

# **Okulöncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi**

**Latife Bayramoğlu**

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okulöncesi Eğitim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Ağustos 2015  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Prof. Dr. Serhan Çiftçioğlu  
L.E.Ö.A. Entitüsü Müdür Vekili

Bu tezin İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün  
İlköğretim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

---

Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Mesude Atay

2. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

3. Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, yaşamın ilk yılları olan okul öncesi dönemde, KKTC’de eğitim gören 5-6 yaş grubundaki çocuklarda cinsiyet özelliklerine ilişkin algıların ve kalıpyargıların varlığının ve ortaya çıkış biçimlerinin analiz edilmesidir. Bu bağlamda Gazimağusa ilçesinde yer alan Alasya Vakıf Anaokulu öğrencileri ile çalışılmış, akademik ve duygusal alandaki kalıpyargılar araştırmada iki aşamalı olarak irdelenmiştir. İlk aşamada Alasya Vakıf Anaokulu öğrencilerinden amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan 100 öğrenciden karikatüre edilerek hazırlanmış kız ve erkek resimlerini göstererek akademik kalıpyargıları içeren sayı ve çizgi çalışmaları ile ilgili sorular sorulup görüşler alınmış ve verdikleri cevaplar cinsiyet özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında aynı okula devam eden 205 öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanmış olan senaryolar okunmuş, öğrencilerden senaryodaki kahramanların üzüntü ve kızgınlık duygularına ilişkin tahminde bulunarak tahmin ettikleri duyguyu resimlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu çizimler hangi duyguların çizdirildiğinden habersiz olan jüriye sunulmuş, yansıtılan duygunun ne olduğunu değerlendirilmeleri istenmiştir. Hedef duygu çizimleri dışındaki resimler elenerek, kalan resimler farklı kişilerden oluşturulmuş jüriye tekrar sunulmuş ve resimlerdeki duyguların yansıtılma güçlülüğünü değerlendirilmeleri istenmiştir. Her iki araştırma da SPSS 18.0 programı ile analiz edilmiş, t-testi ve ki-kare analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulguları 5 yaş çocuklarında cinsiyete dayalı yerleşik kalıpyargıların var olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgularında, matematik alanının erkeklerle ait olduğu, erkeklerin bu alanda daha başarılı olacağı inancının hakim olduğu görülmekte ayrıca kızların kendilerine duyduğu güvenin erkeklerin kızlara duyduğu güvenden daha az

olduğu görülmektedir. Çizilen resimlerin analizi sonucunda ise her iki cinsiyet tarafından üzüntü duygusunun daha çok kızlara yakıştırıldığı görülmekte, kızgınlık duygusuna dair belirgin bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okulöncesi eğitim, erken çocukluk dönemi cinsel gelişimi, toplumsal cinsiyet, cinsiyete dayalı kalıpyargılar

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze how young children in age group of 5 and 6 constructed idealized images of masculinity and femininity on which they modeled their behavior. This study draws on data gathered through participant observation with young children in preschool. 2 different experiments have been conducted to analyze children's gender role development. The experiments conducted in Alasya Vakıf Preschool on Famaagusta district. 100 students have been picked using purposive sampling method. In the first experiment, researcher distributed cartoons with gender stereotypes to the children and asked their interpretation. In addition, researcher analyzed how young children responded to coursework with academic prejudice. In the second experiment, they were asked to draw the emotion felt by a character (either male or female) after being told a scenario eliciting sadness or scenario eliciting anger. Their drawings have then proceeded to the external jury and researcher asked jury to interpret emotions depicted in drawings. After eliminating drawings which depict emotions outside our focus group were presented to the different jury for a second evaluation. Author performed SPSS 18.0 chi square and t-test to analyze data obtained from experiments. It was found, children in age group of 5 conform gender role stereotypes. Results of study have demonstrated that majority of participants believe that men have great ability than women in math. Moreover, it has been observed that girls have lower self-esteem than boys. Furthermore, emotions such as sadness and fear associated more with girls. However, there is no such disparity on emotion of anger due to gender.

**Keywords:** Preschool education, gender development in early childhood, gender, gender stereotypes

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmayı tamamlamamda pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Öncelikle danışmanım Prof. Dr. A. Işık Gürşimşek'e, çalışmamın her alanında titizlikle emek verip yol gösterdiği, birlikte geçirdiğimiz süreç boyunca bana karakterinde barındırdığı aktivist, hümanist, feminist, anne, eş kimlik deneyimlerini en akılcı şekilde aktarıp insanlığın bilimden önce geldiğini ve bilimin insanlıktan beslendiğini en güzel şekilde deneyimleyerek öğrettiği için teşekkürü bir borç bilirim. Birlikte geçirdiğimiz süreç, hayatımın geri kalanında çeşitli sıfatlarla üstleceğim sorumluluklara ışık tutar nitelikte olacak ve öğrencisi olmaktan her zaman gurur duymamı sağlayacaktır.

Eğitim hayatımın en önemli parçası olan Atatürk Öğretmen Akademisi ve DAÜ öğretmenlerine, öğretmenlik kimliğimi oluşturdukları ve her zaman verebildikleri en iyi eğitimi verdikleri, kendilerinden eksiltip bize kattıkları için teşekkür ederim.

Hayatım boyunca maddi manevi her şekilde desteğini hissettiğim, düştüğümde tutmak için arkamda bekleyen, gölgesini hiçbir zaman esirgemeyen güzel aileme, beni her zaman daha çok okumaya ve öğrenmeye teşvik ettikleri için teşekkür ederim. Annem Şengül Bayramoğlu özelinde tüm çalışan kadınlara, bana özel alandaki eşitsizliği hissettirdikleri ve yaşam deneyimlerini benimle paylaştıkları, tez konumun ortaya çıkmasını sağladıkları için minnettarım.

Son olarak araştırmamın her aşamasında, önceliğimin tez olduğunu hatırlatan, destek ve sevgisini her yolla gösteren, hep daha fazlası için teşvik edip sabırla bekleyen nişanlım Burak Maviş'e ve kardeşten öte arkadaşım Simay Aylanç'a hiçbir

zaman yeteri kadar teŖekkür edemeyeceğimin bilincinde olarak sonsuz teŖekkürlerimi sunarım.



# İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR .....	vii
KISALTMALAR .....	xiv
1 GİRİŞ .....	1
1.2 Araştırmanın Önemi .....	4
1.3 Sayıtlılar .....	5
1.4 Sınırlılıklar .....	5
2 KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1 Eğitim .....	6
2.2 Okulöncesi Eğitim .....	8
2.2.1 Okulöncesi Dönemin Temel İlkeleri .....	9
2.3 Okulöncesi Dönemde Gelişimin Temel Özellikleri .....	12
2.3.1 Okulöncesi Dönemde Psikomotor Gelişim .....	12
2.3.2 Okulöncesi Dönemde Bilişsel Gelişim .....	15
2.3.3 Okulöncesi Dönemde Duygusal ve Sosyal Gelişim .....	22
2.3.4 Okulöncesi Dönemde Cinsel Gelişim .....	27
2.4.1 Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet .....	28
2.4.2 Cinsel Gelişim ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar .....	30
2.4.3 Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargılar .....	42

2.5 Eğitimde Toplumsal Cinsiyet.....	44
2.6 Konu ile ilgili Araştırmalar .....	47
2.6.1 Çeşitli Ülkelerde Gerçekleştirilen Çalışmalar .....	47
2.6.2 Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmalar .....	51
3 YÖNTEM.....	53
3.1 Araştırma Modeli .....	53
3.2 Evren ve Örneklem .....	53
3.2.1 Çalışma Evreni .....	53
3.2.2 Örneklem .....	53
3.3.1 Veri Toplama Araçları.....	56
4 BULGULAR.....	75
4.1 Araştırma Problemi 1’e İlişkin Analizler.....	75
4.2 Araştırma Problemi 2’ye İlişkin Analizler .....	78
4.3 Araştırma Problemi 3’e İlişkin Analizler .....	83
4.4 Araştırma Problemi 4’e İlişkin Analizler .....	87
4.5 Araştırma Problemi 5’e İlişkin Analizler .....	88
4.6 Araştırma Problemi 6’ya İlişkin Analizler .....	89
4.7 Araştırma Problemi 7’ye İlişkin Analizler .....	90
5 SONUÇ VE TARTIŞMA .....	94
5.1 Çalışmanın Özeti.....	94
5.2 Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayı Çalışması ve Çizgi Çalışması Etkinliklerini Sevme/sevmeme Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	95

5.3 Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayı Çalışması ve Çizgi Çalışması Etkinliklerinde Başarılı Olma/Olmama Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	98
5.4 Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayı Çalışması ve Çizgi Çalışması Etkinliklerini Kolay/Zor Bulma Durumlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma .....	100
5.5 Kız ve Erkek Öğrencilerin Matematik Başarı Beklenti Puanları ile İlgili Sonuç ve Tartışma .....	104
5.6 Kız ve Erkek Çocuk Çizimlerinde Kızgınlık Duygusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	106
5.7 Kız ve Erkek Çocuk Çizimlerinde Üzüntü Duygusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	107
5.8 Kızgınlık Duygusuna İlişkin Çizimlerde Çizenin ve Çizilenin Cinsiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	109
5.9. Üzüntü Duygusuna İlişkin Çizimlerde Çizenin ve Çizilenin Cinsiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	111
6 ÖNERİLER.....	114
KAYNAKÇA.....	117
EKLER.....	134
Ek 1: Araştırma izin belgesi.....	135
Ek 2: Matematik Başarı Beklenti Ölçeği- Kız Formu ve Matematik Başarı Beklenti Ölçeği- Erkek Formu.....	136
Ek 3: Akademik kalıpyargıları inceleyen çalışmada kullanılan olan kız ve erkek çocuğu resimleri .....	138

Ek 4: Akademik Başarı Beklentisi Ölçeğinde Kullanılan Çizgi ve Sayı Çalışma Sayfaları .....	139
Ek 5: Cinsiyet-Duygu Eşleştirmelerinde Kullanılan Senaryolar .....	141
Ek 6: Çocuklarca çizilen ve rastgele numaralandırılan resimlerin jüri üyelerince değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan Uzman Değerlendirme Formu .....	143
Ek 7: İki farklı kategorili (üzüntü ve kızgınlık) duygu değerlendirme-derecelendirme formu .....	144
Ek 8: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	146
Ek 9: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	147
Ek 10: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	148
Ek 11: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	149
Ek 12: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği .....	150
Ek 13: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği .....	151
Ek 14: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği .....	152

Ek 15: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği .....	153
Ek 16: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	154
Ek 18: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	156
Ek 19: Kahramanı erkek olan üzüntü senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği .....	157
Ek 20: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği .....	158
Ek 21: Kahramanı erkek olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği .....	159

## KISALTMALAR

KTOEÖS	Kıbrıs Türk Orta Eğitim Öğretmenler Sendikası
KTÖS	Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası
MBBE	Matematik Başarı Beklenti Ölçeği Erkek
MBBK	Matematik Başarı Beklenti Ölçeği Kız

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Okulöncesi dönemde ince motor beceriler .....	13
Tablo 2. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
Tablo 3. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	59
Tablo 4. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Madde Korelasyonları.....	60
Tablo 5. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	61
Tablo 6. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Faktör Analizi(Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları.....	62
Tablo 7. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Madde Korelasyonları .....	63
Tablo 8. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Madde Korelasyonları ve Alfa Katsayısı (KR-20) Analiz Sonuçları .....	64
Tablo 9. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayısı (KR-20) Analiz Sonuçları.....	66
Tablo 10. Kızgınlık Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanlarına İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 11. Kızgınlık Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanları Arası Korelasyon Sonuçları (Spearman Brown) .....	71
Tablo 12. Üzüntü Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanları Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Analiz Sonuçları .....	72
Tablo 13. Üzüntü Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanları Arası Korelasyon Sonuçları (Spearman Brown) .....	72

Tablo 14. Katılımcıların "kızlar hangisini daha çok sever" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	75
Tablo 15. Katılımcıların "erkekler hangisini daha çok sever" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	76
Tablo 16. Katılımcıların "kızlar hangisini daha az sever" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı.....	77
Tablo 17. Katılımcıların "erkekler hangisini daha az sever" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	77
Tablo 18. Katılımcıların "kızlar hangisinde daha başarılı olur" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	79
Tablo 19. Katılımcıların "Erkekler hangisinde daha başarılı olur" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	80
Tablo 20. Katılımcıların "kızlar hangisinde daha başarısız olur" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	81
Tablo 21. Katılımcıların "Erkekler hangisinde başarısız olur" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	82
Tablo 22. Katılımcıların "Kızlar hangisini daha kolay yapar" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	83
Tablo 23. Katılımcıların "Erkekler hangisini daha kolay yapar" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	83
Tablo 24. Katılımcıların "Kızlar için hangisini yapmak daha zordur" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	85
Tablo 25. Katılımcıların "Erkekler için hangisini yapmak daha zordur" sorusuna ilişkin tepkilerinin frekans dağılımı .....	86



Tablo 26. Kız ve erkeklere ilişkin matematik başarı beklenti puanlarının katılımcının cinsiyetine göre t-testi sonuçları .....	87
Tablo 27. Katılımcıların kızgınlık duygusuna ilişkin çizimlerinin cinsiyete göre frekans dağılımı.....	88
Tablo 28. Katılımcıların kız ve erkeklerde üzüntü duygusuna ilişkin çizimlerinin frekans dağılımı.....	89
Tablo 29. Katılımcıların cinsiyetlerine göre kızgınlık duygusu çizimlerinin t-testi sonuçları .....	90
Tablo 30. Katılımcıların kızgınlık duygusuna ilişkin kız ve erkek çizimlerinin t-testi sonuçları .....	91
Tablo 31. Katılımcıların cinsiyetlerine göre üzüntü duygusu çizimlerinin t-testi sonuçları .....	92
Tablo 32. Katılımcıların üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çizimlerinin t-testi sonuçları .....	93

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Cinsel kimlik (sexual identity) kişinin biyolojik olarak kromozomlar, cinsel hormonlar ve üreme organları ile belirlenen cinsel özelliklerini yansıtan bir kavramdır. Toplumsal cinsiyet (gender identity) ise kişinin kendini kadın ya da erkek olarak algılamasını ifade eder. Toplumsal cinsiyet, kültürel ve sosyal olarak belirlenen cinsiyet rolleri ile ilişkilidir. Cinsiyet rolleri (gender roles), belli bir kültürde, düşünce, duygu, ilişki kurma tarzı, tutum, giyim-kuşam, vb. de dâhil olmak üzere erkeğe ve kadına özgü olduğu düşünülen; bu temelde 'cinsiyete uygun davranış' olarak erkekten veya kadından *beklenen* davranış yapılarının ve kalıpyargı rollerin toplamıdır. Cinsiyet rolleri, bireyin kendini erkek ya da kadın konumunda göstermek için söylediği ve yaptığı şeylerin tümünü ifade eder ve toplumsal cinsiyetin ayrılmaz bir ögesidir (Fincancıoğlu ve Bulut, 2008). Toplumsal cinsiyet biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri açıklamak için kullanılan bir kavramdır ve toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bireyi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmasını beklediği ile ilgili değerler, beklentiler, yargılar ve roller bulunmaktadır (Ecevit ve Karkıner, 2011, sf. 4).

“Okulöncesi dönem, çocuğun sosyalleşme yoluyla kişiliğinin oluşması ve sosyal kimliğinin yanı sıra cinsel kimliğinin gelişmesinde en kritik zaman

dönemlerinden biridir” (Erden, 208, sf.409). İki yaşından başlayarak çocuklar “ben kadının” “ben erkeğim” şeklinde bir görüş edinmeye ve buna uygun cinsiyet rollerini araştırmaya başlamaktadırlar. Bunun sonucunda yaşamın erken yıllarından başlayarak çocukta oluşmaya başlayan cinsiyet rol algıları, kalıpyargılar ve cinsiyete dayalı eşitsizlik algısı ile pekiştirildiğinde bireyin tüm yaşamını etkileyebilecek bir cinsiyet kimliği algısına dönüşmektedir (Can ve arkadaşları, 2012, sf. 32).

Dünyanın hemen hemen her yerinde kız ve erkek çocuklara atfedilen değerler farklılaşma göstermektedir. Toplumlar cinsiyete dayalı roller konusunda kız ve erkek çocukları birbirinden ayırarak onlara farklı değerler aşılacaktır (Uluyağcı ve Yılmaz, 2007, sf. 144). Çocukların erken yaşlardan başlayarak, kendi cinsiyetleri ve karşı cinsiyete özgü bilişsel ve duyuşsal niteliklere ilişkin algılamalar geliştirdikleri çeşitli çalışmalarda kanıtlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde 5 yaşındaki çocukların başkalarının duygularını değerlendirirken ya da kendi duygularını ifade ederken cinsiyete dayalı duygu kalıpyargılarını içselleştirdiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. 5 yaşındaki erkek çocuklar kendilerini kavgacı olarak tanımlamakta ve *bir kız gibi* ağlamamaları gerektiğini düşünmekte, kız çocuklar ise duygularını daha çok yansıtmakta ve ağlamaktan çekinmemekte, ağlamayı kendilerinin hakkı olarak görmektedirler. Çalışmalar, erken yaşlardan başlayarak çocukların “erkekler ağlamaz” ve “kadınlar sinirlenmez” şeklindeki cinsiyete dayalı duygu kalıpyargılarını içselleştirdiklerini ve ilişkilerine yansıttıkları ortaya koymaktadır. Benzer biçimde çalışma bulguları, cinsiyete dayalı kalıpyargısal inanışların kız öğrencilerinin eğitimsel davranışlarını belirgin olarak etkilediğini göstermektedir. Araştırmalar cinsiyet farklarına ilişkin kalıpyargısal inanışların erken çocukluk yıllarında oluştuğu görüşünü de desteklemektedir (Brechet, 2013, sf. 378).

## 1.1 Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, yaşamın ilk yılları olan okulöncesi dönemde, KKTC’de eğitim gören 5-6 yaş grubundaki çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin algılamalarını çizgi çalışmaları, sayı çalışmaları ve duygu eşleştirmeleri yoluyla cinsiyete dayalı kalıpyargılarının incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi; “Okulöncesi dönem çocukları cinsiyet rollerini nasıl algılamaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu genel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Okulöncesi dönem çocuklarının; kız ve erkeklerin, sayı çalışması ve çizgi çalışması etkinliklerini sevme/sevmeme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okulöncesi dönem çocuklarının; kız ve erkeklerin, sayı çalışması ve çizgi çalışması etkinliklerinde başarı olma/olmama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okulöncesi dönem çocuklarının; kız ve erkeklerin, sayı çalışması ve çizgi çalışması etkinliklerini kolay/zor bulma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Kız ve erkeklere ilişkin matematik başarı beklenti puanları okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okulöncesi dönem çocuklarının, kızgınlık duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
6. Okulöncesi dönem çocuklarının üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
7. Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile kızgınlık duygusuna ilişkin çizimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Okulöncesi dönem çocuklarının kızgınlık duygusuna ilişkin çizimleri, çizilen çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

9. Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile üzüntü duygusuna ilişkin çizimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Okulöncesi dönem çocuklarının üzüntü duygusuna ilişkin çizimleri çizilen çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

## **1.2 Araştırmanın Önemi**

Toplumsal cinsiyet rolleri, yaşamın ilk yıllarında kazanılan fakat etkisi bir ömür boyu sürerek bireyin yaşamını şekillendiren davranışları ve bireyden beklenen davranış biçimlerini anlatmak için kullanılır. Sürekli gelişen ve ilerleyen bir dünyada kemikleşmiş kalıpyargılara sahip olmak bireyleri ilerlemekten çok geriye götürmektedir. Gelişmiş ülkelerde toplumsal cinsiyete duyarlı ve eşitlikçi bir yaşama olan inanç giderek gelişmekte ve önem kazanmakta iken KKTC’de bu konuda farkındalık henüz yeterli düzeyde gelişmemiştir. Toplumsal cinsiyete duyarlı bir aile yaşantısı ve eğitim sistemi, kadınların daha çok kamusal alanda olmasını sağlayacak; gerek özel gerekse kamusal alanda daha eşitlikçi bir yaşam imkânı sunacaktır.

