı ise $78,64 \pm 3,31$ 'dir. Ön test sonuçlarına göre minimum değeri 60,00 – maksimum değeri 85,00 ve ortanca 76,00 şeklinde bulunurken; son test sonuçlarına göre minimum değeri 73,00 – maksimum değeri 80,00 ve ortanca 78,00 olarak bulunmuştur.

- Deney grubunda yer alan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test – son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutlar ve toplam son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre arttığı görülmektedir.

Tablo 4.10. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

Boyutlar	Son Test-Kalıcılık Testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz Yeterlilik	Negatif Sıra	1	9,00	9,00	-1,892 ^b	0,049*
	Pozitif Sıra	9	5,11	46,00		
	Eşit	4	-	-		
Öz Saygı	Negatif Sıra	3	3,00	9,00	-2,142 ^b	0,032*
	Pozitif Sıra	8	7,13	57,00		
	Eşit	3	-	-		
Ölçek Toplam Puanı	Negatif Sıra	2	5,00	10,00	-2,277 ^b	0,023*
	Pozitif Sıra	10	6,80	68,00		
	Eşit	2	-	-		

*p<0,05, b: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.10.’da deney grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre;

- Deney grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z = -1,892$; $p = 0,049$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Deney grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z = -2,142$; $p = 0,032$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.
- Deney grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplamından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık ($z = -2,277$; $p = 0,023$) vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu fark pozitif sıralar yani son test puanlarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

- Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan katılımcılara “Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın uygulanması sonucunda benlik algısının artırılması üzerinde bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.2.4. Kontrol Grubu Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi puanı Ön Test-Son Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.11. Kontrol grubunun Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam puanından elde edilen Ön Test-Son Test karşılaştırmalarına ait bulgular.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Öz Yeterlilik	Ön test	12	35,00	36,50	26,00	40,00	4,47
	Son test	12	35,75	36,00	31,00	40,00	2,37
Öz Saygı	Ön test	12	40,33	41,00	37,00	43,00	2,01
	Son test	12	38,66	39,00	31,00	44,00	3,25
Ölçek	Ön test	12	75,33	76,50	63,00	81,00	5,28
Toplam Puanı	Son test	12	74,41	77,00	62,00	78,00	4,62

Tablo 4.11.’de kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Kontrol grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu ön test puanları 26,00 ile 40,00 ($\bar{x}$: 35,00; SS: 4,47); son test puanları 31,00 ile 40,00 ($\bar{x}$: 35,75; SS: 2,37) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 36,50 iken son test için 36,00’dır.
- Kontrol grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test puanları 37,00 ile 43,00 ($\bar{x}$: 40,33; SS: 2,01); son test puanları 31,00 ile 44,00 ($\bar{x}$: 38,66; SS: 3,25) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 41,00 iken son test için 39,00’dur.
- Kontrol grubu için “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplam ön test puanı $75,33 \pm 5,28$; son test puanı ise $74,41 \pm 4,62$ ’dir. Ön test sonuçlarına göre minimum değeri 63,00 – maksimum değeri 81,00 ve

ortanca 76,50 şeklinde bulunurken; son test sonuçlarına göre minimum değeri 62,00 – maksimum değeri 78,00 ve ortanca 77,00 olarak bulunmuştur.

- Kontrol grubunda yer alan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test – son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; Öz Yeterlilik alt boyutu son test puanının ön test puanına kıyasla; Öz Saygı alt boyutu ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplam ön test puanlarının son test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

Boyutlar	Son Test-Kalıcalık Testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz Yeterlilik	Negatif Sıra	4	5,38	21,50	-0,614 ^b	0,539
	Pozitif Sıra	6	5,58	33,50		
	Eşit	2	-	-		
Öz Saygı	Negatif Sıra	8	6,19	49,50	-2,295 ^b	0,222
	Pozitif Sıra	2	2,75	5,50		
	Eşit	2	-	-		
Ölçek Toplam Puanı	Negatif Sıra	8	6,00	48,00	-0,711 ^b	0,477
	Pozitif Sıra	4	7,50	30,00		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 4.12.’de kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre;

- Kontrol grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($z = -0,614$; $p = 0,539$).
- Kontrol grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($z = -2,295$; $p = 0,222$).
- Kontrol grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplamından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($z = -0,711$; $p = 0,477$).

- Bu bulgulara göre; kontrol grubunun benlik algısı düzeylerinde ön test ve son test karşılaştırmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Karşılaştırmalarına Ait Bulgular

Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulandığı deney grubundaki katılımcıların araştırmanın bağımlı değişkenleri olan farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri ile programın uygulanmadığı kontrol grubundaki katılımcıların farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri arasında son test karşılaştırmaları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık durumu Mann-Whitney U Testi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” aracılığı ile katılımcılardan toplanmış olan verilerin son test puanlarına dair tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir.

4.3.1. Farklılıklara Saygı Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.13. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Cinsiyet	Deney	14	10,21	11,00	5,00	13,00	2,60
	Kontrol	12	8,33	8,00	5,00	15,00	2,46
Engel	Deney	14	19,00	20,00	12,00	22,00	3,23
	Kontrol	12	16,66	16,50	13,00	20,00	2,53
Farklı Kültürel Geçmiş	Deney	14	20,28	21,50	12,00	24,00	4,26
	Kontrol	12	17,33	18,00	8,00	24,00	4,75
Ölçek	Deney	14	49,50	52,50	29,00	59,00	9,43
Toplam Puanı	Kontrol	12	42,33	42,00	31,00	55,00	7,63

Tablo 4.13.'te deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu son test puanları deney grubu için 5,00 ile 13,00 ($\bar{x}$: 10,21; SS: 2,60); kontrol grubu için 5,00 ile

15,00 ($\bar{x}$: 8,33; SS: 2,46) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 10,00 iken kontrol grubu için 8,00'dir.

- “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu son test puanları deney grubu için 12,00 ile 22,00 ($\bar{x}$: 19,00; SS: 3,23); kontrol grubu için 13,00 ile 20,00 ($\bar{x}$: 16,66; SS: 2,53) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 20,00 iken kontrol grubu için 16,50'dir.
- “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu son test puanları deney grubu için 12,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 21,50; SS: 4,26); kontrol grubu için 8,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 17,33; SS: 4,75) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 21,00 iken kontrol grubu için 18,00'dir.
- Katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplamından aldıkları son test puanları deney grubu için 29,00 ile 59,00 ($\bar{x}$: 49,50; SS: 9,43); kontrol grubu için 31,00 ile 55,00 ($\bar{x}$: 42,33; SS: 7,63) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 50,50 iken kontrol grubu için 42,00'tir.
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam ölçek son test puan ortalamalarının kontrol son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Test Değer	P
Cinsiyet	Deney	14	16,18	226,50	46,500	0,053
	Kontrol	12	10,38	124,50		
Engel	Deney	14	16,32	228,50	44,500	0,041*
	Kontrol	12	10,21	122,50		
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Deney	14	15,79	221,00	52,000	0,106
	Kontrol	12	10,83	130,00		
Toplam Puanı	Deney	14	16,39	229,50	43,500	0,036*
	Kontrol	12	10,13	121,50		

Tablo 4.14.'te deney ve kontrol grubunun oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları verilmektedir. Buna göre;

- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (U: 46,500, $p=0,053$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutu son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U: 44,500, $p=0,041$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutu son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (U: 52,000, $p=0,106$).
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplam son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (U: 43,500, $p=0,036$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutu son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Araştırmaya katılan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” son test puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın uygulanması sonucunda farklılıklara saygı düzeyinin artırılması üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.3.2. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi Alt Boyutları ve Toplam Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Öz Yeterlilik	Deney	14	37,42	37,50	34,00	42,00	2,62
	Kontrol	12	35,75	36,00	31,00	40,00	2,37
Öz Saygı	Deney	14	41,21	41,50	39,00	43,00	1,62
	Kontrol	12	38,66	39,00	31,00	44,00	3,23
Ölçek	Deney	14	78,64	78,00	73,00	85,00	3,31
Toplam Puanı	Kontrol	12	74,41	77,00	62,00	78,00	4,62

Tablo 4.15.'te deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır.

- “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu son test puanı deney grubu için $37,42 \pm 2,62$; kontrol grubu içinse $35,75 \pm 2,37$ 'dir. Deney grubunun minimum değeri 34,00 – maksimum değeri 42,00 ve ortanca değeri 37,50 olarak bulunurken; kontrol grubunun minimum değeri 31,00 – maksimum değeri 40,00 ve ortanca değeri 36,00 olarak bulunmuştur.
- “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu son test puanı deney grubu için $41,21 \pm 1,62$; kontrol grubu için ise $38,66 \pm 3,23$ 'tür. Deney grubu için minimum değeri 39,00 – maksimum değeri 43,00 ve ortanca değeri 41,50'dir. Bu değerler kontrol grubu için sırasıyla 31,00; 44,00; 39,00 olarak bulunmuştur.
- Katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi”nden toplam aldıkları son test puanları deney grubu için 73,00 ile 85,00 ($\bar{x}$: 78,64; SS: 3,31); kontrol grubu için 62,00 ile 78,00 ($\bar{x}$: 74,41; SS: 4,62) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise deney grubu için 78,00 iken kontrol grubu için 77,00'dır.
- Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; katılımcıların ön test puan

ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olmaları ile birlikte, deney grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test puan ortalamasının kontrol grubuna kıyasla yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.16. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Test Değer	p
Öz Yeterlilik	Deney	14	15,57	218,00	55,000	0,045*
	Kontrol	12	11,08	133,00		
Öz Saygı	Deney	14	16,75	234,00	38,500	0,017*
	Kontrol	12	9,71	116,50		
Ölçek Toplam Puanı	Deney	14	16,82	235,00	37,500	0,015*
	Kontrol	12	9,63	115,50		

Tablo 4.16.’da deney ve kontrol grubunun oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları verilmektedir. Buna göre;

- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlik alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U: 55,000, p=0,045). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlik alt boyutu son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U: 38,500, p=0,017). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Deney grubu ile kontrol grubunun, “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplam son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık belirlenmiştir (U: 37,500, p=0,015). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunun kontrol grubuna göre “Demoulin Çocuklar İçin Benlik

Algısı Testi” Öz Saygı toplam son test puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Araştırmaya katılan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” son test puanlarının Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın uygulanması sonucunda benlik algısının arttırılması üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

4.4. Deney Grubu Son Test-Kalıcılık Testi Karşılaştırmalarına Ait Bulgular

Deney grubunda yer alan katılımcılara uygulanan Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın araştırmanın bağımlı değişkenleri olan farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri üzerindeki etkisinin kalıcı olup olmadığını tespit etmek amacıyla deney grubuna ait son test ve son test uygulamalarından iki ay sonra yapılan kalıcılık testi uygulamalarından elde edilen verilere Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi uygulanmıştır. Ayrıca, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” aracılığı ile katılımcılardan toplanmış olan verilerin son test ve kalıcılık testi puanlarına dair tanımlayıcı istatistik sonuçları verilmiştir.

4.4.1. Deney Grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği puanı Son Test-Kalıcılık Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.17. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Cinsiyet	Son test	14	10,21	11,00	5,00	13,00	2,60
	Kalıcılık testi	12	11,33	12,00	7,00	15,00	2,26
Engel	Son test	14	19,00	20,00	12,00	22,00	3,23
	Kalıcılık testi	12	20,25	20,00	18,00	24,00	1,95
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Son test	14	20,28	21,50	12,00	24,00	4,26
	Kalıcılık testi	12	23,00	24,00	19,00	24,00	1,53
Toplam Puanı	Son test	14	49,50	52,50	29,00	59,00	9,43
	Kalıcılık testi	12	54,58	54,50	49,00	62,00	4,14

Tablo 4.17’de deney grubunu oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu son test puanları 5,00 ile 13,00 ($\bar{x}$: 10,21; SS: 2,60); kalıcılık testi puanları 7,00 ile 15,00 ($\bar{x}$: 11,33; SS: 2,26) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise son test için 11,00 iken kalıcılık testi için 12,00’dir.
- Deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Engel alt boyutu son test puanları 12,00 ile 22,00 ($\bar{x}$: 19,00; SS: 3,23); kalıcılık testi puanları 18,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 20,25; SS: 1,95) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise hem son test hem de kalıcılık testi için 20,00’dir.
- Deney grubunun “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Farklı Kültürel Geçmiş alt boyutu son test puanları 12,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 20,28; SS: 4,26); kalıcılık testi puanları 19,00 ile 24,00 ($\bar{x}$: 23,00; SS: 1,53) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise son test için 21,50 iken kalıcılık testi için 24,00’tür.
- Deney grubu için “Farklılıklara Saygı Ölçeği” toplam son test puanı $49,50 \pm 9,43$; kalıcılık testi puanı ise $54,58 \pm 4,14$ ’dür. Son test sonuçlarına göre minimum değeri 29,00 – maksimum değeri 59,00 ve ortanca 52,50 şeklinde bulunurken; kalıcılık testi sonuçlarına göre minimum değeri 49,00 – maksimum değeri 62,00 ve ortanca 54,50 olarak bulunmuştur.
- Deney grubunda yer alan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” alt boyutları ve toplam son test – kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; “Farklılıklara Saygı” Ölçek alt boyutlar ve toplam kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre arttığı görülmektedir.