Toplumsal yaşamın her alanında toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı bir düzen kurulabilmesinde en önemli rollerden biri aile kurumuna ve eğitim sistemine düşmektedir. Eğitim sistemi; çocukların yanısıra ailelerin de sağlıklı cinsel gelişim ve cinsiyet eşitliğine dayalı uygulamalar konularında bilgilenmeleri açısından kritik rol oynamaktadır. Çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak sağlıklı bir cinsiyet kimliği geliştirebilmeleri için öğretmenlerin cinsel gelişim ve eğitim konularında bilgilenmeleri, cinsiyet rollerine ilişkin kendi kalıpyargısal inançlarının farkına varmaları gerekmektedir. Eğitim sürecini, cinsiyet eşitliğine duyarlı biçimde düzenleyebilmek için, öncelikle çocukların bu konudaki algılarının anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, okulöncesi eğitime devam eden bir grup

çocuk üzerinden elde edilecek verilerin, öğretmenlerin bu konudaki bilinçlenmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KKTC’de cinsel gelişim ve eğitimi konularında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Özellikle okulöncesi gibi cinsel kimlik gelişiminin en kritik biçimde gerçekleştiği, çocukların toplumsal cinsiyet rolleri ile ve buna dayalı farklı toplumsal beklentilerle karşılaştıkları erken bir aşamada cinsiyet rollerine ilişkin gelişen algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sonucu elde edilen veriler eğitimcilere ve ailelere sınıflarındaki ve evlerindeki çocukların kalıpyargılı düşünüş, davranış ve tutumlarının farkında olmalarını ve bu tutumlar üzerinde kalıcı değişiklikler gerçekleştirmeyi hedefleyen öğrenme yaşantıları planlamalarını sağlamada yol gösterecektir.

### **1.3 Sayıtlar**

Bu araştırmada;

1. Çocukların matematik başarı beklentilerini belirlemek için kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir olduğu,
2. Duygu senaryolarının 60-72 aylık yaş grubu çocuklarının gelişim özelliklerine uygun olduğu temel sayıtlarından hareket edilmiştir.

### **1.4 Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gazimagusa ilçesindeki Alasya Vakıf Anaokulu’na devam eden 60-72 yaş grubu çocuklarla,
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edinilen sonuçlarla,
3. Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algısı, matematik başarısı ve cinsiyet-duygu eşleştirmeleri (üzüntü, kızgınlık) ile sınırlıdır.

## **Bölüm 2**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde eğitim ve okulöncesi eğitimin temel olarak ne olduğundan bahsedilmiştir. Daha sonra okulöncesi dönemi çocuğunun gelişim alanlarının ilişkisel özelliklerinden kısaca bahsedilerek, araştırmanın temelini oluşturan cinsel gelişim, kuramları ile ele alınıp vurgulanmıştır.

#### **2.1 Eğitim**

Eğitim, günlük yaşantıda çok sık kullanılan sözcüklerden biridir. Hemen hemen herkes eğitimin ne olduğu, nasıl olması gerektiği konusunda düşünmüş ve fikir sahibi olmuştur. Ancak eğitim kavramının ne kadar geniş bir anlam içerdiği farkına varılamamıştır (Erden, 2005, sf. 15). Geçmişten günümüze bu anlamı çeşitli oranlarla karşılayan eğitimle ilgili birçok tanımlama yapılmış ve yapılmaktadır.

Sözlük anlamı ile eğitim; okullar, kurslar ve üniversiteler vasıtasıyla bireylere hayatta gerekli olan bilgi ve kabiliyetlerin sistematik bir şekilde verilmesi (Wikipedia, 2014) olsa da, bu kelimenin altında yatan anlam çok daha büyüktür.

Eğitim, her ülkede üzerinde en çok konuşulan, uzun vadeli bir yatırımdır. Sürekli gelişen ve değişen dünyamızda, durağan olmayan, bireyleri ve toplumları buldukları sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyden daha olumlu bir düzeye götürebilecek bir araçtır. Eğitimde aranan en önemli nitelik eğitilen bireyin ve toplumun “Nasıl bir birey ve toplum istiyoruz?” sorusuna bulunacak cevapta saklıdır (KTÖS, 1999, sf.12).

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme s¼recidir. Diğer bir deyişle, eğitim s¼recinden ge¼en kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Varış (1981), eğitim yoluyla kişinin ama¼ları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ¼l¼¼lerinin değiştiğini ifade etmektedir. Eğitim s¼recine giren kişilerde bu değişmenin istenilen y¼nde olması beklenir. Ert¼rk (1972), eğitimle ilgili en ¼ok kullanılan tanımı oluşturarak eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme s¼reci” olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola ¼ıkarak eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve bireyin toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde değiştirilmesi olarak tanımlanan k¼lt¼rleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme s¼recidir (Erden, 1998’den akt. Demirel, 2004, sf. 6).

İnsanın yetişmesinde kasıtlı olarak yapılan k¼lt¼rlemenin yanı sıra, yaşam i¼inde kendiliğinden oluşan ¼đrenmelerin de ¼nemli rol¼ vardır. İnsanlar kişilik ¼zelliklerinin, değerlerinin ve becerilerinin bir kısmını bu yolla kazanırlar. Eğitimciler k¼lt¼rlemenin bir kısmını "informal", ama¼lı olarak yapılanını ise "formal" eğitim olarak adlandıırırlar.

Formal eğitim ama¼lıdır ve ¼nceden hazırlanmış bir program ¼er¼evesinde planlı olarak yapılır, ¼đretim yoluyla ger¼ekleřtirilir. Eğitim s¼reci ¼đretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar ¼zel bir ¼evre i¼inde kontroll¼ olarak y¼r¼t¼l¼r. S¼recin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır. Formal eğitim okullarda y¼r¼t¼l¼r ve ¼đretim ağırlıklıdır (Fidan, 2012, sf.4).

Formal eğitim ¼rg¼n ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılır. ¼rg¼n eğitim, resmi olarak planlanan ve ardışık bi¼imde d¼zenlenen, ¼đretmen ve ¼đrencinin ¼zerine d¼řen g¼revlerin a¼ık¼a tanımlandığı, ¼đretmenin eğitim ama¼ıyla ¼đrenciyi



yönetmeye çalıştığı ve sorumluluk aldığı, öğrencilerin yazılma veya alınmasıyla ilgili işlemlerin yerine getirilmesini gerektiren eğitim (UNESCO'dan akt. Duman, 2003, sf. 7) olarak açıklanıp; okulöncesi eğitimden üniversiteye, özel konularda ve kurumlarda hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve kronolojik olarak derecelendirilmiş öğretim ve mesleki yetiştirim (Akt. Duman, 2003, sf. 6) şeklinde özetlenebilir.

Yaygın eğitim ise; örgün eğitim kurumuna hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerin birinden ayrılmış olan kişilerin ilgi ve gereksinme duydukları alanlarda yapılan eğitimidir. Halk merkezlerinde açılan kurslar, resmi ve özel kurum ve işyerlerinde yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetleri yaygın eğitime örnek verilebilir. Günümüz bilgi toplumlarında, bilgideki değişim çok hızlı olduğu için özellikle yaygın ve yaşam boyu sürekli eğitim giderek önem kazanmaktadır (Alkan'dan akt. Yıldırım, 2007, sf.13).

Eğitim sürecinin tüm aşamaları, bireye kazandırılan farklı düzeyde bilgi ve beceriler açısından önemli olmakla birlikte, yaşamın ilk yıllarını içine alan, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı ve kalıcı olduğu dönem olan okulöncesi dönemin kritik önemi günümüzde tartışmasız biçimde kabul edilmektedir. Yaşamın ilk yıllarında gerçekleştirilen eğitimin gelişimsel açıdan önemini anlayabilmek için okulöncesi eğitimi daha ayrıntılı incelemek gerekmektedir.

## **2.2 Okulöncesi Eğitim**

Toplumların başarıları ve başarısızlıkları o toplumda yaşayan insanlara bağlıdır. Toplumun oluşturan insanların temelini oluşturacak olan eğitimin, okulöncesi eğitim olduğu hiç şüphesiz birçok kişi tarafından bilinmektedir (Bayazıt, Telci, Erenci ve Canerik, 2007, sf. 108).

Okulöncesi dönem, Oğuzkan ve Oral (1997) tarafından “doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan erken çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının

bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim süreci” olarak tanımlanmıştır (akt. Sarı ve Seçer, 2007, sf. 156). Oktay (1999), okulöncesi dönemin insan yaşamının temelini oluşturduğunu belirtmiştir (sf. 15). Kişiliğin temellerinin atıldığı kritik bir dönem olarak da adlandırılan okulöncesi dönemde verilen eğitimin, çocuğun ilerdeki eğitim hayatı ve hatta yaşamı üzerinde etkiye sahip olduğu düşünüldüğünde, okulöncesi eğitimin önemi bir kat daha artmaktadır (Sarı ve Seçer, 2007, sf.156).

Bireyin yaşamı boyunca öğrenmesine temel oluşturacak yeterlikleri edinmeye başladığı, kendini öğrenme sürecinde yetkinleştirmeyi öğrendiği okulöncesi dönemin önemini daha iyi anlayabilmek için dayandığı temel ilkeleri analiz etmek gerekmektedir. Okulöncesi eğitim döneminin dayandığı temel ilkeleri aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür.

### **2.2.1 Okulöncesi Dönemin Temel İlkeleri**

1. Okulöncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okulöncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.

5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Okulöncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
7. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
8. Çocuklarla iletişim sırasında, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
9. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
10. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
11. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
12. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
13. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
14. Çocuğun gelişimi ve okulöncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
15. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013, sf.11).

Eğitim kademeleri içinde birincil basamakta olan okulöncesi eğitimin öneminden bahsedildikten sonra, bir sonraki başlıkta araştırmanın yer aldığı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde okulöncesi eğitimin temel yapısı hakkında kısaca bilgi verilecektir.

### **2.2.2 KKTC’de Okulöncesi Eğitim**

KKTC’de okulöncesi eğitim, zorunlu eğitim kapsamında değildir. Zorunlu eğitim için ngrlen “Anasınıfların Zorunlu Eğitimin İçine Alınması” maddesi henüz yasa kapsamına alınmamıştır. Halen uygulamada olan Zorunlu Eğitim Tüzüğü’nde “31 Aralık gününden önce altı yaşını tamamlayan çocuklar onbeş yaşını dolduruncaya kadar zorunlu eğitim kapsamındadır” ibaresi yer almaktadır. Bu ibareden de anlaşıldığı gibi zorunlu eğitim kapsamına altı yaş çocuklar dâhil edilmektedir (KKTC-MEB, 2004, sf. 9). Uygulamadaki yasa ile beş yaş zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen; beş yaşta yüzde yüz okullaşma, dört yaşta yüzde kırk dokuz okullaşma oranına ulaşılmıştır (KKTC-MEB, 2014, sf. 46). Bu açıdan değerlendirildiğinde ilgili yaş grubunun okul öncesi eğitime erişimi nicelik olarak yeterli kabul edilebilecek bir düzeyde görünmektedir.

KKTC’de okulöncesi eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyeti’nde uygulanan eğitim ile paralel zelikler taşımaktadır. KKTC’nde okulöncesi eğitimin Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen amaçları;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu yönlerinden gelişmesini, iyi alışkanlıklar ve yararlı beceriler kazanmasını sağlamak;
2. Çocukları her yönden ilköğretime hazırlamak;
3. Elverişsiz evre ve aile koşullarından gelen çocuklara, uygun bir yetişme ortamı yaratmaktır (KKTC-MEB, 2014)

Okulöncesi eğitimin belirtilen amaçlara hizmet edip çocukların ilgili dönemdeki gelişimlerini desteklemesi ve hızlandırabilmesi için öncelikle erken

çocukluk döneminde çocukların farklı alanlardaki gelişim özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Bir sonraki bölümde erken çocukluk döneminde çocukların genel gelişim özellikleri sunulmuştur.

### **2.3 Okulöncesi Dönemde Gelişimin Temel Özellikleri**

Gelişimin evrensel ilkeleri vardır ve kişiden kişiye veya toplumdaki topluma değişiklik göstermez. Her birey gelişimini bu ilkelerle gerçekleştirmektedir. Gelişim yordanabilir bir sıra izler ve genelden özele, basitten karmaşığa doğru yol alır. Gelişimde kritik dönemleri yani bireyin bazı davranışları öğrenmeye eğilimli olduğu yaş aralıkları vardır ve bu dönemlerin telafisi yoktur. Gelişim bir bütündür ve süreklidir. Herhangi bir gelişim alanındaki farklılık diğer alanları da etkiler ve hiçbir gelişim alanı kesintiye uğramaz (KPSS, 2015). Sonraki başlıklarda psikomotor gelişim, bilişsel gelişim, duygusal ve sosyal gelişim ve cinsel gelişim sırası ile ele alınıp incelenecektir.

#### **2.3.1 Okulöncesi Dönemde Psikomotor Gelişim**

Motor gelişim (hareket gelişimi), fiziki büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişmesine paralel olarak organizmanın sisteme bağlı hareketlilik kazanmasıdır (Güven, 2005, sf. 9). Psikomotor gelişim ise, motor becerilerde ortaya çıkan davranışların kontrol altına alınma sürecidir. Söz konusu olan bu davranışlar; duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması ile ortaya çıkar. Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve merkezi sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın isteme bağlı hareketlilik kazanması olarak tanımlanır (MEGEP, 2007, sf.3).

Okulöncesi dönemde kaba motor hareketleri sağlayan kaslar ince motor hareketleri sağlayan kaslara oranla daha hızlı gelişir. Bu dönemde erkek çocukların kızlardan daha uzun ve ağır olmalarına karşın, kız çocukların ince motor kas gelişimi erkek çocukların kas gelişiminden biraz daha ileridedir (Hetherington ve Parke,

1993'den akt. İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007, sf. 98). İnce motor gelişimle, kolları, elleri ve parmaklardaki küçük kasları koordine etme becerisi kastedilmektedir. İnce motor gelişimdeki dikkat çekici gelişmeler okulöncesi yıllarında ortaya çıkmaktadır. Tablo 1'de 2-5 yaşlarda ince motor gelişime yönelik davranışlar görülmektedir.

Tablo1. Okulöncesi dönemde ince motor beceriler

2 Yaş	3 Yaş	4Yaş	5 Yaş
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karalama</li> <li>• Basit giyecekleri giyme</li> <li>• 6-8 Bloğu üst üste koyma</li> <li>• Bardağı bir elle tutma</li> <li>• Kitap sayfasını çevirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daireyi kopya etme</li> <li>• Çizgi kesme</li> <li>• Kaşık kullanma</li> <li>• Kirleterek de olsa resim çizme</li> <li>• Sürahiden su dökme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Şekiller çime</li> <li>• Üç parçalı insan resmi çizme</li> <li>• Kendi kendine giyinme</li> <li>• Kaba yazı yazma</li> <li>• Bloklardan inşaat yapma</li> <li>• Makası kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kareyi kopyalama</li> <li>• Boncukları ipe dizme</li> <li>• Fermuar çekme</li> <li>• Ayakkabı bağı bağlayabilme</li> </ul>

(İnanç, Bilgin, Atıcı, 2011'den değiştirilmeden aktarılmıştır).

Görüldüğü gibi 5 yaşına ulaştığında çocuk kaba motor ve ince motor becerilerindeki yetkinleşmeye bağlı olarak çeşitli işlevleri yerine getirme yeterliliğine ulaşmıştır. Bunlar arasında, bu çalışmanın da konusu ile ilişkili olan çizgisel gelişim aşağıda daha detaylı şekilde incelenecektir.

### 2.3.1.1 Okulöncesi Dönemde Çizgisel Gelişim

Çocukların çizgisel gelişimi, onların bedensel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleriyle yakından ilişkilidir. Çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimine paralel

olarak sanat faaliyetlerinde belirgin bir değişim gözlenir. Bu değişim ergenlik dönemine kadar sürer. Löwenfeld'e göre, çocukların sanatsal gelişim evreleri yaşlara göre beşe ayrılmaktadır (akt. Öveç, 2012, sf. 25). Aşağıda bu evrelerin sadece okul öncesi dönemini içeren temel özellikleri açıklanmıştır.

**Karalama Evresi (2-4 Yaş):**

Çoğunlukla kinestetik temelli, giderek zihinsel faaliyeti temsil eder hale gelen ilk resimler; düzensiz uzunlamasına ve dairesel çeşitli karalama tiplerindedir ve bu evre sonunda karalamalara isim verilmekte, yapılan karalamalar önce bazı şekillere benzetilmektedir. Bu çizim ve karalamalarda bir kararlılık yoktur. Daha önce ev olan çizim, bir süre sonra araba olarak adlandırılabilir (Karayağmurlar, 1990'dan akt. Batı, 2012, sf. 31).

**Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş):**

Bu gelişim aşamasında, çocuk dış dünya ile kurduğu ilişkisini zenginleştirmekte, yeni kavramlar edinmekte ve çizdiği, canlandırdığı simgeler durmadan değişmektedir. Çocukların şemaları, gördüğü ve tanıdığı nesnelerin bir benzerini resim düzlemine malzeme aracılığıyla yansıttıklarıdır. Düz çizgi karalamaları insan kolu, bacak ve gövdesi; yuvarlak çizgiler ise baş veya yüz olmaktadır. Araştırmalarda 4 ve 5 yaşındaki çocukların resimdeki ayrıntıları fark etmede ve gördüklerini yorumlayıp çizmede iyi oldukları bulguları edinilmiştir (Swith, 2013, sf. 207). Bu simge çeşitleme coşkusu 6 yaşa yaklaştıkça durulur, çocuk kendine has bir insan tipi yaratma isteğine girer. Biçimi bilinçli bir şekilde ortaya koyabilme olanağına kavuştuğundan dolayı çocuk, değişik bir resim anlatımına girmiş olmaktadır. Doğal olarak, bu yalnızca insan figürü için değil, aynı zamanda ev ve ağaç figürleri için de geçerlidir (Löwenfeld, 1971'den akt. Metin, Aral, 2012, sf. 57).

Dört yaşından itibaren çocuklar öğrenme ve konuşabilme yetisine paralel olarak tanımlanabilecek nitelikte çizimler gerçekleştirebilmektedir. Ancak kesin olarak bunların ne olduğu konusunda net bir düşünceye sahip olmak oldukça zordur. Çizim sürecinde onlar için en önemli konu, insan figürü çizim deneyimleridir. Çizimlerinde “çöp adam” diye tanımlanan resimler görülür. Bu resimlerde büyük yuvarlak bir baş, iki iri veya nokta şeklinde gözler, ağzı ifade eden yatay eğri bir çizgi ve kafadan çıkan kol ve bacaklar tipik özelliklerdir. Dolayısıyla insan figürleri kaba formlar şeklinde sembolik olup, vücut oranları gerçek dışıdır. Çocuğa göre önemli sayılan konular öncelik taşır ve bu çizimleri büyük ve orantısız olarak resimlerinde ifade eder. Ancak bu çizimler sadece insan figürleriyle sınırlı değildir. Yakın çevresinde en çok ilgisini çeken ev, ağaç ve otomobil gibi varlıkları da benzer şekilde betimlemeye çalışırlar. Bunlar kâğıt üzerinde gelişigüzel yer alırlar (Artut, 2004’den akt. Güven, 2009, sf. 30).

Çocukların çizdiği resimler, sanıldığı aksine çok şey ifade eder. Çocukların çizdikleri resimler, onları mutlu etmekle beraber, gelişimlerinin, zihinsel olgunluklarının, yetiştikleri ortamların, sorunlarının, kişisel tercihlerinin, duygu ve düşüncelerinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Çocukların kendilerini dışa vurdukları resimlerinde kullandıkları imgeler, çevre kültürlerinin esinlediği inançlardan doğan bazı imgelerden ve sosyolojik etmenlerin etkisinden oluşmaktadır. Burada görsel nitelikler değil, yaşantılara ilişkin içerikler rol oynamaktadır. Bütün çocuklar resim yapar, fakat resimlerine yansıyan konular ve özellikler, çevre ve kültür farklılıklarından dolayı çeşitlenir (Ekinci, 2008, sf. 17).

### **2.3.2 Okulöncesi Dönemde Bilişsel Gelişim**

Biliş, dünyayı algılamayı ve anlamlandırmayı içeren zihinsel faaliyetlerdir. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren çevresi ile aktif biçimde etkileşime girip uyum



sağlamaya başlar, bu şekilde bilişsel gelişim gerçekleşir. Çocukların çevrelerindeki uyaranları anlamlandırmada kendilerine özgü dünya görüşleri vardır, bu nedenle onların bilişsel gelişimlerini anlamak önem kazanmaktadır (Akyol, 2002, sf. 42). Çocuğun çevreye uyumu, kavramları geliştirmesi, çevresi ile iletişimi, sorunlarını çözmesi, yaratıcılık davranışları göstermesi bilişsel gelişiminin önemli göstergeleridir ve okulöncesi dönemde çok hızlı bir gelişim içindedir. Çocuklukta bilişsel gelişim çeşitli kuramlarla farklı biçimlerde ele alınıp açıklanmıştır. Aşağıda bu görüşler özetlenerek sunulmuştur.