Tablo 4.18. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

Boyutlar	Son Test-Kalıcılık Testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Cinsiyet	Negatif Sıra	3	4,83	14,50	-0,979 ^b	0,327
	Pozitif Sıra	6	5,08	30,50		
	Eşit	3	-	-		
Engel	Negatif Sıra	5	3,60	18,00	-0,543 ^b	0,587
	Pozitif Sıra	4	6,75	27,00		
	Eşit	3	-	-		
Farklı Kültürel Geçmiş Ölçek	Negatif Sıra	3	4,00	12,00	-1,255 ^b	0,209
	Pozitif Sıra	6	5,50	33,00		
	Eşit	3	-	-		
Toplam Puanı	Negatif Sıra	4	4,13	16,50	-1,125 ^b	0,261
	Pozitif Sıra	6	6,42	38,50		
	Eşit	2	-	-		

*p<0,05, b: Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 4.18.'de deney grubunu oluşturan katılımcıların Farklılıklara Saygı Ölçeği alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre;

- Deney grubu “Farklılıklara Saygı Ölçeği” Cinsiyet alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (z= -0,979; p=0,327).
- Deney grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği Engel alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (z= -0,543; p=0,587).
- Deney grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği Engel alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (z= -1,255; p=0,209).
- Deney grubu Farklılıklara Saygı Ölçeği toplamından aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (z= -1,125; p=0,261).
- Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan katılımcılara Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın uygulanması sonucunda farklılıklara saygı gösterme üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu yorumunda bulunulabilir.

4.4.2. Deney Grubu Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi puanı Son Test-Kalıcılık Test Karşılaştırmaları

Tablo 4.19. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları.

Boyutlar	Gruplar	N	Ort. ($\bar{x}$)	Ortanca	Min.	Maks.	SS
Öz Yeterlilik	Son test	14	37,42	37,50	34,00	42,00	2,62
	Kalıcılık testi	12	38,33	39,50	34,00	42,00	2,53
Öz Saygı	Son test	14	41,21	41,50	39,00	43,00	1,62
	Kalıcılık testi	12	42,00	43,00	38,00	43,00	1,65
Ölçek Toplam Puanı	Son test	14	78,64	78,00	73,00	85,00	3,31
	Kalıcılık testi	12	80,33	82,00	72,00	85,00	3,89

Tablo 4.19’da deney grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları yer almaktadır. Buna göre;

- Deney grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu son test puanları 34,00 ile 42,00 ($\bar{x}$: 37,42; SS: 2,62); kalıcılık testi puanları 34,00 ile 42,00 ($\bar{x}$: 38,33; SS: 2,53) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 37,50 iken son test için 39,50’dir.
- Deney grubunun “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu son test puanları 39,00 ile 43,00 ($\bar{x}$: 41,21; SS: 1,62); kalıcılık testi puanları test puanları 38,00 ile 43,00 ($\bar{x}$: 42,00; SS: 1,65) arasında değişmektedir. Hesaplanan ortanca değer ise ön test için 41,50 iken son test için 43,00’tür.
- Deney grubu için “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplam son test puanı ise $78,64 \pm 3,31$; kalıcılık testi puanı ise $80,33 \pm 3,89$ şeklindedir. Son test sonuçlarına göre minimum değeri 73,00 – maksimum değeri 85,00 ve ortanca 78,00 şeklinde bulunurken; kalıcılık testi sonuçlarına göre minimum değeri 72,00 – maksimum değeri 85,00 ve ortanca 82,00 olarak bulunmuştur.

- Deney grubunda yer alan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test – kalıcılık testi puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutlar ve toplam kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarına göre arttığı görülmektedir.

Tablo 4.20. Deney grubunu oluşturan katılımcıların Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

Boyutlar	Son Test-Kalıcılık Testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Öz Yeterlilik	Negatif Sıra	3	8,00	24,00	-0,803 ^b	0,422
	Pozitif Sıra	8	5,25	42,00		
	Eşit	1	-	-		
Öz Saygı	Negatif Sıra	3	3,83	11,50	-0,920 ^b	0,357
	Pozitif Sıra	5	4,90	24,50		
	Eşit	4	-	-		
Ölçek Toplam Puanı	Negatif Sıra	3	8,67	26,00	-1,026 ^b	0,305
	Pozitif Sıra	9	5,78	52,00		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 4.20’de deney grubunu oluşturan katılımcıların “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutları ve toplam son test-kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre;

- Deney grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Yeterlilik alt boyutu son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($z = -0,803$; $p = 0,422$).
- Deney grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” Öz Saygı alt boyutu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($z = -0,920$; $p = 0,357$).
- Deney grubu “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” toplamından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($z = -1,026$; $p = 0,305$).
- Bu bulgulara göre; deney grubunda yer alan katılımcılara Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın uygulanması sonucunda benlik algısının artırılması üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu yorumunda bulunulabilir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulgular; araştırmanın bağımlı değişkenleri olan 5-6 yaş çocukların farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri kapsamında, araştırmanın bağımsız değişkeni “Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın içeriği ve alan yazın ekseninde tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunu oluşturan ebeveynlerin farklılıklara saygı düzeyleri “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nden elde edilen veriler aracılığı ile değerlendirilmiştir. “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar sırası ile; ‘cinsiyet’, ‘aile-sosyal yapı’, ‘engel’ ve ‘farklı kültürel geçmiş’ yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin üç alt boyutu ele alınmıştır. Bu alt boyutlar sırası ile; ‘cinsiyet’, ‘engel’ ve ‘farklı kültürel geçmiş’ olarak belirlenmiştir.

5.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyleri ile İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda oluşturulan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların farklılıklara saygı toplam puanlarının uygulama öncesi birbirine denk olduğu söylenebilir (Tablo 4.2.).

Deney grubu katılımcılarının farklılıklara saygı düzeyinin ön test ve son test sonuç karşılaştırmalarına bakıldığında ölçekten aldıkları toplam puanlarının son test lehine pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların almış oldukları toplam puanların karşılaştırılmasına bakıldığında eğitimin katılımcıların farklılıklara saygı düzeylerinde olumlu yönde etki yaptığı düşünülmektedir. Farklılıklara saygı ölçeğinin alt boyutları olan cinsiyet, engel ve farklı kültürel geçmiş puanlarının da deney grubu katılımcılarının ön test ve son test karşılaştırılmalarında son test puanlarının lehine olacak şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre eğitimin bu alt boyutlar üzerinde de pozitif bir etki yarattığını söylenebilir (Tablo 4.6.). Söz konusu alt boyutları desteklemek için seçilen kitapların, okuma sırasında çocuklara sorulan soruların, tamamlayıcı etkinliklerin ve aile

katılımının verilen eğitimin etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında farklılıklara saygı becerilerini desteklemeye yönelik yurtdışında ve yurt içinde ön yargı karşıtı eğitim projelerinin var olduğu görülmektedir. Bu projelerde oyun, kitap, müzik, sanat gibi çeşitli araçlar kullanılmasının yanı sıra geniş bir şekilde aile katılımına yer verilmiş ve çocukların farklılıklara saygı becerileri bütünsel bir şekilde desteklenmiştir. Çocukların öğrendikleri becerileri günlük hayata transfer edebilmeleri için bu becerilerin evde desteklenmesi çok önemlidir (6, 11, 21, 22, 107). Yapılan bu çalışmada da aile katılımı önemli bir yer tutmaktadır. Mevcut çalışmada aile katılımı kapsamında ailelerin gerçekleştirdiği etkinlikler eğitimci tarafından sıkı bir şekilde takip edilmiştir. Bunun için uygulama kapsamında okunan kitaplar ve okuma sırasında eğitimci tarafından çocuklara sorulan sorular veli iletişim grubundan aileler ile paylaşılmıştır. Ardından kitabın temasına uygun olarak belirlenmiş tamamlayıcı etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Bu etkinliklerin takibi yine veli iletişim grubundan takip edilmiş; her bir veliye ve çocuğa etkinlikler ilgili geri bildirimler verilmiştir. Bu noktada eğitiminin ailelerle sıkı bir iletişim halinde olması ve uygulamalar aracılığıyla onlarla bağ kurmasının uygulamanın etkililiğini arttırması açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan program, pandemi şartlarından dolayı okulların kapanmasıyla birlikte zoom uygulaması üzerinden uzaktan yürütülmüştür. Bu durum ilk bakışta dezavantaj gibi görünse de; ailelerle etkileşimi arttırmak açısından işlevsel olduğu düşünülmektedir. Çünkü program boyunca aileler tüm süreci çocuklarıyla birlikte ekrandan aktif bir şekilde takip edebilmişlerdir. Kitap okuma ve tamamlayıcı etkinlikler sırasında eğitimi görsel ve sözel olarak takip edebilmelerinin yukarıda bahsedilen bağın kurulmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Farklılıklara saygı eğitimi ile alakalı okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılarak yürütülen iki ayrı çalışma farklılıklara saygı eğitiminin kalıcılığını ve etkililiğini belirleyen önemli faktörlerden birinin aile katılımı olduğunu vurgulamıştır (6, 88). Psikanalist ve gençlik edebiyatı yazarı Luigi Ballerini'nin bir söyleşisinde dediği gibi: "Büyüklerdeki en ufak değişiklik küçüklerde büyük değişiklikler yaratır." Çocukların kalıp yargılar ve ön yargılarla ilgili ilk bilgileri, gözlemleri ve bakış açılarının kaynağının ailelerinden geldiği düşünülürse bu konularda ailenin bakış açısını değiştirmenin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Aileler farklılıklara saygı eğitimine dahil edildiğinde onların bu konulardaki farkındalıklarını

arttırılarak çocuklarının becerilerini destekleme konusunda yol gösterilmiş ve hız kazanmış olunur (6).

Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test toplam puanlarına bakıldığında puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin alt boyutları olan cinsiyet, engel, farklı kültürel geçmiş puanlarının da ön test ve son test arasında bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre kontrol grubunun deney grubuna verilen eğitim sürecinde farklılıklara saygı konusunda pozitif yönde bir değişim göstermedikleri tespit edilmiştir (Tablo 4.8). Bu bulgular, farklılıklara saygı becerilerinin veya toplumsal cinsiyet, özel gereksinimlilik ve farklı kültürel geçmiş konularındaki ön yargı karşıtı tutumların zaman içinde çocuklar tarafından kendi kendine kazanılan beceriler olmadığına dair bir destek oluşturmaktadır.

Deney grubunu oluşturan katılımcılara son testten 2 ay sonra uygulanan “Farklılıklara Saygı Ölçeği” nin kalıcılık testinin toplam puan sonuçları ve alt boyut (cinsiyet, engellilik ve farklı kültürel geçmiş) puan sonuçlarının son test puanları ile arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre eğitimin çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde kalıcı pozitif bir etki yarattığı söylenebilir (Tablo 4.18.).