### **2.3.2.1 Jean Piaget ve Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget'e göre en geniş anlamda bilişsel gelişim, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşması sonucunda bireyin bulunduğu çevresine uyum göstermesini sağlayan deneyimlerin bütünüdür. Birey doğumdan ölüme kadar farklı gelişim aşamalarından geçer ve düzenli bir niteliksel gelişim içindedir. Bilişsel gelişimdeki bu değişimin amacı soyut düzeyde düşünebilme, kuralları ve sınırları daha karmaşık yapıda organize etmektir. Bilişsel gelişim sürekli ve ilerleyici dengeleme sürecidir. Bu süreçte ardı ardına gelen farklı bütünsel yapılar doğuştan değildir, derece derece kurulu ve bir oluşumun sonucudur (Atay, 2005, sf. 14).

Piaget'e göre bilişsel gelişimde dört dönem bulunmaktadır. Bu dönemler bir biri içine geçmiş aşamalardan oluşmuş ve basitten karmaşığa doğru tersine çevrilmiş hiyerarşik bir yapı oluşturmuşlardır. Her bir dönemin özelliği kendisinden sonra gelen diğer dönemlerde de devam etmektedir. Bu dönemler, birinden diğerine aniden değil derece derece geçerler (Piaget ve Inhelder, 1969'dan akt. Küçükkaragöz, 2002, sf. 83). Bu dönemler;

1. Duyu- motor (sensory-motor) dönem (0-1.5 yaş/ 0-2 yaş)
2. İşlem öncesi (preparational) dönem (1.5 yaş-6 yaş/ 2-7 yaş)

3. Somut işlemler (concrete operational) dönem (6-12 yaş/ 7-11 yaş)

4. Soyut işlemler (formal operational) dönem (12-18 yaş/ 11-18 yaş)

Aşağıda Piaget'in kuramında yer verilen dönemlere ilişkin okulöncesi dönemini içine alan gelişimsel özelliklerle ilgili bilgiler verilecektir.

#### 1. Duyu Motor Dönemi

Duyu- motor dönem, zihinsel gelişimde son derece önemli olan ve doğum ile 2 yaş arasını kapsayan dönemdir. Bebekler doğduğu zaman dünyanın herhangi bir zihinsel temsiline sahip değildir. Bu nedenle bebekler duyuları ve hareketleriyle zihninde dünyanın resmini oluşturmaya çalışır. Bu dönemin en önemli görevi duyu organlarının bilincini edinmek ve bedenini farkına varıp onu istediği gibi kullanabilmeyi öğrenmektir (Demir, 2010, sf. 48).

Bebek doğduğunda kendisini dış dünyadan ayıramaz. Bu nedenle bu dönemin doğadan ayrılma dönemi olduğu kabul edilir. Piaget'e göre bebeğin bu dönemde kazandığı davranışlar, doğuştan getirilen reflekslerin şemalar halinde geliştirilmesidir. Bu refleksler çocuğun ilk bilişsel şemalarıdır (Aydın, 2000'den akt. Kartal, 2005, sf. 109). Zihinsel açıdan bu dönemin önemli özelliklerinden biri de ertelenmiş taklittir. Ertelenmiş taklit, bebeğin görmüş olduğu bir olayı, olayın üstünden zaman geçtikten sonra tekrarlaması veya taklit etmesidir. Örneğin; eve gelen misafirin çocuğunun davranışı birkaç gün sonra çocuk tarafından taklit edilmesi ertelenmiş bir taklit olayıdır. Bu durum bebeğin bir olayı aklında tuttuğunu gösterir. Akılda tutma durumu zihinsel gelişim açısından önemli bir aşamadır. Bu akılda tutulanlar, daha sonra kavramları oluşturmaktadır. Çocuklar bu dönemde deneme yanılma yoluyla problem çözme aşamasından, zihinsel olarak problem aşamasına doğru ilerlemektedir. (Bacanlı, 2006'dan akt. Doğan, 2013, sf.15).

#### 2. İşlem Öncesi Dönem

Piaget, iki-yedi yaşları arasındaki bilişsel gelişim dönemine işlem öncesi (preoperational) dönem adını verir. Bu döneme işlem öncesi adının verilmesi, çocukların işlem yapacak bilişsel yeterlikten yoksun olmasıdır. Bu dönemde çocuk temel kavramları öğrenir. Piaget'nin kuramı çocukların şema kullanmasına dayanır. Bilişsel gelişimde her yeni öğrenme, var olan şemalarla açıklanmaya çalışılır. Şema, çocuğun çevresi ile etkileşimde bulunduğca geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır. Diğer bir ifadeyle şemalar çocuğun bir nesneyi nasıl algıladığıdır. Çocuk yeni bir durumla karşılaştığında şemalarını kullanarak tepkide bulunur (Piaget, 1960 ve Yeşilyaprak, 2008'den akt. Başkale, 2010, sf. 10).

Çocuğun bu dönemdeki en büyük gelişimlerinden biri de dil gelişimidir. İkinci yılın başında çocuk dil kullanımına eriştiğinde artık deneyimleri sözel formlarda (şemalarda) hafızaya geçer. Çocuk eylemlerini tanımlamak için sözcükleri kullandığında ise söz konusu zihinsel etkinliği sembolik düzeyde başarmış demektir. Bu dönemde çocuğun dili sembolik olarak kullanması, bir şeyi gerçekte yapma becerisinden çok, onu yapmayı hayal etme becerisini gerektirir (Sutherland, 1992'den akt. Ömercikoğlu, 2006, sf. 44).

Çocuk çevresiyle etkileşimi süresince gördüğü kişileri, nesnelere, varlıkları, duyduğu sesleri, bunlar olmadan da imgeleminde canlandırmaya çalışır, böylece ilkel tasarımlar geliştirir. Çocuğun bu tasarımları bilişsel örüntüsünün ilk girdileridir (Başaran, 2000, sf. 79). Bu evrede kişi, nesne ve olaylar o ortamda olmadığı halde sembolik oyunlar ve taklitlerle çocuk tarafından canlandırılmaya başlanır (Arı, 2005, sf. 54).

### **2.3.2.2 Vygotsky ve Bilişsel Gelişim Kuramı**

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramınının temel kavramı, “çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirlenen gerçek gelişim düzeyi” ile “yetişkin rehberliğinde

ya da daha yetenekli akranlarla işbirliği yaparak problem çözme olarak belirlenen “gizil gelişim düzeyi” arasındaki fark olarak tanımladığı “yakınsal gelişim alanıdır”. Yakınsal gelişim alanı, her bireyin sosyal çevresi aracılığıyla geliştirebileceği potansiyel öğrenme alanıdır. Vygotsky’ye göre bireyin yakınsal gelişim alanının belirlenmesi ve ona uygun desteğin sağlanmasıyla bireyin potansiyel bilişsel gelişimi sağlanabilir. (Aliyeva, 2011, sf. 38).

Lev Vygotsky’ye göre bireyin gelişiminde birinci derecede sosyal etkileşimler ve kültür etkindir. Vygotsky’nin sosyo-kültürel öğrenme kuramına göre, bilişsel gelişim, çocuğun düşünce ve davranışlarında, toplumdan topluma değişiklik görülse de, sosyal çevreyle etkileşim sonucunda adım adım ilerleme gösterir. Öğrenmenin sosyokültürel yönleri üzerinde duran Vygotsky araştırmalarıyla çocuğun neyi ve nasıl öğrendiğini belirlemeye çalışmıştır. Ona göre, gelişim temelde, bireyin çevresiyle etkileşimiyle ve araçlar yoluyla öğrendiklerini içselleştirerek dünyaya kendine özgü bir bakış açısı geliştirmesiyle gerçekleşir. Bir kültürel aracın bir kişiden diğerine geçişini sağlayan üç yol vardır: Birincisi, bir kişinin yaptığını taklit etme yoluyla öğrenmeye çalışma, ikincisi; öğretmenin rehberliğinde öğrenip öğrendiklerini düzenleme; üçüncüsü ise; birbirini anlamaya çalışarak işbirliği içinde birlikte öğrenmedir. Bu yollarla bilişsel gelişim desteklenebilir (Leong, 1999’dan akt. Kartal, 2005, sf. 114).

Vygotsky (1978) psikolojik gelişmeyi, davranışın doğrudan, doğuştan ve doğal biçimlerinden, kültürel gelişim sürecinde oluşan dolaylı ya da aracılı, yapay psikolojik işlevlere geçiş olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, davranışın doğuştan, doğrudan çevreden gelen uyaranlara bağlı olarak oluşan doğal biçimleri, “basit işlevler” (elementary functions) olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık davranışın kendi kendine üretilen (self-generated), aktarılan, yani doğrudan nedenleri

olan yapay biçimleri ise “ileri psikolojik işlevler” (higher psychological functions) olarak tanımlanmaktadır. Basit işlevlerin, tüm türlere özgü biyolojik temelleri vardır. Bu işlevler daha çok çevreden gelen uyarılara verilen ani tepkilerle tanımlanmaktadır. İleri psikolojik işlevleri basit işlevlerden ayıran en önemli farklılık, bu işlevlerin çocuk tarafından, onun diğerleri ile etkileşimleri sonucunda oluşturuluyor olması ve daha da önemlisi, basit psikolojik işlevlerin dönüşümüne dayanmasıdır. Bu dönüşümün kültürel bir yönü vardır. Buradaki kültürel özellik, ileri psikolojik işlevlerin toplumsal deneyimler yoluyla uyarılıyor ve bunlara bağlı olarak düzenleniyor olmalarından kaynaklanır. Buna göre çocuk, toplumsal deneyimleri ya da etkileşimleri sonucunda elde ettiği bir uyarıyı, aracılı ya da dolaylı araçlar yardımıyla yeniden düzenlemekte, biçimlendirmekte ve içselleştirmektedir (Ahioğlu,2008, sf.168).

### **2.3.2.3 Zihin Kuramı**

Zihin kuramı bir gelişim psikolojisi alanı olmakla birlikte, klinik psikoloji, sosyal psikoloji, nöropsikoloji, kültürel psikoloji, karşılaştırmalı psikoloji, felsefe ve eğitim gibi pek çok alandan araştırmacıların ilgisini çekmekte olan geniş bir literatürü oluşmuş bir araştırma konusudur (Flavell, 2004’ten akt. Akbaş,2011 sf.4).

Çeşitli araştırmacılar çocukların, kendilerinin ve diğer insanların zihinsel durumları olan kanılarını, isteklerini, niyetlerini, duygularını ve düşüncelerini anlamak için zihinsel temsillere ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüşlerdir. Çocukların kendi zihinlerinde temsil ettikleri, diğer insanların zihinsel durumlarını anlama becerilerine Zihin Kuramı denmektedir (Şipal, 2008’den akt. Dönmez, 2009 sf. 12).

Bir bireyin başka bir kişinin bakış açısını ne kadar anlayabildiği, bireyin tecrübe edeceği ilişkilerin niteliğini etkiler. Zihin Kuramı’na (bilişsel bakış açısına) sahip bir kişi, başka kişilerin istek ve inançları olabileceğini ve bu istek ve inançları

kendininkinden farklı olabileceğini anlayabilir. Sosyal etkileşimin başarısı, diğer insanların bilişsel ve duygusal süreçlerini fark etme yeteneğine dayanmaktadır. Yani, diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneği, başarılı bir etkileşim için çok önemli bir kapasitedir. İnsanlar, diğerlerinin davranışlarını yordamak için çok çeşitli ipuçları kullanırlar (yüz ifadesi, beden duruşu, sesin tonu) ancak diğerlerinin davranışlarına basit bir şekilde tepki vermezler; diğer insanların zihinsel durumlarını (bilgilerini, niyetlerini, inançlarını ve isteklerini) açıkça modeller ve tepki verirler (Singer, 2006'dan akt. Kahraman, 2012, sf.9).

Zihin Kuramı'nın bilişsel gelişimi açıklamada bir alternatif yaklaşım oluşturan Kuram Kuramı'na göre, okulöncesi çocuklarının tıpkı bir bilim insanı gibi dünya ve insanlar ile ilgili kuramları olduğu öne sürülür. Bu kuramlar çocuk büyüdükçe onunla birlikte büyür ve gelişir. Küçük bir bebek bir cisim yeterince güçlü iterse her yere sığdırabileceğini düşünür. Nesne yumuşaksa bu kuram pekişir çünkü yumuşak bir nesne birçok yerden geçebilir. Fakat daha sonraları, bebeğin örneğin yumuşak olmayan nesnelere sadece itmenin bir yere sığdırmak için yeterli olmayabileceğini keşfetmesi böyle bir kuram değişikliğinin basit bir örneği olabilir. Buradaki ana değişken yaşanan deneyimlerdir. Her bir deneyim aynı zamanda bir kuramın denenmesi ve yeni bir veri olarak kullanılmasıdır. Kuram yanlışlanmaya devam ettikçe alternatif kuramlar da gelişmeye başlar. Kuram Kuramı'na göre çocukların fiziksel dünya için olduğu gibi, sosyal ilişkilerini anlamlandırmak için de zihin kuramları vardır. Çocuklar, girdikleri sosyal ilişkilerde karşıdakinin nasıl davranacağını ancak yeterince etkin bir zihin kuramı ile tahmin edebilirler. Tahminlerde başarısız oldukça kuramlarında değişiklik yapmaları gerekecektir (Gopnik, Meltzoff & Kuhl, 2001'den akt, Akbaş, 2011, sf. 4).

### 2.3.3 Okulöncesi Dönemde Duygusal ve Sosyal Gelişim

Duygusal ve sosyal gelişim birbirleri ile çok yakından ilişkili olan iki ayrı gelişim alanıdır. Duygusal gelişimde biyolojik temeller olmakla birlikte, olgunlaşmanın yanı sıra öğrenmenin de etkileri bulunmaktadır. Sosyal gelişim ise daha çok bireyin diğerleri ile etkileşiminden ortaya çıkan öğrenmelerinin bir sonucudur. Bu açıdan bu iki gelişim alanı birbirlerini desteklemekle birlikte farklı bazı özellikler de taşımaktadır (Diken, 2010, sf. 188).

Sosyal gelişim; bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlara, grup yaşamının kural ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler, yaşamları boyunca bir grubun işlevsel üyeleri olmalarını sağlayan değerleri, davranışları ve inançları öğrenirler (Gander ve Gardiner, 1995'den akt. Atay, 2007, sf. 127).

İnsanın sağlıklı bir hayat sürdürebilmesi, içinde bulunduğu psikolojik ve sosyal çevreye bağlıdır. Bu nedenle sosyal gelişim ve buna bağlı olarak sosyalleşme büyük bir önem taşımaktadır. Sosyalleşme ya da toplumsallaşma, kişinin belirli bir toplumun davranış kalıpyargılarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir kişi durumuna gelmesidir (Selçuk, 2009 sf. 58). Sosyalleşme ve toplumsallaşmada çok farklı süreçler olmakla birlikte en önemlisi model alma yoluyla öğrenmedir. İnsanlararası ilişki kurma, konuşma, soru sorma, tartışma, problem çözme biçimleri sıklıkla model alma yoluyla kazanılmaktadır (Özbay ve Erkan, 2008, sf. 108).

Duygusal gelişim, “çocuğun kişisel ve çevresel etkenlerin etkisiyle gösterdiği mutluluk, haz vb. ya da sıkıntı, korku vb. durumlarının görülmesi ve yaşanması süreci” olarak tanımlanmaktadır (Cirhinlioğlu, 2001, sf. 121). Çocukların duygusal gelişimi onların çeşitli duyguları ve bu duyguları kendilerine, anne babalarına,

diğerlerine nasıl ifade ettiklerini belirlemektedir. Duygular çocuğun yaşamını sürdürmede, iletişim kurmada ve davranışlarını yönlendirmede önemlidir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2004, sf. 162).

Temel duyguların neler olduğu konusunda çeşitli görüşler olmasına rağmen çoğunluğun üzerinde uzlaştığı görüş, yedi temel duygu bulunduğu yönündedir. Bunlar; mutluluk, hayret, korku, üzüntü, kızgınlık, tikslenme, küçük görme şeklinde listelenebilir. Bunlara utanma ve nötr ifadeleri ekleme yanlısı olanlar da vardır (Dökmen, 2001, sf. 118).

Okulöncesi dönemdeki çocukların duyguları tanıyabildiklerini gösteren çalışmalarda dört-beş yaşındaki çocukların mutluluk, üzüntü ve kızgınlığı tanımlayabildikleri, mutluluk ile üzüntüyü, şaşkınlık ile kızgınlığı birbirinden ayırt edebildikleri belirtilmektedir. Mutluluğun çocuklar arasında çok kolay tanındığı, kızgınlık ve üzüntünün mutluluktan sonra en kolay tanımlanan ifadeler olduğu ve bunların ardından şaşkınlık ve korkunun geldiği belirtilmektedir. Çocuklara duyguların çeşitli kanallar vasıtasıyla yaşanıldığı ve yansıtıldığı durum ve ortamları gözleme ya da yaşama olanaklarının sunulması, duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında konuşulması hem kendi duygularını hem de karşısındakinin duygularını daha kolay anlayabilmelerine ve empati becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Haktanır, 2011, sf. 225).

Kültür, duyguların ifade ediliş tarzını belirleyen bir unsurdur. Duyguların tanımlanmasında ve yansıtılmasında kültürel değerler ve beklentiler önemlidir. Örneğin; gerek sevgi göstermede gerekse sevilen kişinin kaybedildiği yas ve keder durumlarında, kişilerin bu duygularını ortaya koyuş şekilleri içinde yaşadıkları toplumun anlayışı ve değerleri ile belirginleşir. Bazı topluluklarda yas, haykırışlarla ve dövünmelerle kendini ortaya koyarken bazı topluluklarda daha sessiz, derinden bir



üzüntü ile kendini gösterir. Toplum içinde kişinin kime sevgi göstereceği veya sevgi göstermesi gerektiği de toplumun değerleri ve beklentileri ile büyük ölçüde şekillenir. Örneğin; çeşitli toplumlarda yaşlılar ve çocuklar sevgi gösterilmesi beklenen kişiler olarak o toplumun kültüründe vardır (Aydın, 2005, sf. 108). Bireyler farklı duygularını yansıtmaya biçimlerini de kültürel cinsiyet kalıpyargıları ile ilgili kodları çözümlenerek öğrenir. Haviland ve Malatesta'nın (1981) yaptığı araştırmalara göre yeni doğmuş erkek bebeklerin daha duygusal ve değişken olduğu ve daha kolay korkup ağladığı, kız bebeklerin ise daha tutarlı olduğu gözlemlenmiştir. Fakat yaş ilerledikçe kadın bireylerin duygularını dışa vurarak yaşamaları beklenirken, erkek bireylerin duygularını belli etmemeleri ve yansıtmadan kendi içlerinde yaşamaları beklenmektedir (akt. Cramer, 1983, sf. 86).

### **2.3.3.1 Duygu Sosyalleştirme**

Duygu sosyalleştirme, ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarından tam olarak ayrı olmamakla birlikte, çocuğun ifade ettiği duygunun hemen ardından gösterilen çeşitli tepkileri ve ebeveynle çocuk arasında duygulara ilişkin iletişimi kapsamaktadır (Çorapçı, 2012, sf. 271). Duygu sosyalleştirme kültürle iç içedir. Her ebeveynin duygu sosyalleştirme ile ilgili farklı amaçları vardır. Örneğin; bazı aileler olumsuz duyguların kontrol edilmesi ve yansıtılmaması gerektiğini düşünürken, diğer aileler ise duyguların paylaşıldıkça çoğaldığını ve başkalarının duygularına dokunmanın gerekli ve insani olduğunu, bu nedenle de çocuklarının duygularını yansıtmaları ve ifade etmesi gerektiğini düşünmekte ve çocuklarını bu yönde desteklemektedir. Sosyalleştirme ile ilgili hedefler duygular arasındaki farklılıklarla görülmektedir. Örneğin, bazı ailelerde (kültürlerde) üzüntüyü belli etmek kabul edilebilirken, kızgınlık için aynısı geçerli değildir (Gottman, Katz ve Hooven, 1997, sf. 250). Çocukları olumsuz duygular yaşadıkları anlarda anne babaların çocuklarının

duygularına verdikleri tepkiler ve kurdukları iletişime duygu sosyalleştirme adı verilmektedir. Rahatlatma, sorunla başa çıkma için yardımcı olma gibi yöntemler olumlu duygu sosyalleştirme tepkileri olarak değerlendirilirken küçümseme ve cezalandırma gibi yöntemler olumsuz tepkiler olarak değerlendirilmektedir (Güven, 2013, sf. 24).

Ebeveynlerin, çocuklarının yaşadıkları duygusal olaylara yanıt verme ve duygusal olaylarla başa çıkmasını sağlayacak duygu sosyalleştirmesi için birçok yöntem vardır. Bunlar; ebeveynlerin çocukların duygularına verdikleri tepkiler, duygular hakkındaki konuşmalar ve ebeveynlerin duyguları yaşama şekilleri olmak üzere üç başlıkta toplanabilir (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998, sf. 245). Günlük yaşamda çocuklar sık sık olumlu ve olumsuz duygularını davranışsal, sözel veya yüz ifadeleri ile açığa vurmaktadır. Ebeveynlerin çocukları tarafından yansıtılan olumsuz duygulara gösterdikleri destekleyici olan ya da olmayan tepkilerle duygu sosyalleştirmede zengin olanaklar sağlamaktadır (Eisenberg ve Fabes, 1994, sf. 146). Araştırmacılar, çocuğun korku, sıkıntı, üzüntü ve kızgınlık gibi günlük olumsuz duygularına ebeveynlerin gösterdiği destekleyici olmayan tepkilerin çocukta olumsuz sosyal ve duygusal etkilere yol açacağını belirtmektedir. Yapılan araştırmalara göre çocuğun gösterdiği olumsuz duygulara verilen olumsuz tepkiler, ilerde yetişkin bireyde benzer duyguları saklayıp yansıtmamasına ve bireyde yaşanan benzer durumlarda artan içsel uyarılmaya ve fizyolojik ve duygusal sonuçlara neden olmaktadır (Eisenberg, Fabes ve Murphy, 1996, sf. 2234).

Duygu sosyalleştirmesi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çocuğun cinsiyetinin de büyük bir etken olduğu görülmektedir. Blocks(1979), Roberts(1994) ve Kliwer(1996)'ın yaptığı araştırmalarda benzer sonuçlar çıkmış ve ebeveynlerin çocuğun cinsiyetine göre farklı tepkiler verdiği belirtilmiştir. Buna göre ebeveynler,

üzüntü duygusu ve ağlama davranışını erkek çocuklarına yakıştırmayıp erkek çocuklarda kızgınlık durumuna daha olağan yaklaşmakta iken kız çocukları ile daha çok duyguları hakkında konuşmakta ve kız çocuklarında kızgınlık durumunu onaylamamaktadır (akt. Garner, Robertson ve Smith, 1997, sf. 677).

Ebeveynlerin çocukları ile duygular hakkında konuşması bir diğer duygu sosyalleştirme yöntemidir. Bu durum çocukların başkalarının duyguların anlamasını sağlamakla kalmayıp kendini başkasının yerine koymada da yardımcı olmaktadır. Fakat ebeveynlerin çocukları ile duygular hakkında konuşmasında da çocuğun cinsiyeti farklılaştırıcı unsurdur. Dunn(1991), Kopp(1992) ve Brown(1996)'un yaptığı araştırmaların sonuçları tutarlı olarak ebeveynlerin farklı cinsiyetteklereki çocukları ile farklı şekilde konuştuklarını ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalara göre kız çocukları ile daha erken yaşta duygular hakkında konuşmaya başlanmakta ve kız çocukları daha çok empati yapmaya teşvik edilmektedir. Ayrıca anneler kız çocuklarına olumsuz duygularla ilgili daha çok telkin edici hikâyeler anlatmakta ve cinsiyet kalıpyargıları ile tutarlı olarak kız çocuklarından tepkilerini daha çok sözel olarak belirtmelerini, erkek çocuklardan ise daha sert olmalarını beklemektedir (akt Shewark ve Blandon, 2014, sf. 268).

Ebeveynlerin duygularını yaşama biçimlerinde de çocukların cinsiyetlerine göre farklılıklar görülmektedir. Örneğin, anneler duygu sözcüklerini erkek çocuklarının yanında kullanmamaya ve onların yanında duygulanmamaya çalışırken, kız çocuklarının yanında daha rahat davranmaktadır. Ayrıca ebeveynler kız çocuklarına erkek çocuklarına kıyasla daha çok duygu çeşidi göstermektedir (Shewark ve Blandon, 2014, sf. 268).

### 2.3.4 Okulöncesi Dönemde Cinsel Gelişim

Bireylerin biyolojik özellikleri temel alındığında erkek ya da dişi olarak belirlenen bir cinsiyeti vardır. Cinsellik ise bu biyolojik yapı üzerine eklenen sosyolojik, psikolojik ve felsefi boyutları da içeren daha geniş bir tanımlamadır. Cinsel gelişim, doğum öncesinden ölüme kadar duyguları, düşünceleri, inançları, davranışları ve yaşantıları içeren gelişimsel bir süreçtir. Belirli bir yaşam döneminde beklenen cinsel duygular, inançlar ve davranışlar o yaşa uygun cinsel gelişimi belirler. Cinsel gelişim kişiliğin diğer yönlerini de etkiler. Cinsel kimliğin oluşması ve kişinin cinsel kimliğine uygun davranmasında cinsel gelişim önemli bir etmendir. (MEGEP, 2007, sf. 4).

Okul öncesi dönemde çocukların cinsel merak duygusu çok artmıştır. Bu merak duygusu kendi bedenine yönelik olmakla birlikte diğer çocukların bedenine, kız ve erkek farklılıklarına da yöneliktir. Bunun sonucunda, başkalarının bedenini gözleme ve kendi bedenini gösterme davranışları görülmektedir. Çocuklar büyürken cinsel ilgileri kardeş ve arkadaşlarına doğru kaymaktadır. Dört yaşındaki çoğu çocuk “anne” veya “baba” gibi evcilik oyunlarını veya “doktorculuk” gibi oyunları oynamaktadır. Okulöncesi dönemde çocukların yarısı cinsel oyunlar oynamaktadır. 4-6 yaşlarında yaygın olarak gözlenen cinsel aktiviteler; teşhircilik, cinsel organlara dokunma, çıplak olmaktan hoşlanma veya çıplak kişileri gözetlemedir. Bu dönemde çocukların cinsellik kavramı ilkeldir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007, sf. 105).

Cinsiyet, günümüzde sadece biyolojik temelli ele alınamamaktadır. Geçmişten günümüze kadar uzanan süreçte cinsiyete birçok anlam yüklenmiş ve toplumlarda insanlar cinsiyet temelli ayrıştırılmıştır. Bu ayrımın temeli cinsiyete dayandırılrsa da aslında gerçekte olan toplumsal cinsiyete dayalı bir ayrıştırma değildir. Toplumsal cinsiyet bireyin hayatının her alanını etkileyen bir olgudur. Bir sonraki

bölümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları ile ilgili açıklamalarda bulunulacak, daha sonra cinsel gelişimi açıklayan farklı kuramsal yaklaşımlar, toplumsal cinsiyet perspektifi doğrultusunda ele alınarak incelenecektir.

## **2.4 Toplumsal Cinsiyet**

Bu bölümde cinsiyet ve toplumsal cinsiyetin tanımı ve anlam farklılıklarından ve toplumsal cinsiyetin oluşumunu açıklamak için başvurulan kuramlardan bahsedilecektir.

### **2.4.1 Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet**

Günümüzde, konuyla ilgili araştırmaların artmasına paralel olarak, cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ayrımı üzerinde daha çok durulmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalarda ve kaynaklarda cinsiyet ve toplumsal cinsiyet ile ilgili çeşitli tanımlara rastlamak mümkündür. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“Cinsiyet, bireyleri kadın veya erkek yapan belli fiziksel veya biyolojik özellikler şeklinde açıklanırken toplumsal cinsiyet kültürel ve sosyal olarak belirlenen cinsiyet rollerine karşılık gelmektedir” (FEMA, 2012).

Dökmen (2012) cinsiyet terimini, “biyolojik olarak kadın ya da erkek olmak olarak açıklarken, toplumsal cinsiyet terimini kadın ya da erkek olmaya toplumun ve kültürün yüklediği anlam ve beklentiler” olarak tanımlamıştır. Toplumsal cinsiyet, kültürel bir yapıyı karşılamakta ve genellikle bireyin biyolojik yapısıyla ilişkili bulunan psikolojik özelliklerini de içermekte ve toplumsal cinsiyet, bireyi kadını ya da erkeksi olarak karakterize eden psikososyal özellikler olarak tanımlanabilmektedir (sf. 20).

Biyolojik cinsiyet, kişilerin doğumdan gelen fiziksel farklılıklarını yansıtırken (hormonlar, cinsel organlar vs.), toplumsal cinsiyet ise kişilerin hayatlarını şekillendiren seçimlerini, davranışlarını, tutumlarını ve sorumluluklarını belirlemede

etkin toplumsal beklentileri tanımlamaktadır. Cinsiyet doğumla kazanılıp sadece biyolojik kimliği işaret ederken, toplumsal cinsiyet toplumdan topluma, kültürden kültüre değişen psikolojik, sosyal ve kültürel farklılıklara işaret etmektedir. Toplumsal cinsiyet, kişinin becerilerine, isteklerine veya kişilik özelliklerine bakmazsınız, kadından sırf kadın doğduğu, erkekten de sırf erkek doğduğu için beklenen, yere ve zamana göre değişkenlik gösteren bir dizi ekonomik, siyasi ve sosyal davranışı anlatan bir kavramdır (Birey ve Önen, 2013, sf. 8).

“Toplumsal cinsiyet biyolojik cinsiyetten farklı olarak, kadınla erkeğin sosyal ve kültürel açıdan tanımlanmasını, toplumların bu iki cinsi birbirinden ayırt etme biçimini, onlara verdiği toplumsal rolleri anlatmak için kullanılan bir kavramdır” (Ecevit ve Karkıner, 2011, sf. 4). Toplumsal cinsiyet; farklı kültürlerde ve farklı biçimlerde tanımlanan, sosyal olarak kurulmuş erkeklik ve kadınlık kategorilerini ve her iki gruba atfedilen sosyal olarak dayatılmış yükümlülük ve davranışları belirtir. Toplumsal cinsiyet kavramının tanımında biyolojik farklılıklar değil, kadın ve erkek olarak toplumun bireyi nasıl gördüğü, nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve nasıl davranmasını beklediği ile ilgili değerler, beklentiler, yargılar ve roller bulunmaktadır (Ersöz, 2010, sf. 169).

Toplumsal cinsiyete ilişkin algı ve inançların bireylerce nasıl kazanıldığına ve toplumlarda farklı cinsiyet kimliklerine dayalı farklılaşmaların nasıl oluştuğu ve açıklanabileceğine ilişkin olarak geliştirilmiş çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bir sonraki bölümde bireylerin toplumsal cinsiyete dayalı olarak cinsiyet kimliklerini nasıl oluşturduklarına ve cinsiyet kimliklerine dayalı ayrımlaştırmaların nasıl oluştuğuna ilişkin açıklamalar içeren kuramlardan bazıları ele alınarak incelenecektir.

## **2.4.2 Cinsel Gelişim ve Toplumsal Cinsiyete İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar**

Bireylerde cinsel gelişim sürecinin açıklanmasına ilişkin tüm yaklaşımlarda biyolojik cinsiyete paralel olarak sosyalleşme sürecinde bireylerin aşamalı olarak cinsiyet rollerini içinde yaşadıkları toplumun yaygın değerlerine uygun biçimde kazanmaları, cinsiyet kimliklerini sağlıklı biçimde geliştirmek için toplumda kodlanmış cinsiyet kalıplarına uygun davranışlar geliştirmelerine yer verilmektedir. Dolayısıyla cinsel gelişime ve buna bağlı olarak bireyin sağlıklı bir kimlik geliştirmesine ilişkin açıklamalarda örtük ya da açık biçimde toplumsal cinsiyete ilişkin göndermeler bulunmaktadır. Cinsel gelişimin nasıl gerçekleştiğine, bu süreçte toplumsal cinsiyet kimliğinin bireyler tarafından nasıl kazanıldığına ve toplumlarda cinsler arası farklılıkların açıklanmasına ilişkin çok sayıda kuramsal yaklaşım bulunmaktadır.

Bu bölümde cinsel gelişim ve toplumsal cinsiyet ile ilgili çeşitli kuramsal yaklaşımlar ele alınacaktır.

### **2.4.2.1 Biyolojik Kökenli Kuramlar**

Bu bölümde toplumsal cinsiyet ile ilgili biyolojik kökenli kuramlar ele alınacaktır.

#### **2.4.2.1.1 Psikanalitik Kuram**

Freud'un görüşlerine dayanan psikanalitik yaklaşım, toplumsal cinsiyetin gelişimine ilişkin olarak getirilen ilk kuramsal açıklamalardan biridir. Freud'un psikoanalitik kuramı, psikoseksüel gelişimi her biri yeni bir sosyalleşme sorunuyla nitelenen beş temel döneme ayırmıştır: Oral Dönem, Anal Dönem, Fallik Dönem, Latent Dönem ve Genital Dönem. Söz konusu dönemlerin her biri vücudun belirli bir organıyla ilişkilendirilerek tanımlanır. Şöyle ki; sıfır-iki yaş arasında çocukların oral dönemde buldukları kabul edilir. Bu dönemde çocuğa en çok zevk veren

davranışlar, emme ve yemendir. Çocuklar iki-dört yaşları arasında, anal uyarılmadan zevk almaya başlar. Dört yaş çocuğu artık fallik dönemdedir ve ilgisi cinsel organındadır. Fallik dönemi, üstü kapalı evre olarak da isimlendirilen ve beş ile oniki-onüç yaşlarını kapsayan örtük (latent) dönem izler. Cinsiyet ile ilgili konulardan hoşlanmadığı için uzak duran çocuğun cinsel dürtüsü gizil bir nitelik taşımaktadır. Ergenlikle beraber genital dönem kendini gösterir ve birey, cinsel organları ve duyguları arasında bir bağ olduğunu fark etmeye başlar (Cüceloğlu, 1997'den akt. Oruk, 2007, sf. 20). Bu bölümde sadece okul öncesi dönemi kapsayan yaşların geçirdiği evreler ele alınacaktır.

### 1. Oral Dönem

0-1 yaş arasındaki bebeklik dönemini kapsayan dönemdir. Oral dönemde temel haz kaynağı emmedir. Emme, pasif ve bağımlı bir davranıştır. Freud'a göre anne ya da anne yerine geçen yetişkin tarafından çocuğun memeden erken kesilmesi ya da aksine çok uzun emzirilmesi, onun bu döneme bağımlı olmasına neden olmaktadır (Senemoğlu, 2005, sf. 73).

### 2. Anal Dönem

Bu dönem 2-3 yaş arasını kapsamaktadır ve bu dönemde ilgi anal bölgede odaklanmıştır. Çocuk için idrar ve gaitanın tutulması ve bırakılması çok önemlidir. Bu dönemde tuvalet eğitimi de gündeme gelmektedir. Bu dönem gerçekte kendi bedeninin kontrolünü elinde tutma savaşının verildiği bir dönemdir. Ebeveyn tuvalet eğitimi için uğraşırken çocuk da bu kontrolü kendi elinde tutmaya çabalamaktadır (Bayhan ve Artan, 2005, sf. 198).



### 3. Fallik Dönem

Bu dönem, 3-6 yaşları arasını kapsayan dönemdir. Freud çocukların bu dönemde genital organlarından zevk aldıklarını fark ettiklerini belirtmekte ve karşı ebeveyne açık olarak daha fazla sevgi gösterisinde bulunmaktadır. Fallik dönemde yaşanan oedipal ve elektra komplekslerinin ve özdeşim mekanizmalarının sonucu cinsel kimlik şekillenmesidir. Kız çocukların ilk aşkı babalar iken erken çocukların ilk aşkı annedir. Elektra karmaşasında, kız çocukların kimlik gelişiminde kızlar, erkek çocukları gibi özelliklere sahip olmadığı için anneyi suçlamakta ve babaya âşık olmaktadır. Daha sonra kız çocuklar annesiyle özdeşim kurup, onu taklit ederek elektra karmaşasını aşmaya çalışmaktadır. Oedipus karmaşasını yaşayan erkek çocuk ise anneden uzaklaşarak ve babaya benzemeye çalışarak annesinin aşkını kazanmaya çalışmaktadır. Erkek çocuk, annesine ulaşmanın ve onun sevgisini kazanmanın yolunun babası gibi olmak olduğunu düşünüp babası ile özdeşim kurmakta ve onu taklit etmeye başlamaktadır. Böylece, babası ile özdeşleşen erkek çocuk cinsiyet kimliğini erkek olarak kazanmaktadır (Kahraman ve Başal, 2011, sf. 1336). Freud, son derece önemli kişisel ve duygusal gelişim özelliklerinin bu ilk altı yılda biçimlendiğini savunur (Özbay ve Erkan, 2008, sf. 78).

Çocukların cinsiyetler arasındaki farklılıkların farkında olmadıkları, oral ve anal dönemleri içeren ilk dönemde, doğumdan itibaren erkek ve kız çocukların cinsiyet ve toplumsal cinsiyet tecrübeleri aynıdır. Bu dönemin başında (oral dönemde) çocuk, kendisini adeta annesinin bir parçası gibi hisseder ve ondan ayrı bir varlık olduğunun farkında değildir. Bu nedenle anne ile çocuk arasında beslenmenin ne zaman ve ne kadar süre olacağı konusunda bir çatışma yaşanır. Bu çatışmanın çözülmesi, gerçeklik, sınama ve rasyonellik kaynağı olan egonun gelişimini sağlar. Dönemin ikinci bölümünde (anal dönemde) ise çocuk ile anne-baba arasında

tuvaletin ne zaman ve nereye yapılacağı konusunda yeni bir çatışma yaşanmaktadır (Atış, 2010, sf. 8).

Çocuklar, kadın ve erkek cinsiyetleri arasındaki farklılıkları 2-4 yaşları arasındaki dönemde anlamaya başlamakta ve beş yaş civarında cinsel kimlikleri oluşmaktadır. Erkeklik merkezi yine bir öneme sahiptir ve sevgi objesi halen daha annedir. Bu dönemde çocuklar sadece bir tek cinsiyet olabileceğini düşündüklerinden, aralarındaki cinsiyet farkını erkeklik cinsel organına sahip olup olmamaya dayandırmaktadırlar (Dökmen, 2004, sf. 35).

Freud'a göre, erkek çocuklar kızların kendilerinin sahip oldukları penise sahip olmadıklarını görmekte ve bu organı kaybedeceklerinden korkmaktadırlar (kastasyon anksiyetesi). Erkek çocuklar babalarının fiziksel ve cinsel olarak daha güçlü olduklarını görmekte ve eğer cinsel ilgilerini annelerine yöneltirlerse babalarının onları kastre edeceğinden korkarlar (Artan, 2005'den akt. Keleş, 2008, sf. 15). Kız çocukların gelişimi bu dönemde daha da karmaşıktır. 5 yaşına doğru cinsiyetlerler arasındaki yapı ayrımını fark eden kız çocukları, penis yoksunluğu karşısında sakatlandığını sanıp bundan ötürü acı çeker. Babasının sevgisini kendisini annesine benzetererek kazanmaya çalışır ve heteroseksüellik olarak kadınlığa adım atar (Beauvoir, 1993, sf. 47).

Toplumsal cinsiyet kazanımının üçüncü döneminde, erkek çocuklar, kastasyon korkusuyla babalarıyla olan çekişmelerinden ve annelerine olan cinsel yönelimlerinden vazgeçip babalarıyla özdeşleşmektedir. Böylece daha geniş sosyal dünyada erkek ve erkeksi olarak kendilerine uygun yerlerini alırlar. Babalarının onlara istedikleri penisi vereceğini uman kız çocukları ise daha sonra babaları ile yeni bir ilişki geliştirirler ve bu istekten, ilişkili davranışlardan ve saldırganlıktan vazgeçip babalarıyla pasif ve kadınsı bir ilişki içine girerek ondan bir bebek sahibi

olmayı arzu etmeye başlarlar. Kız çocukları bir penise sahip olmadıkları için kendilerini ve annelerini eksik ve zayıf görmekte ve anneleriyle babaları için girdikleri yarışta kastrasyon korkusu yaşamamaktadırlar. Freud'a göre kız çocuklarının anneleriyle tamamen özdeşleşmeye zorunlulukları olmadığı için süper egoları da erkek çocukları kadar gelişmemiştir. Bu nedenle, kadınlar hem cinsel hem de ahlaki olarak erkekler kadar üstün değillerdir (Zeybekoğlu, 2013, sf. 27).