Literatürde, yapılmış olan bu çalışmanın sonuçlarını destekleyecek çeşitli çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Ramsey ırk, meslek, sosyal-ekonomik statü, yaş, cinsiyet, cinsel tercih ve çeşitli fiziksel özellikleri kapsayan çok kültürlü eğitim yaklaşımını geliştirmiş ve bu konudaki önerilerini 1987 yılında yayınladığı “Teaching and Learning in a Diverse World – Multicultural Education for Young Children” isimli kitabında sunmuştur (88). Aynı yıllarda Derman-Sparks (9), Amerika’da ilk defa önyargı ve ayrımcılık temalarını ele alarak bir “Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karsıtı Müfredat)” geliştirmiş ve benzer şekilde bu çalışmayı kitaplaştırmıştır. Irksal farklılıklar ve benzerlikler, engelliler, cinsiyet kimliği, kültürel farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilgi edinilmesi amaçlanan kitapta adım adım bir önyargı önleme ortamının nasıl yaratılacağı açıklanmıştır. “Önyargı karşıtı eğitim yaklaşımı” 2000’lerin başında Almanya’da da yaygınlaşmaya başlamıştır. Almanya’daki önyargı karşıtı yaklaşım projeleri çocuk ve yetişkin bağlamında çeşitli projeler ve uygulamalarla geliştirilerek devam etmektedir (10). Ülkemizde ise Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV) toplumda kültürel çeşitlilik ve farklılıklara saygı

bilincini geliştirmek ve toplumda ayrımcılığın azaltılmasına katkı sağlamak amacıyla 3-6 yaş grubu çocuklarda “Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı” projesini başlatmıştır. Program geliştirme sürecindeki aileler, eğitciler ve çocuklarla yapılan durum analizi sonucunda, ayrımcılık alanları cinsiyet, aile yapısı, dış görünüş ve engellilik olarak belirlenmiştir ve buna yönelik önyargı ve ayrımcılığı engellemeye yönelik bir modül hazırlanmıştır. Proje, “Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı” olarak yayınlanmıştır (11). Yukarıda bahsi geçen projeler bu anlamda yapılmış olan ilk çalışmalar olup, alan yazında farklılıklara saygı konusunda yapılmış diğer çalışmalara ve yapılan bu çalışmaya ışık tutmuştur.

Başka bir çalışmada Ercan (22), tarafından öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaşındaki çocuklarda farklılıklara saygı kazanımına etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında çocuklara altı haftalık bir eğitim verilmiş ve bunun sonucunda çocukların farklılıklara saygı kazanımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada beş yaşındaki çocuklara farklılıklara saygı düzeylerini arttırmayı hedefleyen öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim programı örneği hazırlanmış ve bunun çocuklar üzerindeki etkisi ölçölmüştür. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test farklılıklara saygı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma olduğu ve uygulanan eğitimin deney grubu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir (22). Polat ve Yıldız (51), tarafından 5-6 Yaş grubu çocuklar üzerinde aile katılımlı farklılıklara saygı programı uygulanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış programda 52 adet bütünleştirilmiş etkinlik kullanılmış ve 14 hafta boyunca çocuklarla sanat, müzik, drama, Türkçe türünde çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney grubunun farklılıklara saygı puanlarının, kontrol grubunun farklılıklara saygı puanlarına göre artış gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Yaratıcı drama ile verilen eğitimin 5-6 yaş grubu çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisine bakıldığı başka bir çalışmada verilen farklılıklara saygı eğitiminin deney grubundaki çocukların lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık yarattığı ortaya çıkmıştır (23). Yapılan çalışmada öykü temelli bütünleştirilmiş etkinlikler kullanılmıştır ve aile katılımına yer verilmiştir. Farklılıklara saygı becerilerinin alt faktörlerinden cinsiyet, engel ve farklı kültürel geçmiş temalarını içeren kitaplar okunmuş, okuma sırasında bu konular hakkında çocuklara düşünme sorumluluğu verilerek onlara sorular sorulmuş,

okumanın ardından tamamlayıcı nitelikte oyun, sanat ve Türkçe dil etkinliği türünde etkinlikler yapılmıştır. Aile katılımı kısmında ebeveynlerin çocuklarıyla kazandırılmak istenen becerilerle ilgili pekiştirici etkinlikler yapmaları istenmiştir. Bu açıdan mevcut çalışmanın program içeriği ve uygulanan programın çocukların farklılıklara saygı becerileri üzerinde pozitif etki yaratması açısından yukarıdaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Literatürde geleneksel kitap okuma tekniklerinden ziyade paylaşımlı ve etkileşime dayalı kitap okuma müdahalelerinin çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde desteklediğine dair pek çok çalışma bulunmaktadır (87, 108-111). Alan yazında etkileşime dayalı kitap okuma müdahalelerinin dil gelişiminin yanı sıra kişilik gelişimi ve sosyal duygusal gelişimi destekleyici nitelikte olduğunu kanıtlayan çalışmalara da rastlanmaktadır (112-116). Yetişkinler, sosyal-duygusal içerikli kitaplar aracılığı ile etkileşime dayalı okumayı kullanarak, sosyal-duygusal becerilerin modellendiği, koçluk edildiği ve ipuçlarının verildiği ilgili etkinliklerle çocuklarla olan okumaları zenginleştirebilirler (112). Bu çalışmada, yetişkinin her bir kitapla ilgili önceden belirlenmiş sorular ve etkinlikler eşliğinde çocukların çalışma kapsamında geliştirilmek istenen becerileri konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Söz konusu beceriler farklılıklara saygı eğitiminin alt boyutları olan cinsiyet, özel gereksinimlilik ve farklı kültürel geçmiştir. Bu bağlamda araştırmacının okuma sırasında çocuğa sorular sorduğu, çocukların yanıtlarına ve sorularına uygun geri bildirimler verildiği, çocuğun yabancı olduğu sözcüklerin araştırmacı tarafından çocuk dostu ifadelerle açıklandığı ve gerektiğinde bu sözcüklerin/ifadelerin çeşitli materyallerle (resim, kukla, obje vs.) somutlaştırıldığı bir ortam sağlanmıştır. Tamamlayıcı etkinlikler ve aile katılımı ile bu farkındalıklar derinleştirilmeye çalışılmıştır. Uygulanan tüm bu süreçlerin çalışmanın etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların “Farklılıklara Saygı Ölçeği” son test toplam puanlarının birbiri ile karşılaştırılması sonucunda deney grubu katılımcılarına ait toplam puanın kontrol grubu katılımcılarına ait toplam puana göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın deney grubu toplam puanındaki yükselmeden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonucun, bu eğitimin farklılıklara saygı konusunda pozitif yönde etkili olduğunun daha da güçlü bir kanıtı

olduğu söylenebilir. Farklılıklara saygı ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar karşılaştırıldığında ise yalnızca engel alt boyutunun kontrol grubuna göre deney grubunda pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre eğitimin farklılıklara saygı ölçeğinin engel alt boyutu üzerinde daha etkili olduğunu söylemek mümkün olacaktır (4.14.). Alt faktörler arasından engel boyutunun anlamlı çıkmasının nedeninin bu alt boyut bazında deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aile katılımı kapsamında ailelerin Özel Gereksinimlilik Modülünün sonrasındaki haftalarda araştırmacıya yaptıkları geri bildirimler bu sonucu desteklemektedir:

- “En çok bu konuda farkındalık oldu. Çünkü bu durumu hiç anlatmamıştım. Sadece işitme engeli olan arkadaşı üzerinde yorumları olmuştu. Bu eğitimden sonra onun hakkında şöyle yorumları oldu: O duymıyor ama çok güzel resim yapıyor, çok güzel yazı yazıyor. Bu eğitimden sonra uzaktan bir akrabamız ve oğlu ile tanıştı; her ikisi de fiziksel engelli (koltuk değneği kullanıyorlar). İlk tanıştığında kırıcı olur mu diye çok korktum ancak sanki hiç bir şey yokmuş gibi davrandı. Önceden sokakta, yolda öyle kişiler gördüğünde sorardı: «Bu neden böyle, niye tekerlekli sandalyede gibi» Şimdi hiç sormadı, garipsemedi bile.”
- “Gündelik hayatta engellilere yönelik düzenlemeleri fark etmeye başladı. Örneğin asansörlerde görme engelliler için şeyler var ya; bunlara dokunuyor ve “anne bak bak onlar için yapılmış” diyor.
- “Akrabamızın çocuğunda konuşma problemi var; onunla daha çok oynamaya başladı.”
- “Gece yatarken sohbet ediyoruz bu konular üzerine sorguluyor neden engelli olmuş diye ve burada da yine olumlu yönleri üzerinde duruyor. Örneğin evet şunu yapamıyor olabilir ama bunu yapabilir gibi. Veya göremeyen bir insanın çok güzel doğa resmi yapabileceğini, hayal gücüyle... Bu bilgiyi öğrendi ve bunları anlatıyor.”
- Erdoğan ve Baş (117), çocuk kitaplarından yararlanarak 4-6 yaş çocuklarına yaratıcı drama yöntemiyle özel gereksinimli birey farkındalığının kazandırılması amaçladıkları çalışmalarında ‘ortopedik’, ‘işitme’ ve ‘zihin’ olmak üzere üç yetersizlik üzerinde özel temalı kitaplar

belirlemişlerdir. 10 oturum süren çalışmanın sonucunda, çocukların son test puanında anlamlı bir artış görülmüştür. Çalışma aracılığıyla çocuklar üzerinde “farklılık ve engel durumunu fark etme”, “yetersizlik alanlarında bilgi ve farkındalık kazanma”, “olumlu tutum geliştirme” başlıklarında puan artışları sağlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda çalışmamızın yukarıda verilen sonucuna benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda özel gereksinimlilik alt boyutu kapsamında seçilen ve çocuklara okunan kitaplardaki karakterlerin ortopedik, işitme, görme, dil gibi çeşitli yetersizliklere sahip olmasının yanı sıra hikaye kurgusunun duygusal ve acıtasyon içerikli öğeler içermemesine dikkat edilmiştir. Seçilen kitaplardaki karakterlerin yapabileceklerine ve güçlü özelliklerine odaklanan kitaplar olmasına dikkat edilmiştir. Yukarıdaki çalışmaya benzer bir şekilde mevcut çalışmada bu özellikleri barındıran kitaplar seçilmiştir. Bu kitaplar işbirliği, yardımlaşma ve dostluk temalarını içermektedir. Aile katılımı ve tamamlayıcı etkinliklerde de buna paralel bir yol izlenmiştir. Yukarıdaki çalışma ve mevcut çalışma göz önüne alındığında kitap seçiminin ve kitap temasına uygun olarak gerçekleştirilen tamamlayıcı etkinliklerin çalışmanın amacına ulaşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

- Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programımızın farklılıklara saygı ölçeği diğer alt boyutlarının da (cinsiyet ve farklı kültürel geçmiş) gelişme kaydedildiği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.6.). Bu sonucun elde edilmesinde seçilen kitapların, okuma sırasında sorulan soruların, tamamlayıcı etkinliklerin ve aile katılımının etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim süreci boyunca ailelerin kitap seçimi, okuma şekli, etkinlikler ve aile katılımı ile ilgili birtakım yorumlarına aşağıda yer verilmiştir:
- “Dil, din engel ve farklılık olaylarını zaten anlatmak istiyorum. Özellikle engelli olma durumunu nasıl anlatacağımı bilmiyordum. Bu yüzden bu eğitim çok ve kitaplar çok faydalı oldu. Hiçbir derste sıkılmadım, her dersi heyecanla bekledim ve katıldım.”

- “Kitapların bu şekilde okunabildiğini bilmiyordum (okuma sırasında sorular sorularak). Bu şekilde okumak çok daha etkili. Bunu ben de kitap okurken artık uygulayacağım.”
- “Etkinliklerden ben bir ebeveyn olarak bile keyif aldım. Çok güzeldi.”

Kitaplar çocuklara kendileri hakkında, kim oldukları ve neler yapabilecekleri hakkında çok güçlü sinyaller gönderir. Edebiyat, çocukların evlerini, topluluklarını ve çevrelerini anlamalarına yardımcı olmak için güçlü bir araçtır. Çocuklar üzerinde bir ömür boyu sürebilecek izlenimler ve mesajlar iletmektedir. Kitaplar çocukları hayal güçlerini kullanmaya, kelime dağarcıklarını genişletmeye ve kendilerini ve başkalarını anlamalarına yardımcı olur. Çocuk kitapları, çocukların çeşitlilik ve adalet hakkında bilgi edinmeleri için harika bir yol sağlamaktadır (118).