#### **2.4.2.1.2 Biyolojik Kuram**

Kuşkusuz hiç kimse kadın ve erkek arasında biyolojik farklılıklar olmadığını ileri süremez. Kadın ve erkeğin vücut yapıları ve cinsel özellikleri açısından tümüyle aynı varlıklar olmadıkları açıktır.

Toplumsal cinsiyetin kazanılması sürecine tarihsel açıdan bakıldığında toplumsal alanda kadın ve erkek tarafından üstlenilmesi beklenen rollerin farklılaşması, kadın cinsinin doğurganlık açısından yüklendiği rolde kendini göstermektedir (Oruk, 2007, sf. 31). Biyolojik kurama göre insanlık tarihi incelendiğinde, erkeklerin avcılık ile kadınların ise annelik ve çocuk yetiştirmekle meşgul oldukları görülmektedir. Kadın ve erkeğin temel rollerindeki bu farklılaşma onların gelişimlerini de etkilemektedir. Avcılık, kendi bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişim seviyesine hemen hemen denk akranları ile iletişim gerektirirken; annelik ve çocuk bakımı kendisini ifade edemeyen ve fiziksel olarak savunmasız bir yeni doğmuş ile iletişim gerektirmektedir. Bu nedenle de kadınların erkeklerden daha hassas olması beklenirken, erkeklerin kadınlardan daha agresif tavırlar göstermesi beklenmektedir (Brody, 1985, sf. 110). Biyolojik özellikleri doğrultusunda kadın-erkekler yüklenen cinsiyet rolleri, kadınları ve erkekleri çeşitli duygular ve davranışlar açısından ayırtmaktadır.

Saldırganlık davranışının, biyolojik temelli kadın-erkek farklığını yaratan bir özellik olduğun kanıtlayan birçok çalışma yapılmıştır. Tutarlı olarak bu çalışmalar erkek çocukların, kız çocuklarına oranla daha saldırgan davranışlar gösterdiklerini ortaya koymuştur

Biyolojik temelli kadın-erkek farklılığını yaratan bir özelliğin de, saldırganlık olduğuna ilişkin birçok kanıtın elde edildiği sayısız araştırma mevcuttur. Saldırganlık davranışı, erkekler ve kadınlar arasında oluşan cinsiyet farklılıklarını açıklamak için en çok başvurulan özellik olmasına rağmen, bu konuda ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Saldırganlık davranışı da birçok davranış gibi sosyalleşme süreci içinde farklı sosyalleşme etkenlerine bağlı olarak ortaya çıkabilecek ve kontrol edilebilecek bir farklılıktır. Bu nedenle erkeklere biyolojik özellikleri gereği daha fazla yakıştırılmasının doğrulanmış kesin bir kuramsal dayanağı bulunmamaktadır (Tan, 1981, sf. 67).

Biyolojik yaklaşım, kadın ve erkeklerin duygusal açıdan farklılıklar göstermelerinin biyolojik temelleri olduğunu savunmaktadır. Bazı araştırmacılar beynin iki yarım küresinin duygular üzerinde etkin ve yönlendirici olduğunu düşünmektedir. Buna göre beynin sağ yarım küresi, yüz tanıma ve içten gelen duygulara yön verirken, beynin sol yarım küresi duygusal işlemlerin bilişsel ve analitik taraflarına yön vermektedir. Bu araştırmalarda erkeklerin beyninin sol yarım küresinin daha gelişmiş olduğu, kadınlarda ise sağ yarım kürenin daha gelişmiş olduğu iddia edilse de (McGlone, 1980, sf. 220), günümüzde de halen bunu kanıtlayan verilere ulaşılmamıştır.

#### **2.4.2.1.3 Sosyobiyolojik Kuram**

1970'lerde ortaya atılan bu kuram biyolojik yaklaşım içinde de ele alınabilir. İnsanın da dâhil olduğu bütün organizmalarda sosyal davranışın ve sosyal

örgütlenmenin biyolojik temellerinin sistematik şekilde incelenmesi sosyobiyojji olarak tanımlanmaktadır. Temel olarak, organizmaların hayatta kalma, üreme ve gelecekte hayatta kalacak ve üreyecek bir soy bırakma potansiyellerini maksimum düzeye çıkarma çabasında olduklarını iddia etmektedir. Daha çok hormonları, beyin yapısı ve işleyişini cinsiyet farklılıklarının nedeni olarak görürken biyolojik yaklaşımın aksine; sosyobiyojji yaklaşım, yüzbinlerce yıllık evrimsel süreci ve genetik değişimi cinsiyet farklılıklarının açıklaması için temel almaktadır (Dökmen, 2004, sf. 52).

#### **2.4.2.2 Bilişsel Kökenli Kuramlar**

Bu bölümde toplumsal cinsiyet ile ilgili bilişsel kökenli kuramlar ele alınacaktır.

##### **2.4.2.2.1 Bilişsel Gelişim Kuramı**

Kohlberg'in Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre; insanların kendileri ve dünyaya ilişkin tutarlı ve dengeli bir bakış açısını sürdürmek için bilişsel tutarlığa ihtiyaçları vardır. Bilişsel tutarlığı sürdürmenin birincil yolu, toplumca onaylanan özelliklere sahip bir erkek ya da kız çocuk olmayı keşfetmektedir. Çocukların davranışları toplumsal cinsiyet kimliğine göre tasarmlandığını savunan bu bakış açısına göre çocuklar ilk kez kendi cinsiyetlerine ilişkin bilgiyle tanıştıklarında, bir kız veya bir erkek gibi düşünmek ve davranmak arasında bir etkileşim gerçekleşir. Böylece cinsel kimlik algısı (Ben bir kızım veya ben bir erkeğim) oluşur. Oluşmuş olan bu cinsel kimlik algısına paralel olarak kız kadınsı nesne, kendini erkek olarak tanımlayan bir çocuk ise erkeksi nesne, etkinlik ve davranışları tercih etmeye başlayacaktır. Artık çocuk durağan bir cinsiyet rolü kazanmıştır. Bu kuram, çocuğun kadınsı ya da erkeksi olmayı istemesinin nedeninin sosyal öğrenme kuramının tersine diğerleri

tarafından ödüllendirilmesi değil, kendini bir kız ya da erkek olarak kimliklemesi olduğunu öne sürmektedir. (Güldü ve Kart, 2007, sf. 105).

Toplumsal cinsiyet kimliği gelişiminin yaş ile bağlantılı olarak üç dizisel şemayı izlediğini belirten Kohlberg, bunları; yaklaşık 2-3.5 yaşları arasında görülen cinsiyet etiketleme dönemi, 3.5-4.5 yaşları arasında görülen toplumsal cinsiyetin kararlılığı dönemi ve 4.5-7 yaşlarında görülen toplumsal cinsiyetin değişmezliği dönemi olarak belirtmektedir. Üçüncü seviye olan toplumsal cinsiyetin değişmezliği seviyesine ulaşan çocuk toplumsal cinsiyet değişmezliğini kazanmış olarak tanımlanmaktadır (Zembar ve Keleş, 2012, sf. 338).

Cinsiyet etiketleme döneminde, çocuklar insanların iki cinsiyetten birine ait oldukların yavaş yavaş farkına varmaya başlarlar fakat ilk başta kız ya da erkek olmanın bir isim sahibi olmaktan farkı yoktur ve başkalarının cinsiyetlerini her zaman doğru olarak bilemeyebilirler. Ancak kendilerinin kız ya da erkek olduklarını bilirler ve cinsiyetlerini doğru olarak etiketleyebilirler. Çocuklar, cinsiyetin kalıcılığını ve değişmezliğini bu dönemde henüz kavrayamamıştır. Örneğin, bu dönemdeki bir kız çocuğu, büyüyünce baba olacağını söyleyebilir (Dökmen, 2006, sf. 67).

Çocukların bir kişinin cinsiyetinin sürekliliğini anlamaya başladıkları dönem cinsiyetin kararlılığı dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde çocuklar, bebekliğinde kız ya da erkek olanın büyüyünce de aynı cinsiyette kalacağını bilirler fakat yine de fiziksel özelliklerinden etkilenirler. Objelerin fiziksel görünümleri farklılaşınca farklı olduklarını düşünürler. Örneğin, bu dönemde çocuklar, saç kesilince bir kızın erkek olabileceğini düşünebilirler (Zeybekoğlu, 2013, sf. 33).

Cinsiyetin değişmezliği döneminde ise çocuklar artık cinsiyetin değişmezliği ilkesini kazanmışlar ve cinsiyetin fiziksel görünümünden bağımsız olduğunu, dış

görünüm ne olursa olsun değişmeyeceğini kavramışlardır. Bu dönemdeki çocuklar, cinsiyetlerine uygun bulunan tercihler ve beğeniler geliştirir, uygun görülen etkinliklerde bulunurlar ve bunu, bu yönde ödüllendirildikleri için değil de cinsiyetleriyle tutarlı olduğunu düşündükleri için yaparlar (Zembat ve Keleş, 2011, sf. 339).

### **2.4.2.3 Sosyal Etkileri ve Etkileşimi Vurgulayan Kuramlar**

Bu bölümde toplumsal cinsiyet ile ilgili sosyal etkileşimi vurgulayan kuramlar ele alınacaktır.

#### **2.4.2.3.1 Sosyal Öğrenme Kuramı**

Bandura tarafından ortaya konulmuş Sosyal Öğrenme Kuramı'nda çocuk, yeni davranışları ve farklı rol modellerini gözlemleyip taklit ederek cinsel rollere ait bilgileri öğrenir. Ailelerin çocuklarını doğumlarından itibaren cinsiyetleri temelinde farklı olarak algıladıklarını ve bu farklılıklara göre davrandıkları öne süren bu kurama göre çocuklar cinsiyetlerine göre belirlenmiş rol modellerini öğrenmekte ve bu rol modelleriyle tutarlı davranışları için yetişkinlerce teşvik edilmektedirler (Güldü ve Kart, 2007, sf. 105)

Ödül, ceza ve taklit üzerinde yapılandırılan Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre çocuk yeni davranışları, diğer kişileri gözlemleyerek taklit etmektedir. Çocukların gördükleri kişiler eğer başarılı, güçlü ya da popülerse ve taklit ettiğinde cezalandırma yerine ödüllendiriliyorsa o kişiyi taklit etme yolunu seçmektedirler. Çocuk kendi cinsiyetine uygun olan davranışlardan dolayı ödüllendirildiğinde cinsiyetine uygun olan davranışları taklit etmeye devam etmektedir. Erkek çocuk erkek gibi olmayı babasını gözlemleyerek öğrenirken, kız çocuk da annesini gözlemleyerek kadın gibi olmayı öğrenmektedir. Anne ve baba, erken yaşlardan itibaren kız ve erkek çocuklarından farklı beklentilerde bulunarak çocuklarının kendi cinsiyetine uygun

davranış geliştirmesini sağlamaya çalışmaktadırlar. Böylece ocuklar anne ve babalarının cinsiyet rollerinin yanı sıra toplumun kurallarını da öğrenmektedirler (Eylen, 2006'dan akt. Kahraman ve Başal, 2011, sf. 1337). Sosyal ğrenme kuramında özellikle iki öğrenme sürecinden bahsedilmektedir: Edimsel Koşullanma ve Model Alma ve Taklit:

Edimsel koşullanma yaklaşımına göre; ödüllendirilen ya da olumlu sonuçları olan (pekiştirilen) davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığı artar. Cinsiyetine uygun davranışlarda bulunan çocuklar ödüllendirilir, cinsiyetine uygun davranmazsa cezalandırılır. dllendirilen davranış tekrarlanır ve davranış dağarcığına dâhil edilirken, ödüllendirilmeyen, hatta cezalandırılan davranış tekrarlanmaz, o davranışlardan kaçınılır ve davranış dağarcığında yer almaz (Bayhan ve Artan, 2005, sf. 268). Örneğin, kız çocuklarının ağladığında tepki almayıp, erkek çocukların büyükleri tarafından “erkekler ağlamaz” şeklinde eleştirilmesi; ağlamak eyleminin kız çocukları ve kadınlar tarafından sürdürülmesini, erkek çocukları ve erkekler tarafından ise bu davranışa son verilmesini sağlamaktadır.

Cinsiyet kimliğinin gelişimini model alma ve taklit davranışına bağlayan yaklaşıma göre ise; gözlenen modeller ve bu modellerin davranışları uygun bir zamanda taklit edilir. Bu modeller; anne-baba, ğretmen, arkadaş, beğenilen herhangi bir kişi veya televizyondaki bir kahraman olabilir. Cinsiyet rollerinin kazanımında da genellikle kız çocuklar annelerini ve kadın fiğrleri, erkek çocuklar ise babalarını ve erkek fiğrleri model alırlar ve taklit ederler (Dökmen, 2012, sf. 61). Bunların yanı sıra sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların uygun cinsiyet rolü davranışlarını dolaylı olarak öğrenebildiklerini, yani başkalarının davranışlarının ödül ya da ceza aldığını izleyerek de öğrenebildiklerini ileri sürerler. Gözleyerek ğrenme de denen bu süreç, çocukların, modelin ödül aldığını gözledikleri



davranışını taklit etmelerine ve cezalandırıldığını gözledikleri davranışını taklit etmemelerine yol açar (Eagly, Beall ve Strenberg, 2004, sf. 240).

#### **2.4.2.4 Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı**

Psikoanalitik, bilişsel gelişim ve sosyal öğrenme kuramlarının cinsiyet kimliği kazanımını açıklamaları konusunda görülen yetersizlikler bazı araştırmacıları yeni bir tanımlama arayışına yöneltmiştir. Sandra Bem'in başını çektiği Toplumsal Cinsiyet Şeması Kuramı'nda bir "cinsiyet şeması" söz konusudur. Cinsiyet şeması çocuk, kadın ve erkek arasındaki "farkları fark etmeye", kendi cinsiyetini tanımaya başladığında gelişmeye başlamaktadır. Çocuğun dişi ve erkekler için neyin uygun ve karakteristik olduğuyula ilgili bilgilerini sınıflandırmasına cinsiyet şemaları yardım eder. Her iki cinsiyet için de şemalar geliştiren çocuklar, yeni bir şeyle karşılaştığında kendi cinsiyeti için uygun olup olmadığını yargılar, inceler, onunla ilgili sorular sorar, onunla diğerlerinden daha fazla ilgilenir. Bu yolla yeni bir "kendi cinsiyetine ait" şema eklenir. Bu şema çocuğun kendi cinsiyetine uygun şekilde davranmasına yardım eder (Bayhan ve Artan, 2005, sf. 270).

Bem, toplumsal cinsiyet şemalı bir toplumda, toplumsal cinsiyet şeması olmayan çocuklar yetiştirmenin zor olduğunu ama imkansız olmadığını belirtmektedir (Eagly ve ark., 2004, sf. 230). Toplumsal cinsiyet şeması olmayan çocuk yetiştirmek için iki stratejiden söz edilebilir: İlk strateji, ana-babaların çocuklarına, cinsiyete bağlı biyolojik farklılıkları kültürün cinsiyetle ilgili çağrışımlarını vermeden öğretmeleridir. Bu, örneğin çocuklara kişinin kadın ya da erkek oluşunun sadece üremede farklılık yarattığı anlatılarak, toplumsal cinsiyet şemalı kitaplar okutulmayarak sağlanabilir (Dökmen, 2012, sf. 72). İkinci strateji, ana-babaların, çocukları kültürün cinsiyetle ilgili çağrışımlarını öğrendiklerinde,

bunu yorumlamalarında kullanabilecekleri alternatif şemalar oluşturmalarıdır. Örneğin, bunun için de, gruplar arası farklılıkların çok az olmasına karşın kişiler arası farklılıkların çok olabileceğini ifade eden bireysel farklar şeması yerleştirilebilir. Bu şemayla çocuk, insanlar arasındaki farklılıkların cinsiyetten değil, bireysel farklılardan kaynaklandığını görebilir (Eagly ve ark., 2004, sf. 232).

4 yaş ve altı çocuklar, 5 yaş ve üstü çocuklara göre verilen cinsiyet şeması görüntülerine daha fazla inanmakta ve güvenmektedir. Bunun nedeni 5 yaş üstü çocuklarının cinsiyet rolleri şemalarının tamamlanmış olmasına ve bilgilerinin değişmezliğinin korunmasıyla açıklanmaktadır. Martin ve Halverson'un yaptığı araştırmada 6 yaş ve üstü kız ve erkek çocuklara tren ile oynayan bir erkek çocuğu resmi (cinsiyet ile tutarlı) ve testere ile ağaç kesen bir kız resmi (cinsiyet ile tutarsız) gösterilmiştir. Bir hafta sonra ise çocuklardan gösterilen resmi hatırlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların cinsiyet ile tutarlı görüntüyü hatırladıkları fakat cinsiyet ile tutarsız görüntüyü hatırlamadıkları ya da cinsiyeti farklılaştırarak hatırladıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır (akt. Parke ve Hetherington, 1993, sf. 549).

Yukarıda farklı kuramların bireylerde toplumsal cinsiyet kimliğinin oluşumunu açıklama yollarından bahsedilmiştir. Toplumsal cinsiyet kimliğinin nasıl kazanıldığına ilişkin açıklamalar farklılaşsa da tüm kuramlar, toplumsal cinsiyet rollerinin bireyin kişisel ve toplumsal yaşamını şekillendirdiğini belirtmektedir. Kadın ve erkeklere toplumca yüklenen benzer ve farklı sosyal-ekonomik-toplumsal roller ve sorumlulukların incelenmesi, cinsiyet kimliklerinin, kadın ve erkeklerin kişisel gelişimlerini ve toplumsal yaşamlarının nasıl biçimlendirdiğinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Bu etkinin daha iyi anlaşılması amacı ile toplumsal cinsiyet rollerindeki farklılıkların incelenmesi gerekmektedir. Bir sonraki bölümde

kadına ve erkeğe yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl yapılandırıldığı ve bu rollerin sonunda ortaya çıkan kalıpyargıların bireyin yaşantısında ne tür etkilerde bulunduğu üzerinde durulacaktır.

### **2.4.3 Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Kalıpyargılar**

Her toplumda kadın ve erkeği birbirinden ayıran ve toplumsal rolleri oluşturan, bireyleri yönlendiren, şekillendiren, denetleyen sosyo-kültürel değerler bulunmaktadır. Bu değerler kadın ve erkeğin nasıl olması, nasıl davranması gerektiğini ve hangi sorumlulukları olduğunu belirten rollerdir (Gültekin ve ark., 2013, sf. 27). Toplumsal cinsiyet rolleri terimi, cinsiyet kalıp yargılarını ya da toplumun belirlediği cinsiyet farklılıklarını yansıtmak üzere kullanılır. Çocuklar, toplum tarafından kız ya da erkek olarak etkilenmelerinin ardından cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başlarlar. Cinsiyetin kültürel anlamları, toplumsal cinsiyet rolleri olarak görülür. Kız ve erkek çocuklar sosyalleşme süreciyle, çeşitli nesnelere, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve hatta kişilik özellikleri onlar için “uygun” ya da “uygun değil” olarak ayırt etmeyi öğrenirler (Zeybekoğlu, 2013, sf. 12).

Cinsiyet rolü terimi, eril (masculine) ya da dişil (feminine) olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar. Çocuklar kimliklerini erkek (male), ya da dişi (female) olarak anlamayı öğrenirler; iki rolü nelerin oluşturduğuna ilişkin kavramları geliştirir ve bunlara uygun davranışları benimserler. Cinsiyet tiplemesi olarak tanımlanan aktiviteleri ve diğer şeyleri eril ya da dişil olarak adlandırma süreci; genellikle doğumdan hemen sonra, çocuğa ad verilmesi ve odasının süslenmesi ile başlar (Rubin'den akt. Gander ve Gardiner, 1995, sf. 297).

Çocuğun birinci derecede yakın olduğu kültürel ortam ve çevresi, çocuğun toplumsal uyumu açısından en kısa sürede toplumsal değerlere uygun cinsiyet rol kalıplarını kazanmasını beklemekte, bu beklenti ile uyumlu bilgilendirmeleri çocuğa yönlendirmektedir (Gürşimşek, Günay, 2005, sf. 55).

Cinsiyet rolleri ebeveynlerin beklentilerinden güçlü bir şekilde etkilenirler. Fakat ebeveynler kız ve erkek çocuklarına farklı şekilde davrandıklarını farkında değildirler. Ebeveynler çocuklarının cinsiyetine uygun olduğunu düşündükleri davranışı teşvik ederler (Baran, 1995, sf. 14). Çocuk doğar doğmaz, aile ve toplum tarafından toplumsal cinsiyete göre yetiştirilmeye başlanır. Doğacak bebeğin cinsiyeti belirlendiği andan itibaren, bebeğe alınacaklar da cinsiyetine göre belirlenir. Doğacak bebek kız ise pembe-kırmızı gibi dişiliğe özgü olduğu belirlenen kıyafetler, oyuncak bebekler alınırken, erkek ise mavi kıyafetler, araba, asker, silah, savaşçı gibi erkek cinsiyetine özgü olduğu düşünülen oyuncaklar alınır. Kadınlara atfedilen özellikler genellikle, duyarlılık, sıcaklık, kibarlık, hassaslık gibi sıfatlardır. Kadın kırılgan, kibar olan, cesur, dayanıklı olmayan, daha duygulu, fedakâr, ilgili olarak tanımlanır ve kadının toplum tarafından da bu tanımlamalara uygun davranması beklenir (Akın, 2007, sf. 2). Kızlar “benim cici kızım, tatlı kızım” diye sevilirken, erkekler ise “benim aslan oğlum, güçlü oğlum” diye sevilir. Anne-babalar kendi değer yargılarına uygun olarak kız çocuklarını “uslu, kibar, nazik, yumuşak, sevecen, evcilik oynayan, dövüşmeyi sevmeyen, içe dönük, örgü ören ve ev işlerine yatkın” bir şekilde yetiştirirler. Erkek çocuklarını ise “güçlü, dayanıklı, yürekli, tuttuğunu koparır, girişken, atak, cesur, kavgacı ve dışa dönük” bir şekilde yetiştirirler (Uçar, 1991, sf. 34). “Erkekler ağlamaz” ve “Kadınlar sinirlenmez” gibi cinsiyet kalıpyargıları doğrultusunda üzüntü feminen bir duygu olarak tanımlanırken, öfke ve sinir hali maskülen bir duygu olarak kabul görmektedir (Brechet, 2013, sf. 378).

Cinsiyete ilişkin kalıpyargılar çocuklarda çok erken yaşlarda gelişmeye başlamakta ve bu kalıpyargılar onların tutum ve davranışlarının birçoğunu etkilemektedir. Çocuk 2-3 yaşlarına ulaştığında hem kendi cinsiyetinin farkına varmakta (basic gender identity) hem de çevresindekileri cinsiyetlerine göre ayırt edebilmektedir (gender labeling). Bu yaşlarda cinsiyet kalıpyargıları da ortaya çıkmaya başlamaktadır (Güney, 2012, sf. 12). Sonraki yıllarda çocuklardaki cinsiyet kalıpyargıları artmaya devam etmektedir.

5-6 yaşlarına gelindiğinde çocuklarda cinsiyet kalıpyargıları oldukça katıdır. Okulöncesi dönem çocuklarında, cinsiyet kalıpyargıları hakkındaki bilgiler kadın ve erkek cinsi ile özdeşleşen karakteristikleri, fiziksel görünüş niteliklerini, meslekleri ve evdeki sorumlulukları içerir (Cann ve Newbern, 1984'den akt. Özdemir, 2006, sf. 20). Bu bulgu, çocukların çok küçük yaşlardan başlayarak kendilerine toplum tarafından yöneltilen cinsiyet tiplerini anlamlandırmaya başladıkları ve cinsiyetlere ilişkin algılarında referans olarak kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Bu sürecin gerçekleşmesinde eğitim sisteminin kasıtlı/ kasıtsız biçimlerde çocukların cinsiyet tiplerini ve toplumsal cinsiyet rollerini kazanmalarında önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Aşağıda eğitim süreci ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki açıklanacaktır.

## **2.5 Eğitimde Toplumsal Cinsiyet**

Son yıllarda, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sorunu küresel ilgi ve politikaların merkezi konusu haline gelmiştir. Bu ilgi asıl olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en açık tezahürü olan kızların eğitime erişim ve tamamlama hakkına odaklanmıştır (Sayılan, 2012, sf.14).

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli göstergelerden biri kız ve erkeklerin okullaşma oranlarıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde son

yıllarda kızlar lehine bir değişim görülmekle birlikte (UNICEF, 2014) yine de kız çocukları aleyhine olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin tümüyle eğitim sisteminden dışlandığını belirtmek mümkün değildir. Sistemin toplumda yaygın olan hegemonik cinsiyetçi kültürü sürdürmeye yönelik düzenlemeleri içinde barındırması bunun temel nedeni olarak gösterilebilir (Ecevit ve Karkıner, 2011, sf. 89). Örgün eğitim kurumları bu tutumu desteklemektedir. Tan, bu konuda yaptığı çalışmayı şöyle özetlemektedir: “Okul çağı öncesinde öğrenilmiş ve benimsenmiş olan cinsel rol kalıpları, örgün eğitim sistemi çerçevesinde desteklenmekte ve güçlendirilmektedir. Eğitim sistemi bir yandan öğretmen tutumları, müfredat ve program yaklaşımları gibi yollardan yerleşik cinsel rol kalıp yargılarının yansıtılıp aktarılmasına yardım etmekte, öte yandan, türü, süresi ve özü açısından kızlara uygun sayılan alanları ayırarak ekonomik yaşama eşitçe ve etkinlikle katılmalarını engellemektedir. Daha ilkokullarda başlayan ders ayrımlarından, orta öğrenimdeki tür (mesleki-genel akademik) ve kol ayrımlarına ve yüksek öğrenimdeki alan farklılıklarına kadar tüm yapısal özellikler kız öğrencileri geleneksel rollerine ya da bu rollerin ekonomik yaşamdaki uzantısı olan mesleklere hazırlamayı güvenceye bağlamaktadır” (akt. Tezcan, 1993, sf. 50)

Eğitimde cinsiyetle ilgili eşitlik konusunda üzerinde en fazla durulan alanlardan biri erkek ve kızların özellik ve performanslarının karşılaştırılmasıdır. Maccoby ve Jacklin (1974) ve Hyde (2005), cinsiyet farklılıklarıyla ilgili gerçekleştirdikleri meta-analizlerde, sözel becerilerde kadınların ve aritmetik becerilerinde erkeklerin üstünlüğünün önplanda olduğuna ilişkin veriler bulunmakla birlikte, bunların ne derece doğuştan ne derece öğrenilmiş olduğunu ayırt etmenin güçlüğünden bahsetmektedir (akt. Avrupa Komisyon Raporu, 2010)

PİSA vb. nitelikte uluslararası başarı ölçümlerinde, erkeklerin matematik ve fen bilgisinin genelinde doğal bir üstünlüğe, kızların ise dil konusunda daha fazla yetiye sahip olduğunun görülmesi pek çok nedene bağlı olarak açıklanabilse de, ülkelerin müfredatlarında cinsiyete dayalı olarak oluşturdukları içerikteki eşitsizliklerin de etkileri olabileceğinden bahsedilmektedir (akt. Avrupa Komisyon Raporu, 2010).

Resmi müfredat okullarda okutulan dersler ve içerikleriyle ilgilidir. Ülkeden ülkeye değişir ve genelde ülkelerde ulusal müfredat mevcuttur. Müfredat kuramcısı Paechter (2000) resmi müfredatın cinsiyet eşitliği konusunu nadiren ele aldığına dikkati çekerek, cinsiyete dayalı toplumsal kalıpyargıların belirgin biçimde açık ya da örtük olarak yansıtıldığını belirtmektedir. Örneğin, ‘güçlü’ konular (örn. fen, matematik ve teknoloji) erkeklerin ve diğerleri de (örn. dil, edebiyat) kızların ilgisini çekecektir. Paechter’e göre böylesi bir inanç, farklı konuların içeriklerinin kızları ve erkekleri ‘kızların ve erkeklerin yapması gerekenler’ mantığıyla etkilemektedir (akt. Avrupa Komisyonu, 2010).

Müfredat, cinsiyetçilikten arındırılrsa bile, gizli müfredat “iyi, sessiz başarılı kız” ve “sert, asi ve delikanlı” gibi basmakalıp imajlar okul söyleminde, bazı öğretmenlerin tutumlarında ve okuldaki kültürel ortam ve etkinliklerde açığa çıkabilmektedir (Sayılan, 2012, sf. 14). Eğitim sistemi, kız çocuklarının ve kadınların güçlendirilmesinde ve evde, toplumda ve geniş çevrede cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında önemli bir işleve sahiptir. Eğitim süreci, kız çocuklarının toplumda üstlenebileceği roller hakkında görüşlerini genişletmekte, özel alandan kamusal alana çıkartarak yaşlılarıyla buluşacağı sosyal ortamı sağlamaktave ona zengin rol modelleri sunmaktadır (Rao ve Sweetman, 2014, sf.1). Eğitim süreci yoluyla bireyler

içinde yaşadıkları toplumdaki yaygın cinsiyet kalıpları ile kadın ve erkeğe ilişkin toplumsal rolleri öğrenmektedir (Mcgrath ve Sinclair, 2013, sf. 543).

Okulöncesi dönemde çocuklara sunulan uyarıcılardan olan resimli çocuk kitapları, toplumda yaygın, geleneksel cinsiyet rol kalıpları ve davranışlarını ele alış biçimi ile önemli bir model oluşturmaktadır. Bu tür araç gereçler doğru kullanıldığında önemli bir işleve sahipken, yanlış kullanılması durumunda çocuğun sağlıksız gelişmesi ile ilgili zararlı bir nesne durumuna da dönüşebilir. Çocuk kitaplarına ilişkin çeşitli incelemelerde, kitaplarda her iki cinse ilişkin önyargılı bilgilerin varlığı, özellikle kadın cinsiyetinin vurgulanmasına yönelik dildışı ve dilsel kalıpyargıların daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur. Farklı dönemleri içeren çocuk kitapları, sağlıklı bir gelişmeden öte, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı kitaplar hazırlandığı görülmüştür (Gürşimşek, Günay, 2005, sf. 56).

## **2.6 Konu ile ilgili Araştırmalar**

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yarattığı sonuçlar tüm toplumlarda, şu ya da bu derecelerde ve biçimlerde süregelen sorunlar arasındadır. (Ecevit ve Karkıner, 2011, sf.85). Bu konu ile ilgili yapılan birçok çalışma toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekecek niteliktedir. Bu bölümde bu araştırmada yararlanılan, konu ile ilgili araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **2.6.1 Çeşitli Ülkelerde Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Best ve arkadaşlarının (1977) Amerika (196 çocuk-5, 8 ve 11 yaş), İngiltere (80 çocuk-5 ve 8 yaş) ve İrlanda'dan (96 çocuk-5 ve 8 yaş) çocuklarla yaptıkları çalışmada erkeklerin, erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargıların, kadın özelliklerine ilişkin kalıpyargılardan daha fazla farkında oldukları bulunmuştur. Fakat kız çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargı farkındalığı iki cinsiyet için neredeyse eşit bulunmuştur. Üç ülkede de kalıpyargısal inançların yaşla birlikte artış



gösterdiği belirlenmiştir. Her yaş seviyesinde erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargıların tanınırlığının kadın özelliğine ilişkin olanlardan daha fazla, kadın özelliklerine ilişkin kalıpyargısal inançların 5 yaştan 8 yaşa daha hızlı bir biçimde arttığı gözlenmiştir. Bu durumun, erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargıların davranışsal oldukları için daha erken öğrenilmelerinin sonucu olabileceği belirtilmiştir.

Malezya’da 5 yaş (40 çocuk) ve 8yaş (40 çocuk) çocuklarındaki cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargısal algılamaların incelendiği çalışmanın sonuçları Best ve arkadaşlarının (1977) bulduğu sonuçlarla uyumludur. Kalıpyargısal inançların yaşla birlikte arttığı bulunmuştur. Beş yaş çocuklarının oldukça yüksek bir kalıpyargı algısına sahip olduğu, bu algılamaların 8 yaşa kadar arttığı gözlenmiştir. Her iki cinsiyetteki çocukların erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargısal algılamalarının kadın özelliklerine ilişkin olanlardan daha zengin olduğu, bu durumun erkeklerde kızlardan daha belirgin biçimde ortaya çıktığı gözlenmiştir (Ward, 1985).

Ben-Tsvi- Mayer, Hertz- Lazarowitz ve Safi, 1989’da İsrail’de yaptıkları bir araştırmada, 1.-6. sınıf öğretmenlerinin daha çok erkek öğrenci isimlerini hatırladıklarına ve erkek öğrencileri daha sıklıkla başarılı öğrenci olarak nitelendirdiklerine ilişkin veriye ulaşmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin, erkek öğrencilerin matematik alanında, kız öğrencilerin ise dil ve edebiyat alanında daha başarılı olması yönünde bir beklentiye sahip oldukları belirlenmiştir. 1. sınıfta başarıları arasında farklılık bulunmayan kız ve erkek öğrencilerin öğrencilerin 6. sınıfa geldiklerinde ise bu beklentiyi karşılıcasına cinsiyetler arasında başarı farkı oluştuğuna ve matematik alanında erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (akt. Tatar ve Emmanuel, 2001, sf. 215).

Qing Li 1999 yılında öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili matematik inanç, beklentileri ve davranışları hakkında bir metaanaliz yapmıştır. Bu metaanalizde öğretmenlerin yaygın biçimde matematik dersinin bir erkek alanı olduğu algısına sahip oldukları, bu nedenle de matematik dersinde erkek öğrencilerin potansiyellerini en üst-düzeyde kullanmaları için çaba gösterdikleri ancak kız öğrenciler için aynı beklentilere sahip olmadıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada öğretmen davranışlarının öğretmen beklenti ve inançlarından etkilendiği, aynı zamanda öğrencinin matematik dersi ile ilgili algısı, davranışlarını ve başarı düzeyini de etkilediği belirlenmiş; sonuçta kız öğrencilerin matematik dersini bir erkek alanı olarak görmeye başladıkları belirtilmiştir (Li, sf. 70).

Leahey ve Guo'nun yaptığı araştırma bu verileri destekler niteliktedir. 2001'de yapılan matematik gelişimindeki cinsiyet farklılıkları araştırmasına göre 4-7 yaş arasındaki kız ve erkek çocuklar arasında matematik başarısı yönünden belirgin bir fark yokken, 8-10 ve 10-12 yaşları arasında giderek artan bir fark vardır (2001, sf. 719). 2011'de yapılan bir çalışmada yine benzer sonuçlar çıkmış, kız ve erkek öğrencilerin matematik başarıları arasında erken çocukluk döneminde fark olmadığı, üst sınıflarda ise giderek farkın belirginleştiği vurgulanmıştır (Lee, Moon ve Hegar, 2011, sf. 355).

2009 yılında Jiliang Shen, Na Zhang ve Caiyun Zhang tarafından gerçekleştirilen öğrenci davranışları ile ilgili öğretmen beklenti ve inançları araştırmasında ise cinsiyetin belirleyici bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler cinsiyet kalıp yargıları sonucu erkek öğrencileri daha yaramaz olarak nitелеmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerden kız ve erkek öğrencilerin belirli bir sürede hangi sıklıkta sorun teşkil eden davranış gösterdiklerini kaydetmeleri istenmiştir. Öğretmen verilerine göre erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla

sorunlu davranış göstermiştir. İkinci aşamada ise sorun davranışlar liste olarak verilmiş ve erkek ve kız öğrencilerin bu davranışları gösterme sıklığı kaydedilmiş, sonuçta ise belirgin bir fark çıkmamıştır (Shen ve ark., 2009, sf.19).

3 yaşındaki kız ve erkek çocukların bilişsel, sosyal ve motor gelişimlerinin incelenip karşılaştırıldığı bir araştırmada, kız ve erkek çocuklarının gelişim özellikleri arasında belirgin bir farka rastlanmamıştır. Araştırmada, erkek çocuklarının motor gelişim hareketlerini yapmada daha başarılı olduğu, kız çocuklarının ise konuşmayı daha çabuk öğrenip daha hızlı olgunlaşabildiği verilerine ulaşılmıştır. Araştırmacılar elde ettikleri verilerinin nedenlerini, erkek çocuklara daha çok dış mekânlarda, kız çocuklara ise daha çok iç mekânlarda oyun oynama olanağı verilmesiyle açıklamaktadır (Sarwar ve Malik, 2010, sf. 22).

Afrika'da öğrenciler, öğretmenler ve aileler ile erkeklik olgusu araştırılmıştır. Bu araştırmaya katılan aileler ve öğretmenlerin erkek öğrencilerden bekledikleri, hemcinsleri ile her zaman sert ve hetereoseksist ilişkiler kurmaları, kavga edebilmeleri ve “bir kız gibi” ağlamamalarıdır. Araştırma sonucunda, erkek olmanın gereklilikleri arasında kızlara karşı nazik olmanın, kızlarla kavga etmemenin ve kızlar karşısında her zaman haklı durumda olmanın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ise öğretmenler ve aileler tarafından duyulan bu beklentinin içselleştirildiği ve erkek öğrenciler tarafından aileler ile öğretmenlerin erkek olma kalıpyargılarının haklı bulunduğu verilerine ulaşılmıştır (Morojele, 2011, sf. 690).

Çin'de yapılan bir başka araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete dayalı bazı kalıp yargılara sahip oldukları ve öğretmenlerin erkek öğrencilerle daha çok iletişimde oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri sınıf etkinliklerinde cinsiyetlerine göre gruplandıkları, sınıfta bulunan

oyuncakların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını destekleyici nitelikte olduğu gözlemlenmiş; buna karşılık öğretmenlerin cinsiyetçi davranış ve düşünce kalıp yargılarının farkında olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Chen ve Rao, 2011, sf. 104).

Brechet tarafından 2012 yılında Fransa’da kız ve erkek okul öncesi öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada ise öğrencilerin duygulara yükledikleri cinsiyet kalıpyargıları araştırılmıştır. Öğrencilere iki cinsiyet de kullanılarak kızgınlık ve üzüntü duygularının hâkim olduğu iki hikâye okunmuş ve öğrencilerden bu hikâyedeki kahramanın nasıl hissettiğini resmedilmesi istenmiştir. Erkek ve kız öğrenciler tarafından erkek kahramanın olduğu hikâyede kızgınlık duygusu daha iyi belirtilirken, üzüntü duygusu belirtilememiş, fakat kadın kahramanın olduğu hikâyede üzüntü duygusu daha iyi belirtilirken kızgınlık duygusu belirtilememiştir (Brechet, 2012, sf. 385).

Rio ve Strasser tarafından 60-72 aylık 81 okul öncesi öğrencisi ile yapılan araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin akademik kalıpyargılara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre erkekler kendilerini matematik alanında daha başarılı görürken kızları dil alanında daha başarılı görmektedir. Kızların kendilerinin dil alanında daha başarılı olduklarına dair inanca, erkeklerin ise matematik alanında daha başarılı olduklarına dair inanca sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Rio ve Strasser, 2013, sf. 236).

### **2.6.2 Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Türkiye’de Cinsiyet Kalıpyargı Ölçeği’ni ilk kez Şirvanlı (1992) ölçeğin Türkçe’ye uyarlandığı çalışmada kullanmıştır. Çalışmaya 5 (80 çocuk), 7 (80çocuk) ve 10 (80 çocuk) yaş grubundan 240 çocuk katılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, Best ve arkadaşlarının (1977) Batı’dan seçilmiş örnekleme yaptıkları

çalışmanın sonuçlarıyla uyumludur. Küçük yaştaki çocuklarda (5 yaş grubu) kalıpyargısal algılamaların diğer çocuklara göre daha az olduğu görülmüştür. Çocukların, erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargıları kadın özelliklerine ilişkin olanlardan daha fazla tanıdıkları bulunmuştur. Erkeklerin, erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargısal algılamalarının kızlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca erkeklerde ve 5 yaş çocuklarında erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargı tanınırlığının kadın özelliklerine ilişkin olandan daha yüksek olduğu da bulgular arasındadır (Şirvanlı, 1992'den akt, Güney, 2012, sf.15).

2006 yılında Cinsiyet Kalıpyargı Ölçeği, Özdemir tarafından Ankara'da okulöncesi kurumlarına devam eden 120 çocukla bir yüksek lisans tezi araştırmasında kullanılmış ve bu çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, 5-6 yaş aralığındaki çocuklar cinsiyet kalıpyargılarına sahip olmakta, ayrıca bu kalıpyargılar yaş ile birlikte artış göstermektedir.

Kahraman ve Başal'ın (2011) Türkiye'de 200, 7-8 yaş çocuğuyla yaptıkları çalışmada da erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargıların kadın özelliklerine ilişkin kalıpyargılardan daha fazla tanındığını bulunmuştur. Cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargı bilgisinde kız ve erkek çocuklar arasında farklılık gözlenmemiştir.