Resimli kitaplar, kadınsı ve erkeksi davranış standartlarını tanımlamada çocuklara rol modelleri sağlar; cinsiyet kalıp yargıları ve cinsiyetçilik, çocukların potansiyel büyüme ve gelişmelerini sınırlar; cinsiyetçi olmayan kitaplar benlik kavramı, tutumlar ve davranışlarda olumlu değişiklikler üretebilir (119-121). Yapılmış olan çalışma bu görüşü desteklemektedir. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı’nın Farklılıklara Saygı Ölçeği’nin alt boyutlarından biri olan cinsiyet puanlarının deney grubu katılımcılarının ön test ve son test karşılaştırılmalarında son test puanlarının lehine olacak şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Resimli çocuk kitaplarını toplumsal cinsiyet kalıp yargılar, stereotipler ve kimlikler açısından inceleyen çalışmalar bu kitapların hala yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Mesleklerin toplumsal cinsiyet rolleri doğrultusunda işlendiği ve kadın/kız çocuk temsilinin erkek/erkek çocuk temsiline göre daha pasif gösterildiği kitapların ağırlıkta olduğu saptanmıştır. Buna rağmen güncel çalışmalar ışığında çocuk kitaplarının kısmen geleneksel anlayıştan ve kalıp yargılardan arındığı söylenebilir (122-125).

Çoğu çocuk edebiyatı ürünü, basmakalıp erkek kahramanlar (güçlü, girişken, zeki) etrafında toplanmıştır. Kneeskern ve Reeder (126), kalıplaşmış olmayan kahramanlar hakkında yazılmış çocuk kitaplarının, 8 ila 12 yaşındaki çocuklarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını değiştirip değiştirmeyeceğini incelenmiştir. Sonuçlar, kalıplara aykırı bir ana karakter hakkında çok bölümlü bir

hikayeye uzun süre maruz kalmanın çocukların toplumsal cinsiyet stereotiplerini onaylamasını azaltabileceğini göstermiştir. Bu etki, kalıp dışı bir erkek kahramana maruz kalan erkek çocuklarda özellikle güçlü bir etki yaratmıştır. Yapılmış olan çalışmanın toplumsal cinsiyet ayağında kullanılan kitaplardaki karakterler bu çalışmadakine benzer şekilde kalıp dışı kahramanlardır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet puanlarının deney grubu katılımcılarının ön test ve son test karşılaştırılmalarında son test puanlarının lehine olacak şekilde artış göstermesi Kneeskern ve Reeder'in (126), çalışmasının sonuçları ile paraleldir. Her iki çalışmanın bulguları, kalıp yargıların ötesine geçen kahramanlar hakkında çocuk edebiyatının önemini desteklemektedir. Yukarıdaki çalışmalara paralel bir şekilde çalışmamızda cinsiyet alt faktörü kapsamında seçilen ve çocuklara okunan kitapların ana karakterlerin basmakalıp kız/erkek karakterlerden uzak özellikler sergilemesine dikkat edilmiştir. Bu bağlamda seçilen kitaplar cinsiyete dayalı kalıp yargılardan uzak ilgi alanlarına yönelik seçim yapan mutlu ve güçlü karakterleri içermektedir. Ayrıca bu karakterlerle ilgili okuma sırasında eğitimci tarafından sorular sorulması da çocukların kalıp yargılara yönelik sorgulamalar yapmalarına alan açmıştır. Aile katılımı ve tamamlayıcı etkinliklerle de bu temaların pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Toplumsal Cinsiyet Modülü sonrası bazı ailelerin yapmış olduğu yorumlar bu bulguya destek oluşturmaktadır:

“Zaten bu konularda çok önyargımız yoktu kız arkadaş seçimi, oyuncak seçimi, renk seçimi ama bu etkinlikler pekiştirici oldu.”

“Bu konularda eşit davranmaya dikkat ediyordum ama bu kitaplar ve etkinlikler sayesinde farkındalık arttı.”

Bu sebepten konuda çocukla çalışan uzmanların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin farkındalıklarının yüksek olması önemlidir (120, 127, 128). Sadece çocuk kitapları için değil aynı zamanda medyanın sunduğu önyargı ve kalıp yargılara karşı da eleştirel bir bakış açısına sahip olmak önemlidir (47).

Yukarıdaki çalışma ve mevcut çalışma göz önüne alındığında kitap seçiminin, okuma sırasında sorulan soruların ve aile katılımının çalışmanın çocuklara bu konuda fayda sağlaması açısından etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada “Farklılıklara Saygı Ölçeği”nin alt boyutlarından bir diğeri olan farklı kültürel geçmişe ait puanların ön test ve son test karşılaştırılmalarında son

test puanlarının deney grubu katılımcılarının lehine olacak şekilde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın farklı kültürel geçmişi olan bireylere yönelik bir farkındalık yarattığını söylemek yanlış olmayacaktır. Cole ve Valentine (127), çok kültürlü çocuk edebiyatının güçlü bir modelleme ve öğretme potansiyeline sahip olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Colby ve Lyon (128), çok kültürlü edebiyatın çocukların kendi kültürüyle özdeşleşmesine, çocukları diğer kültürlerle tanıştırmaya ve çeşitlilikle ilgili konularda diyalog başlatmaya yardımcı olduğunu belirtilmiştir. Bu görüşler çalışmamızın bulgularını desteklemektedir.

Cameron, Rutland, Brown ve Douch (129), 5-11 yaş aralığındaki çocukların göçmenlere (mültecilere) yönelik tutumlarını değiştirmeyi amacıyla üç farklı modelin test edildiği bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada biri kontrol grubu olmak üzere dört grup belirlenmiştir. İlk gruba Avrupalı-Amerikalı çocuklar ve tarih boyunca görünürlüğü az olan gruplardan gelen ama birbiriyle olumlu iletişimler içerisinde bulunan çocuklarla ilgili öyküler okunmuştur. Her öyküden sonra çocuklardan kendilerine okunan öykülerdeki bireylerin kişilik özellikleri hakkında, kültürün ismi verilmeden, konuşmaları istenmiştir. İkinci gruptaki çocuklara, aynı öyküler okunmuş, ama bu kez çocuklardan öykülerdeki karakterlerin kültürleri hakkında konuşmaları ve öyküdeki kültürlerin hangi yönlerden benzer olduğunu anlatmaları istenmiştir. Üçüncü gruptaki çocuklara, yine aynı öyküler okunmuş, bu grubun ise öyküdeki karakterlerin ortak özelliklerini belirlemeleri ve kültürel farklılıkları tartışmaları istenmiştir. Dördüncü grupta yer alan çocuklar ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu grup üzerinde hiçbir müdahale gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney gruplarında yer alan ve öyküleri dinleyip üzerine konuşan tüm çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla, kendi kültürlerinden farklı bir kültürden gelen çocuklara yönelik daha olumlu tutum bir geliştirdiği görülmüştür. Deney gruplarında yer alan çocuklar kendi aralarında karşılaştırıldığında ise öykülerdeki karakterlerin ortak özelliklerini ve farklılıklarını tartışan çocukların farklı kültürlerden gelen çocuklara karşı en olumlu tutumları geliştirdikleri görülmüştür. Mevcut çalışmada yukarıdaki çalışmaya benzer şekilde farklı kültürel geçmiş temasına uygun olarak seçilen kitaplar, eğitimci tarafından çocuklara öyküyle ilgili sorular sorularak paylaşımlı bir şekilde okunmuştur. Çeşitli kültürlerden gelen çocukların yaşamları hakkında bir hikaye

kurgusu içerisinde bilgi veren kitaplar tercih edilmiştir ve çocuklara buna paralel şekilde kültürel farklılıklar/benzerlikler ile ilgili sorular sorulmuştur. Üç farklı modelin test edildiği yukarıdaki çalışmada öykülerdeki karakterlerin ortak özelliklerini ve farklılıklarını tartışan çocukların en yüksek puanı alması mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Mevcut çalışmada kullanılan farklı kültür temalı kitaplarla ilgili okuma sırasında ve sonrasında sorulan soruların deney grubundaki çocukların farklı kültürel geçmişe sahip çocuklara yönelik tutumlarında olumlu etkiler yaratma konusunda etkili olduğu düşünülmektedir. Yukarıdaki çalışma ve mevcut çalışma göz önüne alındığında kitap okuma tekniğinin ve eleştirel düşünmeyi harekete geçiren tartışma sorularının tutumlarda değişiklik yaratma konusuna bir destek oluşturabileceği söylenebilir. Bu konuda “Farklı Kültür Modülü” sonrası ailelerden gelen yorumlar da bu bulguyu destekler niteliktedir:

“Farklı kültürlerden çocuklara internette bakmaya heveslendi oyuncaklarına, görüntülerine....Önceden Afrikalı çocukları yiyecek bulamayan insanlar olarak bakıyordu; şimdi ise çikolata renkli arkadaşlar diyor.”

“Farklı kültürlerden gelen çocuklara ilgisi arttı. Önceden Afrikalı komşularımızdan çekinir, uzak dururdu. Şimdi ise gidip sorular soruyor, oynamak istiyor.”

“Alt katımızdaki komşular siyahi; kızımın doğum gününe çağırdım. Hiç garipsemedi, teninin rengini fark etti ama uyum sağladı, çabuk ısındı.”

“Sitede Afrikalı ve Güney Koreli çocuklar var onlarla ilgili daha çok soru soruyor. Daha çok ilgi alanına girdi. Örneğin neden ülke değiştirmiş, burada rahat mı gibi? Genel olarak öğrenmeye merakı arttı.”

Bu çalışmanın, farklılıklara saygı becerileri program içeriğinin ana unsurlarını paylaşımlı kitap okuma, aile katılımı ve tamamlayıcı etkinlikler oluşturmaktadır. Mevcut çalışmanın ve yukarıda adı geçen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında aile katılımı, tamamlayıcı etkinlikler ile zenginleştirilmiş kitap okuma tekniklerinin farklılıklara saygı, ön yargı karşıtı eğitim veya çok kültürlü/kapsayıcı eğitim çalışmalarında çocukların farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

5.2. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Benlik Algısı Düzeyleri ile İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunu oluşturan ebeveynlerin benlik algısı düzeyleri “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi”nden elde edilen veriler aracılığı ile değerlendirilmiştir. “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi”nde iki alt boyut yer almaktadır. Bu alt boyutlar sırası ile; özyeterlilik ve özsaygı’dır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Benlik Algısı Ölçeğinden almış oldukları ön test toplam puanlara göre aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benlik algısı testinin alt boyutlarından öz yeterlilik ve öz saygı puanlarına göre de anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda oluşturulan deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benlik algısı puanlarının uygulama öncesi birbirine yakın olduğu söylenebilir (Tablo 4.4.).