## **Bölüm 3**

# **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren-örneklem belirleme süreci, veri toplama aracı, süreci ve verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik konularında bilgiler verilmektedir.

### **3.1 Araştırma Modeli**

“Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2009, sf.79). Bu araştırmada okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklarında görülen cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıları belirlemeye ve varolduğu şekliyle betimlemeye çalışan bir yaklaşım benimsendiğinden bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır.

### **3.2 Evren ve Örneklem**

#### **3.2.1 Çalışma Evreni**

Araştırmanın çalışma evreni, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan devlet ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarından oluşmaktadır.

#### **3.2.2 Örneklem**

Bu çalışmada örneklem, çok aşamalı örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Çok aşamalı örneklemede örneklemin her aşamasında farklı bir yöntem izlenebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). İlk

aşamada örnekleme oluşturacak bireyler amaçsal örnekleme tekniklerinden “tipik durum örnekleme” tekniği doğrultusunda saptanmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örneklem üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir (Büyüköztürk ve ark., 2010). Örnekleme belirlemenin ilk aşamasında, uygulayıcının uygulama kolaylığı ve örnekleme temsil edecek bireylere ulaşımı açısından Gazimagusa ilçesindeki devlet okulları arasından bağımsız anaokulu olarak tanımlanan ve en geniş öğrenci sayısına sahip olan Alasya Vakıf Anaokulu, tipik örnekleme olarak belirlenmiştir.

Alasya Vakıf Anaokulu, Gazimagusa bölgesinin 205 öğrenci ile öğrenci nüfusu en kalabalık olan anaokuludur. Çanakkale, Sakarya, Yeni İzmir ve Kaliland bölgelerinden öğrenci kabul etmektedir. 205 öğrencinin 100’ü kız, 105 tanesi erkektir. 5 yaş grubuna eğitim veren dokuz şubesi vardır. Her sınıfta ortalama 23 öğrenci bulunmaktadır. Uygulamaların yapıldığı 2014 Aralık ayı temel alındığında çocukların yaşları 60 ay ile 71 ay arasında dağılmaktadır ve yaş ortalaması 68.79 aydır.

Alasya Vakıf Anaokulu, genel olarak orta ve orta-üst gelir düzeyine sahip velilerin çocuklarına hizmet vermektedir. Öğrenci velileri toplumda yaygın olan çeşitli meslek gruplarına göre dağılmakta bu açıdan heterojen bir yapı oluşturmaktadır. Öğrenci velileri arasında, doktor, devlet memuru, öğretmen ve öğretim görevlisi, banka memuru, inşaat işçisi, evhanımı, mobilyacı, uzman asker, inşaat boyacısı, garson, taksi şoförü, kasiyer, aşçı, doktora öğrencisi, işçi, avukat gibi meslekler bulunmaktadır. Bu çeşitlilik Alasya Vakıf Anaokulu’na devam eden çocukların sosyoekonomik düzey olarak karma yapıda ailelerden geldikleri ve bu yönüyle

okulun ilgili yaş düzeyinde genel populasyonu temsil edici nitelikte olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırma, okulöncesi dönem çocuklarında, cinsiyete dayalı olarak matematik başarı beklentisini ölçmeyi ve cinsiyet-duygu eşleştirmelerine ilişkin kalıpyargıları belirlemeyi amaçlayan iki aşamalı uygulamadan oluşmaktadır.

Okulöncesi çocuklarının, cinsiyete dayalı olarak kız ve erkeklere ilişkin akademik başarı beklentilerini belirlemeye ilişkin ilk uygulamada çalışmanın örnekleme, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Gazimağusa ilçesinde bulunan Alasya Vakıf Anaokulu'nun anasınıflarından seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiş 50 kız ve 50 erkek olmak üzere toplam 100 çocuktan oluşmaktadır. Bu yöntem, ilgilenilen belirli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk ve ark., 2010, sf. 90). Çalışmanın ilk bölümünde çocukların akademik başarı beklentilerinin cinsiyetleri ile ilişkilendirilerek yorumlanması amaçlandığından bu yöntem yoluyla örneklemin eşit sayıda kız ve erkek öğrenciden oluşması sağlanmıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında çocuklara belirli duyguları yansıtan senaryolar okunarak cinsiyet duygu eşleştirmeleri doğrultusunda resimler çizmeleri istenmiştir. Bu aşamada Alasya Vakıf Anaokulundaki dokuz sınıfa devam eden 205 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. İkinci uygulamada örnekleme sayısının daha yüksek olması, bu uygulamada çocukların çizmeleri istenen resimlerin amaca uygun olmaması durumunda elenmesi olasılığı ile ilgilidir. Uygulama aşamasında karşılaşılabilecek bu sınırlılık örnekleme sayısının daha büyük tutulması ve tüm çocukları kapsayıcı biçimde olması yoluyla kontrol edilmeye çalışılmıştır.



### **3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada veriler iki farklı ölçme aracı ile uygulama yaparak toplanmıştır.

#### **3.3.1 Veri Toplama Araçları**

##### **3.3.1.1 Matematik Başarısı Beklenti Ölçeği (Kız ve Erkek Formu)**

Orjinali M. Francisca del Rio ve Katherine Strasser (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin amacı erken çocukluk döneminden başlayarak erkek ve kız öğrencilerin matematik etkinlikleri ile ilgili başarı beklentilerini ölçmektir. Orjinal olarak ölçekte kızların ve erkeklerin başarı beklentilerini ölçmeye yönelik tekrarlanan sorulardan oluşan toplam 12 adet soru bulunmaktadır. Kızların matematik başarı beklentisini ölçmeye yönelik 6 soru (Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu) ve erkeklerin matematik başarı beklentisini ölçmeye yönelik 6 soru (Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu) (Ek 1) değerlendirme sürecinde ayrı ayrı puanlanmaktadır.

Ölçekte yer alan sorular sevme-sevmeme, başarılı olma-başarısız olma ve kolay bulma-zor bulma olmak üzere 3 boyuta işaret etmektedir (Sence bu kız/erkek çocuğu hangisini daha çok/az sever? Sence bu kız/erkek çocuğu hangisinde daha başarılı/daha az başarılı olur? Sence bu kız/erkek çocuğu hangisini daha kolay/daha zor yapar? ). Rio ve Strasser tarafından Şili’de orta-sosyo ekonomik düzeyde ailelerinin devam ettiği beş anaokulunda bulunan ve yaş ortalaması 5 yıl 11 ay olan, 34 kız ve 47 erkek olmak üzere toplam 81 çocuk üzerinde gerçekleştirilen çalışmada kullanılan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayıları kız formu için 0.788 ve erkek formu için 0.879 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin Türkçeleştirilmesi aslına bağlı kalınarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçek Türkçeleştirildikten sonra uzman görüşüne başvurularak tercüme geçerliliği kontrol edilmiştir. Ölçeğin İngilizce orijinal formu ile türkçeleştirilmiş formu uzmanlara birlikte verilerek dil ve anlam uyumu açısından değerlendirmeleri

istenmiştir. Değerlendirmeyi gerçekleştiren uzmanlardan Türkçe formun orijinaline uygun olduğu yönünde görüş alınmıştır.

Çalışmada kullanılacak olan kız ve erkek çocuğu resimleri daha önceden uygulanan çalışmadaki aslına bağlı kalınarak ve resimde karıştırıcı öğeler olmamasına dikkat edilerek belirlenmiş ve düzenlenmiştir. Çalışmada çocuklara aynı boyutta ve tipik görsel öğelere sahip bir kız ve bir erkek resmi gösterilmiştir (Ek 2).

Başarı beklentilerini ölçmede temel amaç, kız ve erkek çocuklarının matematik başarısı açısından farklı cinsiyetlere yaptıkları yakıştırmaların belirlenmesidir. Bu nedenle çocuklara gösterilecek etkinlik örneklerinde; matematiksel işlemleri çağrıştıran bir sayı çalışması etkinliğinin yanısıra karşılaştırma unsuru olarak okuma-yazmaya hazırlık alanından bir çizgi çalışması etkinliği kullanılması uygun bulunmuştur.

Çalışmada kullanılacak olan etkinlik örneklerinin belirlenmesi için Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sisteminin okul öncesi programına uygun olacak biçimde örneklerden yararlanarak beş adet okuma-yazmaya hazırlık ve beş adet matematik becerileri ile ilgili çalışma sayfası hazırlanmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 15 okulöncesi öğretmenine hazırlanan örnek çalışma sayfaları sunulmuş ve bu çalışma sayfalarının amaca uygunluğuna (çocuklar açısından anlaşılabilirliği ve tanıdıklık düzeyi) göre 1-3 arasında puanlamaları (1=uygun değil, 3=çok uygun) istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesi sonucu en yüksek puanı alan sayı çalışma sayfası ve çizgi çalışma sayfası uygulamada kullanılmak üzere seçilmiştir (Ek 3).

Seçilmiş olan sayı ve çizgi çalışma sayfalarının çocuklar açısından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla 20 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sonunda çocukların iki çalışma sayfasının farklı olduklarını ayırt ettikleri,

okulda benzer uygulamalar yaptıkları için etkinlik örneklerine aşına oldukları ve tepki vermekte güçlük çekmedikleri belirlenmiştir.

### 3.3.1.1.1 Geçerliliğini Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Analizler

Ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne ölçüde doğru ölçebildiğini belirlemek amacıyla önce yapı geçerliliği belirlenmesi çalışmaları yürütülmüştür. Bu ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için literatürde en sık kullanılan yaklaşımlardan biri olan Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi, “anlamli kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan ve uygulamada en sık ve yaygın olarak kullanılan ve görelili olarak da yorumlanması kolay olan ve faktör analizi uygulamaları içinde yer alan birçok değişkenli istatistik” olarak tanımlanmıştır (Büyüköztürk, 2002, sf. 118). Aşağıda, Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız/Erkek Formları ile ilgili betimsel istatistikler ve faktör analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss
M1-Sence bu kız çocuğu hangisini daha çok sever?	100	0.280	0.451
M3-Sence bu kız çocuğu hangisinde daha başarılı olur?	100	0.200	0.402
M5-Sence bu kız çocuğu için hangisini yapmak daha kolaydır?	100	0.220	0.416
M7-Sence bu kız çocuğu hangisini daha az sever?	100	0.280	0.451
M9-Sence bu kız çocuğu için hangisini yapmak daha zordur?	100	0.280	0.451
M11-Sence bu kız çocuğu hangisinde daha başarılı	100	0,170	0.377

olur?

Tablo 3. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Madde no	Faktör ortak Varyans	Faktör 1 yük değeri	Döndürme sonrası yük değeri	
			Faktör 1	Faktör 2
Madde 1	0.888	0.849	0.890	
Madde 3	0.784	0.746	0.865	
Madde 5	0.830	0.770	0.889	
Madde 7	0.881	0.849		0.882
Madde 9	0.913	0.850		0.910
Madde 11	0.760	0.693		0.864
Açıklanan varyans Toplam :% 84.252 Faktör1: % 63.193 Faktör2: % 21.059				

Tablo 3'te görüldüğü gibi Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu tek faktörlüdür. Maddelerin döndürme öncesinde aldıkları faktör-1 yük değerlerinin 0.693-0.850 arasında değişiyor olması ve Faktör-1'in tek basına açıkladığı varyansın yüksek olması (%63.193) ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Döndürme sonrası faktör yük değerleri incelendiğinde 1. Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %63.193'ünü, 2. Faktör ise % 21.059'unu açıklamaktadır. İki faktörün açıkladığı toplam varyans %84.252'dir. 1. Faktörde yer alan maddelerin

faktör yük değerleri 0.865-0.890 arasında değişmekte, 2. Faktörde yer alan madde-faktör yük değerleri ise 0.864-0.910 arasında dağılmaktadır. 1. Faktörde yer alan maddeler olumlu (sever-başarılı olur-kolaydır) 2. Faktörde yer alan maddeler olumsuz (daha az sever-başarısız olur-daha zordur) özellikleri ifade etmektedir.

Tablo 4. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Madde Korelasyonları

	M3	M5	M7	M9	M11
M1	0.746**	0.798**	0.653**	0.554**	0.251**
M3		0.700	0.356**	0.412**	0.373**
M5			0.422**	0.425**	0.338**
M7				0.901**	0.666*
M9					0.726

\*\* p< 0.01 (çift serili) \* p < 0.05 (çift serili)

Tablo 4'te Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu'nu oluşturan altı madde arasındaki madde korelasyonları görülmektedir. Ölçeği oluşturan maddeler arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Tablo 5'deki madde korelasyon değerleri incelendiğinde, Madde 1 ile; Madde 3 arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0.746$ ,  $p<.01$ ), Madde 5 arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı( $r=0.798$ ,  $p<.01$ ), Madde 7 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.653$ ,  $p<.01$ ), Madde 9 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.554$ ,  $p<.01$ ), Madde 11 arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.251$ ,  $p<.05$ ) ilişki vardır. Madde 3 ile; Madde 5 arasında yüksek düzeyde pozitif ve

anlamli ( $r=0.700$ ,  $p<.01$ ), Madde 7 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.356$ ,  $p<.01$ ), Madde 9 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.412$ ,  $p<.01$ ), Madde 11 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.373$ ,  $p<.01$ ) ilişki vardır. Madde 5 ile; Madde 7 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.422$ ,  $p<.01$ ), Madde 9 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.425$ ,  $p<.01$ ), Madde 11 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.338$ ,  $p<.01$ ) ilişki bulunmaktadır. Madde 7 ile; Madde 9 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.901$ ,  $p<.01$ ), Madde 11 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.666$ ,  $p<.01$ ) ilişki vardır. Madde 9 ile Madde 11 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamli ( $r=0.726$ ,  $p<.01$ ) ilişki bulunmaktadır.

Tablo 5. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Maddeler	N	$\bar{X}$	Ss
M2-Sence bu erkek çocuğu hangisini daha çok sever?	100	0.830	0.377
M4-Sence bu erkek çocuğu hangisinde daha başarılı olur?	100	0.850	0.358
M6-Sence bu erkek çocuğu için hangisini yapmak daha kolaydır?	100	0.820	0.386
M8-Sence bu erkek çocuğu hangisini daha az sever?	100	0.840	0.368
M10-Sence bu erkek çocuğu için hangisini yapmak daha zordur?	100	0.840	0.368

M12-Sence bu erkek çocuğu hangisinde daha başarısız olur?	100	0.870	0.338
--------------------------------------------------------------	-----	-------	-------

Tablo 6. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Faktör Analizi(Döndürülmüş Temek Bileşenler Analizi) Sonuçları				
Madde no	Faktör ortak Varyans	Faktör 1 yük değeri	Döndürme sonrası yük değeri	
			Faktör 1	Faktör 2
Madde 2	0.902	0.786	0.931	
Madde 4	0.891	0.778	0.927	
Madde 6	0.877	0.750	0.926	
Madde 8	0.876	0.794		0.913
Madde 10	0.951	0.761		0.924
Madde 12	0.760	0.795		0.962
Açıklanan varyans Toplam :% 89.548 Faktör1: % 60.464 Faktör2: % 29.083				

Tablo 6'da görüldüğü gibi Matematik Başarı Beklenti Ölçeği- Erkek Formu tek faktörlüdür. Maddelerin döndürme öncesinde aldıkları faktör-1 yük değerlerinin 0.750-0.795 arasında değişiyor olması ve Faktör-1'in tek basına açıkladığı varyansın yüksek olması (%60.464) ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Döndürme sonrası faktör yük değerleri incelendiğinde 1. Faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 60.464'ünü, 2. Faktör ise % 29.083'ünü açıklamaktadır.

İki faktörün açıkladığı toplam varyans % 89.548'dir. 1. Faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.926-0.931 arasında değişmekte, 2. Faktörde yer alan madde-faktör yük değerleri ise 0.913-0.962 arasında dağılmaktadır. 1. Faktörde yer alan maddeler olumlu (sever-başarılı olur-kolaydır) özellikleri, 2. Faktörde yer alan maddeler olumsuz (daha az sever-başarısız olur-daha zordur) özellikleri ifade etmektedir.

*Tablo 7. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Madde Korelasyonları*

	M4	M6	M8	M10	M12
M2	0.854**	0.827**	0.456**	0.238*	0.300*
M4		0.824**	0.285**	0.351**	0.337**
M6			0.293**	0.295**	0.283**
M8				0.777**	0.864**
M10					0.886**

\*\* p < 0.01 (çift serili)

\* p < 0.05 (çift serili)

Tablo 7'de Matematik Beklenti Ölçeği-Erkek Formu'nu oluşturan altı madde arasındaki madde korelasyonları görülmektedir. Ölçeği oluşturan maddeler arasında genel olarak pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır. Tablo 7'deki madde korelasyon değerleri incelendiğinde, Madde 2 ile; Madde 4 arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=0.854$ ,  $p<.01$ ), Madde 6 arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı( $r=0.827$ ,  $p<.01$ ), Madde 8 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı( $r=0.456$ ,  $p<.01$ ), Madde 10 arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı( $r=0.238$ ,  $p<.05$ ), Madde



12 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.300$ ,  $p<.05$ ) ilişki vardır. Madde 4 ile; Madde 6 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı( $r=0.824$ ,  $p<.01$ ), Madde 8 arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.285$ ,  $p<.01$ ), Madde 10 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.351$ ,  $p<.01$ ), Madde 12 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.337$ ,  $p<.01$ ) ilişki vardır. Madde 6 ile; Madde 8 arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.293$ ,  $p<.01$ ), Madde 10 arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.293$ ,  $p<.01$ ), madde 12 arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.283$ ,  $p<.01$ ) ilişki bulunmaktadır. Madde 8 ile; Madde 10 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.777$ ,  $p<.01$ ), Madde 12 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.886$ ,  $p<.01$ ) ilişki vardır. Madde 10 ile Madde 12 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.886$ ,  $p<.01$ ) ilişki bulunmaktadır.

### 3.3.1.1.2 Ölçeğin Güvenirliğini Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Analizler

Matematik Başarı Beklenti Ölçeği'nin güvenirliliğinin belirlenmesi ile ilgili olarak Kuder Richardson-20 (KR-20) güvenirliliği hesaplanmış ve ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. “KR-20 güvenirliliği; test maddelerine verilecek yanıtların doğru/yanlış, evet/hayır vb. iki seçenekli olması durumlarında uygulanan ve test puanları arasındaki iç tutarlılığı da incelemek amacıyla kullanılan bir tekniktir” (Büyüköztürk, 2013, sf. 182). Aşağıda Tablo 8 ve Tablo 9’da ölçeğin kız ve erkek formuna ait madde toplam korelasyonları ve KR-20 güvenirlilik sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu Madde Korelasyonları ve Alfa Katsayısı (KR-20) Analiz Sonuçları

Madde no	$\bar{X}$	Ss	Madde toplam korelasyon	Madde çıktığında alfa değeri

Madde 1	0.280	0.451	0.763	0.852
Madde 3	0.200	0.402	0.637	0.877
Madde 5	0.220	0.416	0.664	0.868
Madde 7	0.280	0.415	0.763	0.852
Madde 9	0.280	0.417	0.765	0.850
Madde 11	0.170	0.378	0.577	0.881

---

KR-20 = 0.883  
Madde sayısı = 6  
N = 100

---

Tablo 8’de Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu puanları madde toplam korelasyonlarının 0.577-0.765 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları değerlendirildiğinde Madde1, Madde 7 ve Madde 9, 0.70-0.80 düzeyinde yüksek; Madde 3, Madde 5 ve Madde 11 ise 0.60-0.70 arasında dağılım gösteren orta düzeyde bir ilişki tanımlamaktadır. Madde-toplam korelasyonunun yüksek ve pozitif olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin içtutarlılığının yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2013, sf. 183). Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Kız Formu’na ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.883 olması; madde-toplam korelasyonlarının yüksek ve orta düzeylerde görülmesi ölçeğin içtutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu Madde Toplam Korelasyonları ve Alfa Katsayısı (KR-20) Analiz Sonuçları

Madde no	$\bar{X}$	Ss	Madde toplam korelasyon	Madde çıktığında alfa değeri
Madde 2	0.830	0.378	0.690	0.842
Madde 4	0.850	0.359	0.683	0.843
Madde 6	0.820	0.386	0.641	0.851
Madde 8	0.840	0.368	0.674	0.844
Madde 10	0.840	0.369	0.630	0.852
Madde 12	0.870	0.338	0.683	0.844

KR-20 = 0.868  
Madde sayısı = 6  
N = 100

Tablo 9’da Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu puanları madde toplam korelasyonlarının 0.630-0.690 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları değerlendirildiğinde 0.60-0.70 arasında değiştikleri görülmekte bu ise orta düzeyde bir ilişki tanımlamaktadır. Matematik Başarı Beklenti Ölçeği-Erkek Formu’na ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.868 olması ve madde-toplam korelasyonlarının orta düzeyde görülmesi ölçeğin içtutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.3.1.1.3 Matematik Başarı Beklenti Ölçeği Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama bölümü aşağıdaki gibidir;

- 100 öğrenciye matematik becerileri beklenti ölçeği bireysel olarak uygulanmıştır.
- Çalışılan çocuğun cinsiyeti kız ise önce kız resmi ile ilgili sorular sorulup cevaplar işaretlenmiş, çalışılan çocuğun cinsiyeti erkek ise önce erkek çocuk resmi ile ilgili sorular sorulup işaretlenmiştir. Çocuklara her iki cins ile ilgili sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplar her çocuk için ayrı formlara işaretlenmiştir.
- Uygulamaya başlamadan önce çocuklar selamlanmış, isimleri öğrenilmiş daha sonrada kız ve erkek olma durumlarına göre sırasıyla ve ortak bir ifade kullanılarak sorular sorulmuştur. Uygulama sırasında tüm çocuklara *“Bu kız/erkek çocuğu bizim gibi okula gidiyor ve bugün bu iki etkinliği yaptı. Sence bu kız/erkek çocuk hangisini daha çok sever?/Daha kolay yapar? Daha başarılı olur?”* ifadesi kullanılarak kız ve erkekler için ayrı ayrı altışar soru toplamda her çocuğa 12 soru sorulmuştur.
- Uygulama tamamlandığında çocuğa teşekkür edilip *“şimdi arkadaşlarının yanına gidebilirsin”* denilmiştir.