Deney grubu katılımcılarının benlik algısı testinden aldıkları toplam puanların ön test ve son test sonucu karşılaştırılmasına bakıldığında son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yükseldiği bulgusuna varılmıştır. Bu da verilmiş olan eğitimin katılımcıların benlik algıları üzerinde de pozitif etki yarattığını göstermektedir. Benlik algısı testinin öz yeterlilik ve öz saygı alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına bakıldığında da son test puanlarının anlamlı düzeyde yükseldiği görülmektedir. Bu sonuca göre bu alt boyutlarda da eğitimin pozitif etkisi olduğu söylenebilir (Tablo 4.10). Söz konusu alt boyutlar olan öz yeterlilik ve öz saygı becerilerini desteklemek için seçilen kitapların, okuma sırasında çocuklara sorulan soruların, tamamlayıcı etkinliklerin ve aile katılımının verilen eğitimin etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik yurtdışında ve yurt içinde çeşitli programların ve araştırmaların var olduğu görülmektedir. Bu programların içeriğinde çocukların benlik algılarını desteklemek amacıyla çeşitli sanat etkinlikleri, müzik-dans, kitap okuma, yaratıcı drama ve kukla gibi araçlar kullanılmıştır (12, 99, 100). Benlik algısını desteklemeye yönelik çalışmalarda aile katılımına sıklıkla yer verilmiş olup bu tarz eğitim programlarının etkililiğini arttırdığı vurgulanmıştır (96, 101, 130). Gerek kullanılan araçlar yönünden; gerekse aile katılımının sağlanması açısından bu çalışmalar yapılan bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmada benlik algısı ile ilgili modüllerinin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise pandemi nedeniyle okulların

kapanmasından ötürü online (çevrimiçi) olarak yürütülmüştür. “Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Destek Programı”nın ilk kısmı olan ve dört hafta süren benlik algısı modülünün ilk üç haftası yüz yüze, kalan bir haftası çevrimiçi (online) yürütülmüştür. Ancak bu durum hem çocuklarla yürütülen çalışmaların hem de aile katılımı kapsamında ailelerin gerçekleştirdiği etkinliklerin eğitimci tarafından sıkı bir şekilde takip edilmesine engel olmamıştır. Bunun için programın sonraki haftalarında uygulanan farklılıklara saygı modüllerinin uygulamasında olduğu gibi okunan kitaplar ve okuma sırasında çocuklara sorulan sorular ebeveynlerle paylaşılmıştır. Ardından kitabın temasına uygun olarak belirlenmiş tamamlayıcı etkinliklerin yapılması sağlanmıştır. Bu etkinliklerin takibi yine veli iletişim grubundan takip edilmiş; her bir veliye ve çocuğa bununla ilgili geri bildirimler verilmiştir. Bu noktada eğitimcinin ailelerle sıkı bir iletişim halinde olması ve uygulamalar aracılığıyla onlarla bağ kurmasının uygulamanın etkililiğini arttırması açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Hümanistik kuramlardan biri olan Carl Rogers’ın Fenomenolojik Benlik Kuramı hangi konumda olursa olsun bir insanın diğer insana hiyerarşik bir noktadan tam anlamıyla yardımcı olunamayacağını savunur. Bir psikoterapist olan Rogers, danışanlarını dinleyerek onlara değer vererek ve güvenerek onları güçlendirmeye çalışmıştır. Rogers, yaşamının son yıllarında psikoterapi alanında keşfettiği fikirlerin tüm insan ilişkilerini uygulanabileceğini fark etmiştir ve fikirlerini daha geniş bir faaliyet yelpazesine aktarmıştır. Aile içi iletişim ve etkileşim de bu alanlardan biridir. Rogers, kabullenici, anlayışlı ve samimi bir tavırla ve başkaları üzerindeki güç ve kontrolden feragat ederek insanların geliştireceklerini savunmaktadır (55). Bu yaklaşıma paralel olarak çalışmamızın aile katılımı ile ilgili kısmındaki notların ve yönergelerin iletilmesinin yanı sıra gerek bilgi aktarırken, gerekse velilerin sorularını cevaplandırırken ve ailelerin çocukları ile gerçekleştirdiği etkinliklere geri bildirim verirken onlara eğitimci tarafından yeterlilikleri hissettirilmeye çalışılmış ve bu etkinliklerle ilgili olarak potansiyellerini gerçekleştirmeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Eğitimci ve veliler-çocuklar arasında güven, kabul ve sıcaklık üçgeninde kurulan bağın programın sürekliliğini ve etkililiğini arttırdığı düşünülmektedir. Bunu eğitim boyunca ailelerin aile katılımı etkinliklerine istekli bir şekilde katılmalarından ve eğitimciye verdikleri geri bildirimlerden anlamak mümkündür. Bu durumlara birkaç örnek verecek olursak; süreç boyunca hemen hemen her etkinlik sonrası

ailelerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri faaliyetlerin fotoğraflarını veli iletişim grubundan paylaşması, okuma-yazma bilmeyen bir velimizin grupta bulunan ve akrabası olan bir diğer veliden eğitimci tarafından verilen yönergeleri telefonla konuşarak alması, tüm uygulamaların tamamlanmasının ardından eğitimci tarafından ailelerle yapılan görüşmelerde tüm velilerin bu eğitimi başka ailelere de tavsiye etmesidir. Eğitim süreci boyunca velilerin aile katılımı ile ilgili araştırmacıya verdiği bazı geri bildirimler aşağıda verilmiştir:

- “Bazı etkinliklerde ben çocuğumdan daha çok heyecanlanıyordum. Hiçbir zaman şu ödev var bu etkinlik var gibi bir şey demedim. Çok keyifliydi ve heyecanla yaptım.”
- “Bu corona döneminde vakit geçirmemiz açısından da çok iyi oldu, vaktimizi değerlendirdik. Aile katılımı çok rahat geçti çünkü siz zaten ön çalışmayı bitirmiş oluyordunuz. Bize gerekli ipuçlarını veriyordunuz ve biz bunları kolaylıkla uyguluyorduk.”
- “Bütün etkinliklerde ben de kitapları dinledim, kitaplar da ödevler de çok eğlenceliydi.”
- “Sizin okuduğunuz kitaplardan sonra bende de değişiklikler oldu. Ben de artık farklı insanlarla ilgili daha çok konuşuyorum, daha sabırlıyım pek çok konuda.”

Kontrol grubunu oluşturan katılımcıların benlik algısı testinden aldıkları ön test ve son test toplam puanlarına bakıldığında puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Benlik algısı testinin alt boyutları olan öz yeterlilik ve öz saygı puanlarının da ön test ve son test arasında bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre kontrol grubunun deney grubuna verilen eğitim sürecinde benlik algısı düzeylerinde pozitif ya da yönde bir değişim göstermedikleri söylenebilir (Tablo 4.8.). Bu bulgular, benlik algısı çatısı altındaki öz değer ve öz saygı becerilerinin zaman içinde çocuklar tarafından kendi kendine kazanılan beceriler olmadığına dair bir destek oluşturmaktadır.

Deney grubunu oluşturan katılımcılara son testten 2 ay sonra uygulanan benlik algısı testi kalıcılık testinin toplam puan sonuçları ve alt boyut (öz yeterlilik ve özsaygı) puan sonuçlarının son test puanları ile arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre eğitimin çocukların benlik algısı düzeylerinde kalıcı pozitif

bir etki yarattığını söylenebilir (Tablo 4.20.). Alan yazına bakıldığında mevcut çalışmada olduğu gibi çeşitli sosyal-duygusal gelişim destek programları aracılığı ile çocukların benlik algısını olumlu yönde destekleyen başka çalışmalara da rastlanmıştır. Benlik algısına yönelik yapılmış olan öncü bir çalışma Demoulin (12), tarafından oluşturulmuş olan “Kendimi Seviyorum (I like me)” adlı okuma programıdır. Demoulin (12), ilköğretim dönemindeki akademik zorluklara ve buna bağlı olarak düşük benlik saygısı geliştirme riskine yönelik olarak anaokulu ve ilkokuldaki çocukların olumlu benlik oluşturmalarını sağlamak amacıyla bu programı geliştirmiştir. Çocukların olumlu benlik geliştirmelerini sağlayan ilk okuma programı olan projede öyküler aracılığı ile çocukların otokontrol, öğrenme motivasyonu, yaratıcılık, sorumluluk bilinci, çaba gösterme, kabul görme gibi becerileri desteklenmeye çalışılmaktadır. Demoulin (19), tarafından “Kendimi Seviyorum (I like me)” adlı programı 653 anaokulu öğrencisine uygulanmış ve çocukların benlik algıları üzerinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bizim çalışmamızda da benlik algısının alt faktörleri olan öz değer ve öz yeterlilik becerilerini desteklemeye yönelik kitaplar seçilmiş ve bu kitaplar etkileşime dayalı tekniklerden faydalanılarak çocuklara okunmuştur. Ardından tamamlayıcı etkinlikler ve aile katılımı ile bu beceriler desteklenmiştir. Verilmiş olan eğitimin amacı, süreci ve sonuçları Demoulin’in programı ile benzerlik göstermektedir. Başka bir çalışmada Turaşlı ve Zembat (4), Donald Demoulin’in “Kendimi Seviyorum” (I Like Me) programından ilham alarak 12 hafta süren bir okuma programı oluşturmuşlardır. Çalışmanın sonucunda 6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik hazırlanmış olan programın çocukların benlik algısı düzeyinin programa katılmayan çocuklara göre arttırdığı saptanmıştır (4). Programın içeriğinde kişiselleştirilmiş eğitim materyali anlayışı ile hazırlanmış olan çocuk kitaplarının kullanılması mevcut çalışmanın program içeriği ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalar ve mevcut çalışma göz önüne alındığında hikaye kitaplarının ve okuma programlarının kişilik gelişiminin önemli bir parçası olan benlik imajını desteklemede etkili olduğu söylenebilir. Aşağıda eğitim süreci boyunca çocukların olumlu benlik imajı geliştirmesi hakkında ailelerin çocuklarında gözlemlediği ve araştırmacıya verdiği geri bildirimlerden bazıları yer almaktadır:

- “Hayal gücünü daha iyi kullanabilmeye başladı.”

- “Bazen utangaçlık yapıyordu veya bana gülerler vs. dediğinde yine okuduğunuz kitapları hatırlatıyorum herkes bizi beğenmek zorunda değil, böyle de iyiyiz böyle de güzeliz dediğim zaman kabul ediyor.”
- “Öğretmeni de özgüveni ile ilgili gelişmeleri fark ediyor.”

Farklı bir çalışma olarak Karaca ve Aral (100) yaratıcı rahatlama çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisini doktora tezi kapsamında incelemiştir. Araştırmacılar, programlarının içeriğinde klasik masalları kullanmış, çocukların bu masallar üzerine düşünmesini sağlamış ve çeşitli etkinliklerle çocukların kendilerini ve çevrelerini yaratıcı bir şekilde tanıma becerilerini desteklenmeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda, “Yaratıcı Rahatlama Eğitim Programı”nın çocukların benlik kavramlarını ve motor yaratıcılık düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Topcu Bilir (24), tarafından Yaşam Becerileri Programı’nın beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algı düzeyleri ile sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelendiği doktora çalışmasında programın çocukların benlik algıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Topcu Bilir (24), programında Türkçe dil etkinliklerini de kullanmış ve çocuk kitapları aracılığıyla kişilik, biriciklik, kendilik temalarına uygun sorular sormuştur. Ek olarak programda tamamlayıcı etkinliklere ve aile katılımına yer verilmiştir. Çalışmamızda çocukların öz değer ve öz yeterlilik becerilerini desteklemek amacıyla eğitimci tarafından bu temalara uygun kitaplar seçilmiş ve okuma sırasında çocuklara farklılıklar, benzerlikler, yetenekler ve ilgi alanlarına yönelik sorular sorulmuştur. Ek olarak hata yapmanın öğrenmek için bir basamak olduğunu vurgulayan ve “mükemmel olmayan” karakterlerin bulunduğu kitaplar seçilerek çocukların mükemmeliyetçilik algısından uzaklaştırılması hedeflenmiştir. Tamamlayıcı etkinlikler ve aile katılımı ile bu temalar derinleştirilmeye çalışılmıştır. Mevcut çalışma ve yukarıdaki çalışmalar göz önüne alındığında olumlu benlik imajını desteklemek amacıyla oluşturulmuş programlarda öykü, masal, tamamlayıcı etkinlikler ve aile katılımından faydalanmanın çocuklar üzerinde olumlu etkileri bulunduğu söylenebilir. Aşağıda eğitim süreci boyunca çocukların kendileri ile ilgili öz değerlendirmeleri ile ilgili ailelerin verdiği geri bildirim örnekleri bulunmaktadır:

- “Bazen lego yaparken istediği gibi olmadığında üzülmüyor; öyle bir durumda sizin okuduğunuz –mış gibi kitabını hatırlatıyorum ve bozmuyor yaptığı şeyi, inatlaşmıyor.”
- “Kendini daha iyi ifade ediyor. Aynanın karşısında kendini beğeniyor.”
- “ Tek başına bir şeyleri yapabilme cesareti geldi. Okul öncesinde çok daha bağımlıydı. Kendini daha iyi ifade ediyor: «Bunu söylememelisin bana bunu yapamazsın. Ben böyle biri değilim. » gibi. «Birilerinin fiziksel özellikleri ile ilgili yorum yapamazsınız. » Örneğin, «Tontış diyemezsin» gibi.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların benlik algısı testinden aldıkları son test toplam puanlarının birbiri ile karşılaştırılması sonucunda deney grubu katılımcılarına ait toplam puanın kontrol grubu katılımcılarına ait toplam puana göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmanın deney grubu toplam puanındaki yükselmeden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonucun, bu eğitimin benlik algısı üzerinde pozitif yönde etkili olduğunun daha da güçlü bir kanıtı olduğu söylenebilir. Aynı şekilde benlik algısı testinin öz yeterlilik ve özsaygı alt boyut puanlarının da deney grubunun son testinde kontrol grubunun son test sonucundan anlamlı olarak farklı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre benlik algısı testinin alt boyutları olan öz yeterlilik ve öz saygı düzeyinde de eğitimin pozitif yönde etkili olduğunun daha önemli bir kanıtına ulaşıldığı düşünülebilir (Tablo 4.16.). Aşağıda eğitim süreci boyunca ailelerin öz yeterlilik ve öz değer kavramları ile ilgili olarak çocuklarında gözlemlediği ve araştırmacıya ifade ettiği bazı becerilere örnekler verilmiştir:

- “İnsanların olumlu ve güçlü özelliklerini odaklanıyor. Örneğin «ben çok iyi işitebiliyorum, kardeşim çok iyi görebiliyor.» Biriyle tanıştığı zaman ona en iyi neyi yapabildiğini soruyor. Daha cesaretli oldu. 500 metre uzaklıktaki parka tek başına gidip gelebiliyor. Kendine inancı arttı. Kendini daha iyi ifade edebiliyor.”
- “Haklarını çok güzel anlatıyor, kendine yapılmasını istemediği bir şeyi yaptırtmıyor. «Böyle davranacaksın ki ben de sana böyle davranayım», «Saygı göster saygı göreceksin.» diyor. Daha önceleri daha bebensiydi her şeyin daha farkında gibi. Ben de daha dikkatli olmaya çalışıyorum çünkü bizi daha iyi gözlemlediğini fark ediyorum.”

Bir çalışmada Ravid ve Sullivan (96), farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen okulöncesi dönemdeki çocukların benlik kavramını geliştirmeye yönelik 12 haftalık bir program uygulanmıştır. Uygulanan program “duygular, benlik imajı, başkalarını tanımak, aile, arkadaşlar ve toplum” olmak üzere mikrodan makroya 6 temel konu ekseninde oluşturulmuştur. Bahsi geçen konular çocuklara sanat etkinlikleri, müzik ve dans, kitap okuma ve kukla etkinlikleri aracılığı ile aktarılmıştır. Ayrıca çalışmada aile katılımına da yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda özellikle düşük benlik saygısına sahip olan ve psikososyal olarak dezavantajlı olan çocukların üst düzey sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklara göre programdan daha fazla verim aldığı saptanmıştır. Mevcut çalışmada düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerin çocukları ile çalışılmış, aile katılımı sağlanmış, benlik imajını desteklemeye yönelik kitaplar okunmuş ve çocuklarla çeşitli türlerde tamamlayıcı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Yukarıdaki çalışmanın içeriği ve benlik algısı düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmesi açısından mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Erken çocukluk döneminde benlik algısını desteklemek konusunda çocuk kitapları ve okuma etkinlikleri önemli bir rol oynamaktadır (131). Ve çocuk kitaplarının erken çocukluk sınıf müfredatına entegre edilmesi önerilmektedir (132). Buna uygun olarak mevcut çalışmada uygulanan Öykü Temelli ve Aile Katımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının ana unsurunu -farklılıklara saygı eğitimi kısmında olduğu gibi- çocuk kitapları oluşturmaktadır. Bahsedilen öneriyi destekler nitelikte olacak şekilde, mevcut çalışmada deney grubuna verilen eğitim ile çocukların benlik algısı düzeylerinde pozitif yönde bir değişim oluşmuştur. Bu çalışmanın sonucunda olduğu gibi yukarıdaki çalışmaların sonuçları da bu öneriyi destekler nitelikte olduğu için benlik algısını destekleme konusunda çocuk kitaplarının işlevsel bir araç olduğuna dair bir destek oluşturmaktadır.

Bunlara ek olarak yukarıdaki çalışmalarda (4, 12), vurgulandığı gibi ilköğretim dönemindeki akademik zorlukların benlik saygısını düşürme riskinin yanı sıra, farklı kültürden gelmiş olmanın da ana akım kültürün bakış açısına bağlı olarak ana akımdan olmayan çocukların benlik saygısı üzerinde yıkıcı etkileri olabilir (127).

Literatürdeki bazı araştırmacılar çok ırklı çocukların çeşitli problemler geliştirme riski olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre potansiyel sorunların arasında

düşük benlik saygısı, çatışan kültürel taleplerle başa çıkmada zorluklar ve iki kültürde marjinal hissetme gibi problemler bulunmaktadır (127). Hale (133), Afrikalı-Amerikalı okul öncesi çocukların entelektüel gelişimini kolaylaştırmak, akademik başarıyı artırmak ve benlik kavramlarını geliştirmek için bir program tasarlamıştır. Program, dil ve iletişim becerileri, bilişsel beceriler, matematiksel kavramlar, olumlu benlik kavramı, öğrenmeye karşı olumlu tutumlar, okuryazarlık, psikomotor beceriler, bilgisayar becerileri ve kültürel sanatlara odaklanan bir müfredat içermektedir. Modelin özellikleri arasında duygusal destek, benlik kavramı geliştirme, yaratıcı ifade gibi kavramların dikkate alınması yer almaktadır. Öğretim stratejileri arasında beden dili, standart İngilizce kullanımı, eşit konuşma süresi kullanımı, yetişkinler ve akranlarla etkileşimin zenginleştirilmesi ve sınıfta müzik kullanımı yer almaktadır. Boylamsal desenle gerçekleştirilen çalışmanın özellikle ilk aşamalarında çocukların benlik algılarını olumlu bir şekilde desteklediği bulunmuştur. Benzer bir çalışmada 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklarına uygulanan “Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın çocukların benlik algılarına etkisinin incelendiği bir çalışmada çocuklara haftada 2 gün ve 12 hafta boyunca Sosyal Uyum ve Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda programın çocukların benlik algı puanları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Çalışmada ailenin benlik algısı üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş ve aile eğitimi vurgulanmıştır. Çocukların ön test-son test kısmında çocukların benlik algılarını ölçmek için “DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ek olarak çalışmada çocuğun benlik algısının aileden önemli ölçüde etkilendiği belirtilmiş ve anne babaların çocuk eğitimi konusunda eğitim almalarının çocukların olumlu benlik algısı kazanmalarına önemli katkı sağlayacağı önerilmiştir (101). Bu çalışmanın öne çıkan unsurları arasında çocuk-yetişkin etkileşimi ve aile katılımı olduğu göz önünde bulundurulduğunda; bu yönleri ile yukarıdaki çalışmalara benzer nitelikte çocukların benlik algıları üzerinde bu unsurların olumlu etkiler yarattığı söylenebilir.

Başka bir çalışmada, sosyal beceri eğitiminin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen okul öncesi çocuklardaki sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada üç grup belirlenmiştir: sosyal beceri eğitimine katılan, kendileri sosyal beceri eğitimine katılırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitime katılan ve hiç eğitime katılmayan. Bu

üç grup müdahale sonrası sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından kıyaslanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından “kişiler arası beceriler” ve “sonuçları kabul etme becerileri” puanları eğitimlerin ardından artış göstermiştir. Buna ek olarak sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında da artış görülmüştür. Çalışmanın kalıcılık ve izleme çalışmalarında ise, hem anne katılımlı hem de tek başına sosyal beceri eğitimine katılan her iki gruptaki çocukların edinilen sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu belirlenmiştir (130). Mevcut çalışmada da düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler ve çocuklarıyla çalışılmış olup aile katılımına yoğun bir şekilde yer verilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçları deney grubunda yer alan çocuklar üzerinde programın olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Kalıcılık test sonuçlarının yukarıdaki çalışmadaki izleme çalışmalarında olduğu gibi çocukların benlik kavramı düzeylerini koruduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu şekilde tasarlanan sosyal duygusal gelişim destek programlarının çocukların benlik algıları üzerinde olumlu ve kalıcı etkiler yarattığı fikrine destek oluşturmaktadır.

Mevcut çalışmanın temel hedeflerinden biri olan çocuklarda benlik algısı düzeyini arttırma amacına ulaşılmış; bu açıdan etkililiği saptanmış ve yukarıda adı geçen çalışmalarla sonuçlar desteklenmiştir. Bu çalışmanın, benlik algısı program içeriğinin ana unsurlarını çocuk kitapları, aile katılımı ve tamamlayıcı etkinlikler oluşturmaktadır. Bu çalışmanın ve yukarıda adı geçen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, çocuk kitaplarının ve okuma programlarının, bütünleştirilmiş etkinliklerin ve aile katılımının benlik algısını destekleyen çalışmalarda çocukların farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacını, beş-altı yaş grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı düzeylerini arttırmada öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bu ekseninde mevcut çalışmada “Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın etkililiği, aşağıda özetlenen iki temel sonuç açısından önem taşımaktadır.

Bu sonuçlardan birincisi gerçekleştirilen eğitim programının, çocukların farklılıklara saygı düzeylerini ne ölçüde etkilediğinin incelenmesine dayanmaktadır. Buna göre deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test farklılıklara saygı düzeyleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde programa katılan çocukların tüm alt faktörler boyutundaki sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların toplam puanlarının karşılaştırıldığı analizlerde ise deney grubunun farklılıklara saygı becerilerinde kontrol grubundakilere kıyasla daha büyük kazançlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt faktörler açısından incelendiğinde ise sadece engel alt boyutunda kontrol grubuna göre deney grubunda anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Bu sonuç, eğitimin farklılıklara saygı ölçeğinin engel alt boyutunda daha güçlü bir sonuç verdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular; deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan “Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın çocukların farklılıklara saygı düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

İkincisi ise gerçekleştirilen eğitim programının, çocukların benlik algısı düzeylerini ne ölçüde etkilediğinin incelenmesine dayanmaktadır. Bu kapsamda edinilen bulgulara göre ise programa katılan çocukların benlik algısının tüm alt faktörler boyutundaki sonuçlarında önemli bir artış bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcıların toplam benlik algısı puanları ile “öz değer” ve “öz yeterlilik” alt faktörler boyutundaki sonuçlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç deney grubunun benlik algısı düzeyi açısından kontrol grubuna kıyasla daha büyük bir fayda elde ettiğini göstermektedir. Bu bulgular; deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan “Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın çocukların benlik algısı düzeylerini arttırmada oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın deney grubu üzerinde gerçekleştirilen “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ve “Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi” alt boyutlar ve ölçek toplam puanından elde edilen son test-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması, deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan “Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın çocuklar üzerindeki etkisinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

“Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışma; bu becerilerin geliştirilmesinde önemli araçlardan biri olan “kitap okuma” etkinliği üzerine temellendirilmiştir. Mevcut araştırma, çocukların farklılıklara saygı ve benlik algısını desteklemek üzere seçilmiş özel temalı kitapların etkileşime dayalı stratejiler eşliğinde okunması; tamamlayıcı etkinlikler ve aile katılımı eşliğinde çocuklara sunulmasına dayanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, etkileşime dayalı kitap okuma stratejilerinin ekseninde çocukların farklılıklara saygı becerilerini ve benlik algısını geliştirdiğini göstermektedir.

“Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı”nın beş-altı yaş çocuklarının farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak yayınevlerine, ailelere, eğitimcilere, araştırmacılara, çocuklarla çalışan çeşitli kurum-kuruluşlara ve uygulamaya yönelik aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Mevcut araştırmanın bulguları öykü temelli bir programın çocukların farklılıklara saygı ve benlik algısı becerilerini geliştirdiği yönündedir. Bu bağlamda yazarlar ve çizerlerce oluşturulup, yayınevleri tarafından basılacak çocuk kitaplarının bu temalara ağırlık vermesinin çocukların kişilik ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kitap okuma müdahalesi sırasında eleştirel düşünme becerilerini harekete geçirecek ve çocukları öykü üzerinde düşünmeye teşvik edecek açık uçlu soru-cevap stratejileri uygulanmış olup; okuma sırasında çocuklarla kitapta geçen farklı sözcükler ve kavramların anlamları üzerine sohbet edilmiştir. Aileler ve eğitimciler çocuklara kitap okurken bu stratejileri kullanabilir, çocuklarıyla etkileşimlerini arttırabilir ve çocuklarla birlikte okuma deneyimlerini zenginleştirebilirler. Yapılan çalışma, etkileşime dayalı okuma stratejilerinin çocukların farklılıklara saygı ve benlik algısı düzeylerini olumlu yönde

etkileme konusundaki önemini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak, geleneksel olmayan farklı okuma stratejileri ile çocukların sosyal duygusal gelişim alanındaki farklı becerilerinin desteklenmesine yönelik yapılacak araştırmaların çoğaltılmasının önerilmesi uygun bulunmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak çocuklar için geliştirilecek politikalar, programlar ve okul müfredatlarında çocukların kendine ve topluma karşı berrak bir iç görüşü ve bakış açısı kazanabilmesi açısından nitelikli edebiyat temelli yaklaşımların/programların çoğaltılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda MEB tarafından öğretmenlere farklılıklara saygı ve benlik algısı konularını çeşitli araçlarla desteklemeye yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Akademisyenler, MEB, yayıncılar ve çeşitli vakıfları bir araya getiren projeler aracılığı ile farklılıklara saygı ve benlik algısı konularına yönelik “Aile Eğitim Seminerleri” düzenlenebilir.

Bu araştırmanın büyük bir kısmı pandemi şartlarından dolayı çevrim içi (uzaktan) olarak yürütülmüştür. Çalışmanın uzaktan yürütülmesi önceden planlanmadığı için uygulanan program eğitimci tarafından ek uyarlamalar (grup etkinlikleri yerine bireysel etkinlikleri gibi) gerektirmiş olsa da; ailelerin program sürecini çocukları ile birlikte eş zamanlı olarak takip edebilmesi ve buna bağlı olarak aile katılımının işlevselliğinin arttırılması açısından işlevsel olmuştur. Araştırmacı yüz yüze eğitimde okul ortamında sadece çocuklar ve öğretmenlerle bir araya gelecek iken; uzaktan gerçekleştirilen eğitim süresince ailelerle ekrandan da olsa yüz yüze gelmeyi başarmıştır. Bu durum araştırmacı ile aile arasında bir bağ kurulmasını sağlamış ve ailelerin etkinliklere katılımını teşvik etmiştir. Bunun da çalışmanın sonuçlarına olumlu bir şekilde yansıdığı söylenebilir. Bu bağlamda aile katılımlı müdahale programlarında süreç boyunca aileler ile çevrim içi ve/veya yüz yüze ortamlarda buluşulmasının aile katılımını teşvik etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Demircioğlu H. Sosyal duygusal gelişim. Baysal N, editör. Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi. Ankara: Pegem Akademi; 2016.
2. Ergenekon Y. Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. Vural, S, editör. Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. Ankara: Vize Yayıncılık; 2012.
3. Durualp E, Aral N. Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010;39(39).
4. Turaşlı NK, Zembat R. 6 yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi. 2013;2(2).
5. Berk LE, Dönmez A, Onur B. Çocuk gelişimi. İmge Kitabevi; 2013.
6. Ekmişoğlu M. Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi; 2007.
7. Santrock JW. Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi: Life-span development. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2016.
8. Levy A. Children's understanding and attitudes about people from other countries; 1996.
9. Derman-Sparks L. Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 1989.
10. Gramelt K. Der anti-bias-ansatz: Zu konzept und praxis einer pädagogik für den umgang mit (kultureller) vielfalt. Springer-Verlag; 2010.
11. KEDV. Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı. İstanbul: Derin Yayınları; 2006.
12. Demoulin DF. In practice: Reading empowers self-concept. Kappa Delta Pi Record. 1998;35(1):31-33.
13. MEB. Okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı kitabı. Ankara: Ankara Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları; 2013.
14. Ogelman HG. Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış. Hülya Gülay Ogelman, HG, editör. Oyunla öğretim. Ankara: Pegem Akademi; 2016.
15. Şirin MR. 99 soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları; 2000.
16. Sever S. Çocuk ve edebiyat. Ankara: Tudem Yayınları; 2010.
17. Akoğlu G. Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Uygulama adımları. Ergül C. editör. Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP). Ankara: Eğiten Kitap; 2016.

18. Harter S. Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. Self-esteem. Boston, MA: Springer; 1993.
19. Demoulin DF. Developing positive neuro-associations and self-concept through a personalized reading program for kindergartners. Reading Improvement. 1997;3(1):205-210.
20. Santrock JW. Çocuk gelişimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2021.
21. Topçubaşı T. Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi [Yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi; 2015.
22. Ercan S. Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi; 2015.
23. Yıldız H. Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin 5-6 yaş grubu çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2019.
24. Topcu Bilir, Z. Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2019.
25. Katrancı M. Okul öncesi eğitim ve önemi. Seven S, editör. Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Pegem Akademi; 2014.
26. Çalışandemir F. Okul öncesi eğitimde program Seven, S. Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Pegem Atıf İndeksi; 2014.
27. Ogelman H, Ersan C. Okul öncesi dönemde aile, Seven, S. Okul öncesi eğitime giriş. Pegem Atıf İndeksi; 2014.
28. Aral N, Kadan, G. Sosyal gelişim. Aral, N, Temel, F, editör. Çocuk gelişimi. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2018.
29. Lawrence D. Enhancing self-esteem in the classroom, 2nd ed. London: PCP Ltd.; 1996.
30. Demircioğlu H. Kişilik gelişimi. Aral N, Temel F, editör, Çocuk gelişimi. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2018.
31. Plummer D. Helping adolescents and adults to build self-esteem: A photocopiable resource book. Jessica Kingsley Publishers; 2014.
32. Çakmak A, Pektaş D. Duygusal gelişim. Aral, N, Temel F, editör. Çocuk gelişimi. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2018.
33. San-Bayhan P, Artan, İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi [Child development and education]. Ankara: Morpa Yayınları; 2009.
34. Seven, S. Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
35. Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlak gelişimi kuramı: Kohlberg ve sonrası. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2006;6(1):29-38.
36. Artan, İ. Cinsel gelişim ve eğitim. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2018.

37. Yağan Güder S, Güler Yıldız T. Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2016;31(2):424-446.
38. Karabekmez S, Yıldırım G, Akamca GÖ, Ellez AM, Bulut ANÜ. Okul öncesi dönem çocuklarının mesleklere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi. Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi. 2018;2(1):51-70.
39. Ogelman H. Okul öncesi dönem çocuğu ve akranları, Seven, S, editör. Okul öncesi eğitime giriş. Pegem Atıf İndeksi; 2014.
40. Özdoğan, B. Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım. Anı Yayıncılık; 2004.
41. Coates B, Pusser HE, Goodman I. The influence of "Sesame Street" and "Mister Rogers' Neighborhood" on children's social behavior in the preschool. Child Development; 1976.
42. Fisch SM, Truglio RT, Cole CF. The impact of sesame street on preschool children: A review and synthesis of 30 years' research. Media Psychology. 1999;1(2):165-190.
43. Hall NS. Creative resources for the anti-bias classroom; 1998.
44. Aktan K, Divrenge M. Farkındayım, farklılıklara saygılıyım. Ankara: Eğiten Kitap; 2010.
45. Taneri PO. Kapsayıcı değerlendirme. Taneri PO, editör. Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
46. Aslan S, Aybek B. Uygulama örnekleriyle çok kültürlü eğitim ve değerler eğitimi. Anı Yayıncılık, 2019.
47. Derman-Sparks L, Edwards JO. Anti-bias education for young children and ourselves (Vol. 254). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children; 2010.
48. Alkan-Ersoy Ö. Cinsel gelişimle ilgili temel kavramlar ve okul öncesi dönemde cinsel eğitim. Artan İ, editör. Cinsel gelişim ve eğitim. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2020.
49. Cavkaytar A, Diken HI. Özel eğitime giriş. Ankara: Kök Yayıncılık; 2005.
50. Çakıroğlu O. Özel eğitimde temel kavramlar. Aksoy V, editör. Özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi; 2016.
51. Polat Ö, Yıldız TÖ. 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2018;14(4):389-403.
52. Corson P. Laying the foundation for literacy: An anti-bias approach. Childhood Education. 2000;76(6):385-389.
53. Park SH. Young childrens self-concept represented in old tale picture books; 2016.
54. Gruen A. Empatinin yitimi. Evrensel; 2015.

55. Kahn E. Carl Rogers, more relevant today than Freud. *Psychotherapy Bulletin*. 1998;33:35-36.
56. Arı R. Freud'un psikoseksüel gelişim kuramı. Doğan Ö, editör. *Gelişim kuramları*. Ankara: Hedef Yayıncılık; 2020.
57. James W. *The consciousness of self*; 1890.
58. Geniş N. Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Karabük: Karabük Üniversitesi; 2017.
59. Adler A. *İnsanı tanıma sanatı*. 6. baskı. Şipal K, çeviren. İstanbul: Say Yayıncılık; 1997.
60. Rosenberg M. Self-concept research: A historical overview. *Social Forces*. 1989;68(1):34-44.
61. Demoulin DF. A personalized development of self-concept for beginning readers. *Education*. 1999;120(1):14-14.
62. Seçkin Ş, Hasanoglu A. *Çocukta rezilyans*. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2016.
63. Gönen M. Okul öncesi çocuk kitaplarının özellikleri nelerdir. 99 soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları; 2000.
64. Ural S. Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. Gönen M, editör. *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap; 2013.
65. Yükselen A. Yaş gruplarına göre çocuk kitapları. Gönen M, editör. *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap; 2013.
66. Işıtan S. Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. Gönen M, editör. *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap; 2013.
67. Aslan C. An analysis of the presentation of women in 100 basic literary works in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 2010;38.
68. Cooper PM. Teaching young children self-regulation through children's books. *Early Childhood Education Journal*. 2007;34(5):315-322.
69. Karatay H. Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2007;5(3):463-477.
70. Oxenberg LT. The effects of character education on the behavior of 5th grade students; 2008.
71. Yaman H, Çolak S. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Journal of Values Education*. 2009;7(18).
72. Zeece PD. Using current literature selections to nurture the development of kindness in young children. *Early Childhood Education Journal*. 2009;36(5): 447-452.
73. Gönen M. *Çocuk edebiyatı yazarı ve çizeri olarak Feridun Oral'ın çocuk edebiyatımızdaki yeri ve eğitsel değerler* [Yüksek lisans tezi]. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi; 2017.

74. Karatay H, Destebaşı F, Demirbaş M. Çocuk edebiyatı ürünlerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2015;9(2):123-140.
75. Işıtan S. Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Journal of Turkish Studies*. 2016;11(4):471-471.
76. Sever S. Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. *Tudem Yayınları*; 2015.
77. Lewis V. With Many Voices: Talking about Multicultural Children's Literature. *Instructor*. 1994;103(6):38-41.
78. Alkan-Ersoy Ö, Bayraktar V. Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. *Çocuk Edebiyatı*. 2018; 52-83.
79. Uzmen S, Mağden D. Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2002;15:193-212.
80. Aram D, Shapira R. Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2012;2:55-65.
81. Yurtseven L, Kurt G. Okul Öncesi eğitimin ve annelerin hikâye kitabı okumasının çocukların sosyal beceri gelişimi ile ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 2013;37(2).
82. Ceran C. Resimli çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini desteklemesi yönünden incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2019.
83. Lukens RJ, Smith JJ, Coffel CM. Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış. Pamay C, çeviren. *Erdem Yayınları*; 2018.
84. Er S. Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*. 2016;3(2):156-160.
85. Ergül C, Karaman G, Akoğlu G, Sarıca AA, Tufan M. Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*. 2015;11(3).
86. Yumuş M. Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi [Doktora Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2018.
87. Zevenbergen AA, Whitehurst GJ. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*; 2003.
88. Üner E. Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Kayseri: Erciyes Üniversitesi; 2011.
89. Öztürk F. Çokkültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması [Yüksek lisans tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2018.

90. Usta S. Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi [Doktora tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2019.
91. Kacar M. Sınıf öğretmeni adaylarında çok kültürlü kişiliğin farklılıklara saygı üzerindeki etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi; 2018.
92. Güven E. Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi; 2012.
93. Jefferson E, Rice D. SLJ practically speaking; 1975.
94. Işıtan S, Gönen M. Resimli çocuk kitaplarının benlik kavramıyla ilgili konuları içermesi yönünden incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2005.
95. Schreiber JE. Using children's books in social studies: early childhood through primary grades. national council for the social studies. Washington, DC; 1984.
96. Ravid R, Sullivan-Temple K. Enhancing self-concept development in preschool children; 1992.
97. Bian L, Leslie SJ, Cimpian A. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. Science. 2017;355(6323):389-391.
98. Karaca N, Uzun H, Yasar MC. Türkiye'de erken çocukluk döneminde benlik kavramı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi. Mediterranean Journal of Educational Research. 2019;13(30):79-97.
99. Kuru Turaşlı, N. 6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi [Doktora tezi]. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi; 2006.
100. Karaca NH, Aral N. Yaratıcı rahatlatma çalışmalarının anaokuluna devam eden çocukların benlik kavramı ve motor yaratıcılığına etkisinin incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 2017;10(1).
101. Polat EB, Özbey S, Gözeler MK, Türkmen S. (2021). Okul öncesi dönemdeki göçmen çocuklarda benlik algısı: sosyal uyum ve beceri eğitiminin etkisi. Göç Dergisi, 8(2):291-309.
102. Özcan Ç. Okul öncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2012.
103. Ergüden N, Doğan A, Hastaoğlu ZŞ. Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. Nesne Dergisi. 2020;8(17):297-314.
104. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel araştırma yöntemleri. 9. baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık; 2008.
105. Endeksa [İnternet]. 2022 [Erişim Tarihi 4 Temmuz 2022]. Erişim adresi: <https://www.endeksa.com/tr/analiz/istanbul/esenyurt/demografi>

106. Karabulut E, Özdemir P, Alpar R. Biyoistatistik; 2014.
107. Derman-Sparks L, Ramsey PG. A framework for culturally relevant, multicultural, and antibias education in the twenty-first century. *Approaches to Early Childhood Education*. 2000; 379-404.
108. Arnold DS, Whitehurst GJ. Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effect. Dickinson DK, editor. *Bridges to literacy: Children, families, and schools*. Blackwell Publishing; 1994.
109. Hargrave AC, Sénéchal M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*. 2000;15(1):75-90.
110. Akoğlu G, Ergül C, Duman Y. Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*. 2014;13(2).
111. Acar E. Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2019.
112. Doyle BG, Bramwell W. Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 2006;59(6):554-564.
113. Çelebi Öncü E. Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2016;4(4):489-503.
114. Fettig A, Cook AL, Morizio L, Gould K, Brodsky L. Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research*. 2018;16(4):436-448.
115. Tutam M, Bilir AN, Geçgin İ, Sarı B. Etkileşimli kitap okumanın 3-4 yaş çocuklarının duygu tanımlama becerisine ve kelime edinimine etkisi [Bildiri]. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası, 2019; İstanbul.
116. Yılmaz MM, Özen R, Arnas YA. Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerisine etkisinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;56:159-181.
117. Erdoğan FK, Sema BAŞ. Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 2018;13(1):101-114.
118. Santora LA, Staff ADL. Assessing children's book collections using an anti-bias lens. *Anti-Defamation League*. 2013:605.
119. Delisi R. The effects of books and gender constancy children's sex role attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1984;5(3):173-184.
120. Narahara MM. *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*; 1998.
121. Harlin R, Morgan H. Review of research: Gender, racial and ethnic misrepresentation in children's books: A comparative look. *Childhood Education*. 2009;85(3):187-190.

122. Kaynak D, Aktaş E. Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*. 2017;72:67-85.
123. Oğuz Rollas B. 0-6 yaş resimli çocuk hikaye kitaplarında toplumsal cinsiyet inşası [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Yaşar Üniversitesi; 2017.
124. Çetin DY, Mangir M. Toplumsal cinsiyet rollerinin çocuk kitaplarına yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2021;9(1):166-187.
125. Turhan O, Turhan FK, Bayram BAŞ. Türk çocuk edebiyatında meslekler ve toplumsal cinsiyet. *Cukurova University Faculty of Education Journal*. 2021;50(1):1-30.
126. Kneeskern EE, Reeder PA. Examining the impact of fiction literature on children's gender stereotypes. *Current Psychology*. 2020:1-14.
127. Cole EM, Valentine DP. Multiethnic children portrayed in children's picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2000;17(4):305-317.
128. Colby SA, Lyon AF. Heightening awareness about the importance of using multicultural literature. *Multicultural Education*. 2004;11(3):24-28.
129. Cameron L, Rutland A, Brown R, Douch R. Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*. 2006;77(5):1208-1219.
130. Uysal A, Balkan İK. Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*. 2015;35(1):27-56.
131. Hughes-Hassell S, Koehler E, Cox EJ. Through their eyes: The development of self-concept in young African American children through board books. *Children & Libraries*. 2011;9(2):36.
132. Disque JG, Langenbrunner MR. Shaping self-concept with children's books. *Dimensions of Early Childhood*. 1996;24(4):5-9.
133. Hale-Benson J. Visions for children: African American Early Childhood Education Program; 1986.

8. EKLER

EK-1: Tez Çalışması İle İlgili Etik Komisyon



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 18/10/2018
Sayı: 35853172-755.02.06-
E.00000280750



Sayı : 35853172-755.02.06
Konu : Damla PEKTAŞ Hk.

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi **Damla PEKTAŞ**'in Dr. Öğr. Üyesi **Haktan DEMİRCİOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Ekim 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 7d3ada14-bela-4b6d-9b1c-e58f4aa43fff kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

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

Sevda TOPAÇ



EK-2: Tez Çalışması İle İlgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1765298
Konu : Anket Araştırma İzni

24.01.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

İlgi: a) 09.12.2019 tarihli ve 900680 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.01.2020 tarihli ve 1561213 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Fakültesi doktora programı öğrencisi Damla PEKTAŞ'ın "Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyi ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
İl Milli Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



EK-3: Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı Uzman Görüş Formu

ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL-DUYGUSAL DESTEK PROGRAMI KAZANIM VE GÖSTERGELER

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Bu araştırmada, beş-altı yaş grubundaki beş-altı yaş grubundaki çocuklara uygulanacak olan öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların farklılıklara saygı ve benlik algısı becerilerini desteklemek için araştırmacı tarafından hazırlanacak olan toplam beş ayrı modülden oluşmuş “Öykü Temelli Ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Programı” uygulanacaktır.

Sizden araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan kazanım ve göstergeleri aşağıda belirtilen durumlar bazında değerlendirmeniz beklenmektedir.

UYGUNLUK DERECEŚİ	AÇIKLAMA
Uygun (U)	Belirtilen kazanım ve göstergelerin program için tamamen uygun olduğunu düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Uygun değil (UD)	Belirtilen kazanım ve göstergelerin programa hiç uygun olmadığını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz.
Düzeltililebilir (D)	Belirtilen kazanım ve göstergelerin programa genel olarak uygun olmadığını, ancak bazı değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını düşünüyorsanız bu seçeneği işaretleyiniz ve önerdiğiniz açıklama kısmına yazabilirsiniz.

EK-4: Aile Bilgi Formu

AİLE BİLGİ FORMU

Çocuğun cinsiyeti

- () Kız
() Erkek

Çocuğun yaşı

- () 5
() 6

Çocuğun aile yapısı

- () Çekirdek (anne, baba ve çocuk-çocuklar)
() Geniş (anne, baba, çocuk-çocuklar ve diğer aile bireyleri)
() Boşanmış (sadece ebeveynlerden biri ve çocuk)
() Tek ebeveynli (Diğer ebeveyni vefat etmiş)

Kardeş durumu

- () Kardeşi yok
() Bir kardeşi var
() İki kardeşi var
() Üç ve daha fazla kardeşi var

Anne öğrenim durumu

- () Okuma-yazma bilmiyor
() İlkokul
() Lise
() Üniversite

Baba öğrenim durumu

- () Okuma-yazma bilmiyor
() İlkokul
() Lise
() Üniversite

Annenin mesleği

- () çalışmıyor
() memur
() esnaf
() serbest

Babanın mesleği

- () çalışmıyor
() memur
() esnaf
() serbest

Ailesinin toplam gelir durumu

- () 3000 TL ve altı
- () 3001 TL - 5000 TL
- () 5001 TL - 7000 TL
- () 7001 TL ve üzeri



EK-5: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Ebeveyn,

Benim adım Damla Pektaş. Farklılıklara saygı ve benlik saygısının desteklenmesi ile ilgili bir araştırma yapıyoruz. Amacımız öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısına etkilerini incelemektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını öneriyoruz.

Araştırmayı ben ve Doç. Dr. Haktan Demircioğlu birlikte yapıyoruz. Araştırmacılar tarafından okulöncesi çocuklarının farklılıklara saygı ve benlik saygısı becerilerini desteklemek amacıyla “Öykü Temelli ve Aile Katılımlı Sosyal Duygusal Gelişim Programı” hazırlanacaktır. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılacak olmasına izin vermeniz halinde çocuğunuz 13 haftalık süreyle, haftada bir kez bu eğitim programının uygulanacağı gruba dahil edilecektir. Eğitim programının etkililiğini test etmek için de program öncesi ve sonrasında Farklılıklara Saygı Ölçeği ve Demoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği (DBAT)/5-6 yaş çocuğunuz ile birebir ve yüz yüze görüşme tekniği ile uygulanacaktır.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilerek Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile paylaşılacak, “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nın yeniden gözden geçirilmesi ve yaygınlaştırması konusunda görüş alış-verişinde bulunulacaktır. Araştırma süreci ve sonuçlarına ilişkin hazırlanacak bildirilerin akademik ortamlarda sunumu, makalelerin bilimsel dergilerde yayınlaması için girişimlerde bulunulacaktır.

Bu araştırmaya katılmak için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Araştırmaya katıldığınız için size ek bir ücret ödenmeyecektir. Çocuğunuz ile ilgili bilgiler gizli tutulacak, ancak çalışmanın kalitesini denetleyen görevliler, etik kurullar ya da resmi makamlarca gereği halinde incelenebilecektir. Aklınıza şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsiniz. Telefon numaram ve adresim bu kağıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız aşağıya lütfen adınızı ve soyadınızı yazın ve imzanızı atın. İmzaladıktan sonra size bu formun bir kopyası verilecektir.

Ebeveyn:

Adı, soyadı:

Adres:

Telefon:

Tarih-İmza:

Araştırmacı:

Adı, soyadı: Damla Pektaş

Adres:

E-posta:

Tarih- İmza:

EK 6: Tez Çalışması Orijinallik Raporu



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen:	Damla Pektaş
Ödev başlığı:	ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM...
Gönderi Başlığı:	ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM...
Dosya adı:	Damla_Pekta_05.07.2022.docx
Dosya boyutu:	230.48K
Sayfa sayısı:	112
Kelime sayısı:	29,148
Karakter sayısı:	200,351
Gönderim Tarihi:	05-Tem-2022 01:18ÖS (UTC+0300)
Gönderim Numarası:	1866859434

T.C.
BAĞCILIKÖYÜ ÇOCUK VE AİLE BAKANLIĞI
BAĞCILIKÖYÜ ÇOCUK VE AİLE BAKANLIĞI

ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL
DUYGUSAL GELİŞİM BİREK PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN FARKLI BAKA SİYAL DÜZÜYÜ VE
BENLİK ALGIYI ETKİLENDİRME ETKİNLİĞİNİN
İNCELENMESİ

Doktora Öğrencisi

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA ÖĞRENCİSİ

ANKARA
2022

Copyright 2022 Turnitin. Tüm hakları saklıdır.

ÖYKÜ TEMELLİ VE AİLE KATILIMLI SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM
DESTEK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN FARKLILIKLARA SAYGI
DÜZEYİ VE BENLİK ALGISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 17	% 17	% 6	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 3
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
4	2dc40e33-085f-40e0-8172-9a1f898c1942.filesusr.com İnternet Kaynağı	% 1
5	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	toad.halileksi.net İnternet Kaynağı	% 1
7	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1

9. ÖZGEÇMİŞ