### **3.3.1.2 Cinsiyet-Duygu Eşleştirme Senaryoları**

Erken çocukluk dönemindeki çocukların cinsiyete dayalı duygu eşleştirmelerindeki kalıpyargıları belirlemek amacıyla Parmley ve Cummingham (2007) çeşitli duygu senaryoları oluşturmuş; Brechet (2009) bu senaryoları erken dönemde çocuklarının kızgınlık ve üzüntü duygularına ilişkin cinsiyete dayalı atıflarını belirlemek amacıyla kullanmıştır. Brechet'in (2009) çalışmasında; Fransa'da 6 ve 8 yaşları arasındaki 74 erkek ve 98 kız olmak üzere 172 çocuğa kızgınlık ve üzüntü duygularına ilişkin senaryolar okunarak, öyküde bahsedilen kahramanın duygusunu yansıtan bir resim çizmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda

toplanan 344 resim 3 kişilik bir jüri tarafından önce yansıtılan duygu açısından daha sonra ise duygu yoğunluğunu yansıtma düzeyi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada jüriler arası tutarlılık %90 olarak belirtilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan senaryolar Brechet (2009) çalışmasındaki senaryolardan araştırmacı tarafından aslına uygun olarak çevrilmiştir. Hazırlanan senaryolar okul öncesi eğitim kurumlarında aktif görev yapan 15 okulöncesi eğitim öğretmenine sunulmuştur. “Mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık, korku, diğer” duyguların yazılı olduğu bir çizelge hazırlanarak öğretmenlerden okudukları senaryoların hangi duyguyu yansıttığını işaretlemeleri istenmiştir. Uygulama sonucunda kızgınlık senaryosunun duyguyu yeterine yansıtmadığı ortaya çıkmış ve araştırmacı tarafından kızgınlık duygusunu içeren yeni bir senaryo yazılmıştır. Yeni hazırlanan senaryo yeniden uzman görüşüne başvurularak değerlendirilmiş ve duyguyu yansıttığına karar verilmiştir.

### **3.3.1.2.1 Uygulamanın Güvenirliğine Yönelik Çalışmalar**

Uzman görüşüne dayalı olarak kızgınlık ve üzüntü duygularını yansıttığı belirlenen senaryolar çocuklara okunarak senaryodaki kahramanın (kız/erkek) duygusunu yansıtan bir resim çizmeleri istenmiştir. Uygulama Alasya Vakıf Anaokulu öğrencilerinin tümü ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 27 kız ve 29 erkek çocuğa üzgün kız senaryosu, 28 kız ve 26 erkek çocuğa üzgün erkek senaryosu okunurken, 51 kız ve 46 erkek çocuğa kızgın kız senaryosu, kız ve 23 erkek çocuğa kızgın erkek senaryosu okunarak çizim yapmaları istenmiştir. Çocuklarca kızgınlık ve üzüntü senaryoları doğrultusunda çizilmiş olan 260 resim, hedeflenen duyguları yansıtma durumlarının belirlenmesi amacıyla üç kişilik bir jüri değerlendirmesine tabii tutulmuştur. Değerlendirme jürisini oluşturan kişiler; hepsinin aynı cinsiyetten olması ve okulöncesi eğitim alanından mezun olma özelliğine göre seçilmişlerdir.

Çocuklarca çizilen ve rastgele numaralandırılan resimlerin jüri üyelerince değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından bir Uzman Değerlendirme Formu (Ek 4) hazırlanmıştır. Jüri üyelerine çocuklarca çizilmiş olan tüm resimler, çizenin ve çizilenin cinsiyeti ile ilgili her hangi bir bilgi verilmeden sırasıyla gösterilerek, hazırlanmış olan Uzman Değerlendirme Formu'nda yer alan “mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık, korku” duygularının hangisine uygun olduğuna göre değerlendirmeleri istenmiştir. Resmin yansıttığı duygunun ne olduğundan emin olunmaması durumunda “diğer” işaretlenmiştir. Uzman değerlendirmesi süreci, jüriyi oluşturan bireylerle aynı odada birbirlerinin formlarını göremeyecek şekilde, birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından önceden sıralanıp numaralanmış olan resimler sırasıyla gösterilerek önlerindeki çizelgeye ilgili resim karşısına yansıttığı duyguya ilişkin işaretleme yapmaları istenmiştir.

İlk jüri değerlendirme sürecinden sonra kalan 130 çizimin 18 tanesi erkek öğrenciler tarafından çizilen üzgün kız resmi; 20 tanesi kız öğrenciler tarafından çizilen üzgün kız resmi; 20 tanesi kız öğrenciler tarafından çizilen üzgün erkek resmi; 15 tanesi erkek öğrenciler tarafından çizilen üzgün erkek resmi; 14 tanesi erkek öğrenciler tarafından çizilen kızgın erkek resmi; 21 tanesi kız öğrenciler tarafından çizilen kızgın erkek resmi; 14 tanesi erkek öğrenciler tarafından çizilen kızgın kız resmi ve 16 tanesi kız öğrenciler tarafından çizilen kızgın kız resmidir.

Daha sonra farklı bireylerden oluşan ikinci jüri değerlendirme sürecine geçilmiştir. İlk jüri tarafından değerlendirilip kızgınlık duygusu ile ilişkili olarak işaretlenen 65 resim ile üzüntü duygusu ile ilişkili işaretlenen 75 toplam 130 adet resim, yansıtılan duygu yoğunluğunun değerlendirilmesi amacıyla tekrar jüri değerlendirmesine sunulmuştur. Önceki değerlendirme jürisinden farklı 3 kişilik okulöncesi eğitimcisi jürisi oluşturularak üzüntü ve kızgınlık kategorisindeki

resimler ayrı ayrı olacak biçimde jüri üyelerinin değerlendirmesine sunulmuştur. Değerlendirme jürisinden kendilerine iki farklı kategorili (üzüntü ve kızgınlık) değerlendirme formuna (Ek 5) sunulan herbir resmi, ilgili duyguyu yansıtma gücüne göre 1-3 (1=az yansıtıyor, 2=orta düzeyde yansıtıyor, 3=güçlü biçimde yansıtıyor) arasında derecelendirmeleri istenmiştir. Yanlılığı ortadan kaldırmak amacıyla, jüri üyelerine ilgili kategorideki (üzüntü ve kızgınlık) tüm resimler önceden gösterilmiş ve istedikleri kadar incelemelerine fırsat tanınmıştır. Değerlendirme aşamasında resimler teker teker gösterilmiş ve puanlanmıştır. Bu uygulamada da değerlendirici jüri üyelerine resmi çizen çocuğun cinsiyeti ile ilgili bilgi verilmemiştir. Resimlerin duygu yoğunluğunu yansıtma düzeylerinin değerlendirilmesi aşamasında değerlendirilen toplam 130 resim için üç kişilik jüriden alınan puanların ortalamaları hesaplanarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Jüri üyeleri arasındaki uyumu belirlemek amacıyla gözlemler için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve gözlemciler arası Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman's rho) hesaplanmıştır. Spearman's Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı( $\rho$ ) iki değişken için çokluluklar dağılımı hakkında hiçbir varsayım yapmayarak, bu iki değişken arasında bulunan bağlantının herhangi bir monotonik fonksiyon ile ne kadar iyi betimlenebileceğini değerlendirmek amaçlı yapılan bir incelemedir. Spearman rho' testi kullanılırken iki değişken arasında ilişki olmadığı varsayılır (Büyüköztürk, 2013). Yapılan analizlerde kızgınlık duygusuna ilişkin resimler için değerlendirme jürisinin puanlarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.788 ve üzüntü duygusuna ilişkin resimler için değerlendirme jürisinin puanlarına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.766 bulunmuştur. Değerlendiricilerin puanları arasındaki korelasyon incelendiğinde ise, kızgınlık duygusuna ilişkin resimlerle ilgili değerlerin 0.656-0.743 arasında değiştiği görülmektedir. Üzüntü

duygusuna ilişkin resimlere ilişkin değerlerin 0.522–0.703 arası değiştiği gözlenmektedir. Gözlemciler arasında uyuma ilişkin alfa değerlerinin yüksek olması ve gözlemciler arası korelasyonların orta düzeyde ilişkili bulunması nedeniyle, yapılan analizlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 10. Kızgınlık Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanlarına İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Analiz Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	Madde-Toplam Korelasyon	Madde Çıkarıldığında Alfa Değeri
Gözlemci 1	2.339	0.815	0.660	0.679
Gözlemci 2	2.169	0.820	0.643	0.698
Gözlemci 3	2.293	0.843	0.585	0.760

Cronbach alfa =0.788  
Gözlem sayısı=65  
Gözlemci sayısı=3

Tablo 11. Kızgınlık Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanları Arası Korelasyon Sonuçları (Spearman Brown)

	Gözlemci 1	Gözlemci 2	Gözlemci 3
Gözlemci 1		0.743**	0.722**
Gözlemci 2			0.656**

\*\*P < 0.01 (çift serili)

Tablo 11’de kızgınlık duygusunu değerlendiren jüri üyelerinin birbirleri ile olan korelasyon değerleri görülmektedir. Jüriyi oluşturan gözlemciler arasında genel olarak pozitif yönde bir korelasyon bulunmaktadır. Tablo 11’deki gözlemci



korelasyon değerleri incelendiğinde, gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasına yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.743$ ,  $p<0.01$ ), gözlemci 1 ile gözlemci 3 arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.722$ ,  $p<0.01$ ) ve gözlemci 2 ile gözlemci 3 arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.656$ ,  $p<0.01$ ) ilişki bulunmaktadır.

Tablo 12. znt Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanları Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alfa Analiz Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	Madde-Toplam Korelasyon	Madde ıkarıldığında Alfa Değeri
Gözlemci 1	2.093	0.808	0.625	0.655
Gözlemci 2	2.173	0.778	0.665	0.612
Gözlemci 3	2.280	0.798	0.512	0.790

Cronbach alfa =0.766  
Gözlem sayısı=75  
Gözlemci sayısı=3

Tablo 13. znt Duygusuna İlişkin Resimler için Gözlemci Puanları Arası Korelasyon Sonuçları (Spearman Brown)

	Gözlemci 1	Gözlemci 2	Gözlemci 3
Gözlemci 1		0.703**	0.522**
Gözlemci 2			0.587**

\*\*P < 0.01 (ift serili)

Tablo 13’de üzüntü duygusunu değerlendiren juri üyelerinin birbirleri ile olan korelasyon değerleri görülmektedir. Jüriyi oluşturan gözlemciler arasında genel olarak pozitif yöne bir korelasyon bulunmaktadır. Tablo 13’deki gözlemci korelasyon değerleri incelendiğinde, gözlemci 1 ile gözlemci 2 arasına yüksek

düzyeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.703$ ,  $p<0.01$ ), gözlemci 1 ile gözlemci 3 arasında orta düzyeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.522$ ,  $p<0.01$ ) ve gözlemci 2 ile gözlemci 3 arasında orta düzyeyde pozitif ve anlamlı ( $r=0.587$ ,  $p<0.01$ ) ilişki bulunmaktadır.

### 3.3.1.2.2 Cinsiyet-Duygu Kalıpyargı Senaryo Ölçeği Uygulama Süreci

Çalışmanın ikinci aşamasını oluşturan cinsiyet-duygu eşleştirmelerinin uygulanması aşağıda açıklanmıştır;

- 205 öğrenciyeye cinsiyet-duygu eşleştirme senaryoları 5'er kişilik gruplar şeklinde uygulanmıştır. Uygulama sürecinde çocukların birbirlerinden etkilenmemeleri için uygun oturma düzeni hazırlanmıştır.
- Çocuklar etkinlik saatlerinde okulda ayrılmış bir başka sınıfa götürülerek kendilerine “*Bugün size bir çocukla ilgili bir hikaye anlatacağım, daha sonra da siz onun resmini çizeceksiniz. Bu yüzden çok dikkatli dinlemelisiniz*” denilmiştir.
- Senaryo okunduktan sonra çocuklardan; hikayedeki çocuğun ne hissediyor olabileceğini çizmeleri istenmiştir. Hikaye sonrası resim çizme aşamasında çocukların birbirleri ile etkileşim kurmasına izin verilmemiştir. Her çocuk etkinlik sırasında sadece bir resim çizmiştir.
- Elde edilen 260 çizim 3 kişilik okulöncesi eğitimcisi jürisine sunulmuş ve çeşitli duyguların yazılmış olduğu (mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşkınlık, korku ve diğer) değerlendirme formunu 260 resim için işaretlemeleri istenmiştir. Değerlendirme sırasında jüri resmi çizen çocuğun cinsiyetini bilmemektedir.
- Jüri değerlendirmesi sonunda kızgınlık ile üzüntü duyguları dışında duygularla ilişkili olarak işaretlenen resimler elenmiştir.

- Kalan kizgınlık ve üzüntü duygusu resimleri farklı bir juriye sunulmuş ve bu jüriden ilgili duyguyu yansıtmaya gücüne göre 1-3 (1=az yansıtıyor, 2=orta düzeyde yansıtıyor, 3=güçlü düzeyde yansıtıyor) arasında derecelendirmeleri istenmiştir.

## Bölüm 4

### BULGULAR

Yöntem bölümünde açıklanan, veri toplama aracı ile çocuklardaki cinsiyet kalıpyargılarına ilişkin toplanan veriler, bu bölümde tek tek tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Bulgular bölümünde ilk olarak matematik başarı beklentisi ile ilgili araştırma problemlerinin verilerine daha sonra ise cinsiyet-duygu eşleştirmelerine ilişkin alt problemler ile ilgili verilere yer verilmiştir.

#### 4.1 Araştırma Problemi 1'e İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının; kız ve erkeklerin sayı çalışması ve çizgi çalışması etkinliklerini sevme/sevmeme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 14. Katılımcıların "kızlar hangisini daha çok sever" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

---

**Madde 1:** Sence bu arkadaşımız(kız) çalışma sayfalarından hangisini daha çok sever?

---

Öğrencinin Cinsiyeti	Çizgi çalışma Sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	32	64.0	18	36.0	50	100
Erkek	40	80.0	10	20.0	50	100
TOPLAM	72	72.0	28	28.0	100	100

---

$\chi^2 = 3.175$       sd=1      p=.059

Tablo 14’de “Sence bu kız hangisini daha çok sever?” şeklindeki maddeye örneklemin verdiği cevaplar görülmektedir. Buna göre kız çocukların %64’ü resimdeki kızın çizgi çalışma sayfasını daha çok seveceğini belirtirken, %36’sı sayı çalışma sayfasını seveceğini söylemiştir. Erkek çocukların %80’i resimdeki kızın çizgi çalışma sayfasını, %20’si ise sayı çalışma sayfasını daha çok seveceğini belirtmiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını sevme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 3.175, p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de kızların çizgi çalışma sayfasını daha çok seveceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 15. Katılımcıların "erkekler hangisini daha çok sever" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 2: Sence bu arkadaşımız (erkek) çalışma sayfalarından hangisini daha çok sever?

Öğrencinin Cinsiyeti	Çizgi çalışma Sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	9	18.0	41	82.0	50	100.0
Erkek	8	16.0	42	84.0	50	100.0
TOPLAM	17	17.0	83	83.0	100	100.0

$\chi^2 = 0.071$       sd=1      p=.500

Tablo 15’de “Sence bu erkek hangisini daha çok sever” sorusuna katılımcıların verdikleri tepkilerin dağılımları görülmektedir. Buna göre kız çocukların %18’inin erkek çocuğun çizgi çalışma sayfasını daha çok seveceği , %82’sinin ise sayı çalışma sayfasını daha çok seveceği yönünde tepkide buldukları görülmektedir. Erkek çocukların %16’sı çizgi çalışma sayfası, %84’ü ise sayı

çalışma sayfası şeklinde tepkide bulunmuştur. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını sevme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 0.071, p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de erkeklerin sayı çalışma sayfasını daha çok seveceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 16. Katılımcıların "kızlar hangisini daha az sever" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Öğrencinin Cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	21	42	29	58	50	100
Erkek	7	14	43	86	50	100
TOPLAM	28	28	72	72	100	100

$\chi^2 = 9.722$     sd=1    p=.002

Tablo 16’da “Sence bu kız hangisini daha az sever” sorusuna katılımcıların verdikleri tepkilerin dağılımları görülmektedir. Buna göre kız çocukların %42’si, gösterilen kızın çizgi çalışma sayfasını daha az seveceği, %58’i ise sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde tepkide bulunmuştur. Erkek çocukların %14’ü, gösterilen kızın çizgi çalışma sayfasını, %86’sı ise sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde tepkiler vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını sevmeme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır ( $\chi^2 (1) = 9.722, p < 0.05$ ). Erkek öğrenciler, kızların sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde, kızlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla görüş bildirmişlerdir.

Tablo 17. Katılımcıların "erkekler hangisini daha az sever" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 8: Sence bu arkadaşımız (erkek) çalışma sayfalarından hangisini daha az sever?

Öğrencinin Cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	45	90	5	10	50	100
Erkek	39	78	11	22	50	100
TOPLAM	84	84	16	16	100	100

$\chi^2=2.679$       sd=1      p=.086

Tablo 17’de “Sence bu arkadaşımız (erkek) hangisini daha az sever” şeklindeki maddeye örneklemin verdiği cevaplar görülmektedir. Buna göre kız çocukların %90’ı, gösterilen erkek çocuğunun çizgi çalışma sayfasını, %10’u ise sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde cevaplar vermiştir. Erkek çocukların %78’i, erkek çocuğunun çizgi çalışma sayfasını, %22’si ise sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde tepkide bulunmuştur. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını sevmeme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 2.679, p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de erkeklerin çizgi çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

## 4.2 Araştırma Problemi 2’ye İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının; kız ve erkeklerin sayı çalışması ve çizgi çalışması etkinliklerinde başarı olma/olmama durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 18. Katılımcıların "kızlar hangisinde daha başarılı olur" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 3: Sence bu arkadaşımız (kız) çalışma sayfalarından hangisinde daha başarılı olur?

Öğrencinin Cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	40	80	10	20	50	100
Erkek	40	80	10	20	50	100
TOPLAM	80	80	20	20	100	100

$\chi^2=0.000$       sd=1      p=.598

Tablo 18’de “Sence bu arkadaşımız (kız) hangisinde daha başarılı olur” sorusuna katılımcıların verdikleri tepkilerin dağılımları görülmektedir. Buna göre kız çocukların %80’i, resimdeki kızın çizgi çalışma sayfasında, %20’si sayı çalışma sayfasında daha başarılı olacağı yönünde tepki verirken, erkek çocukların %80’i, kız çocukların çizgi çalışma sayfasında , %20’si ise sayı çalışma sayfasında daha başarılı olacağı yönünde tepkiler verdiği görülmüştür. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasında başarılı olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 ( 1) = 0.000$ ,  $p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de kızların çizgi çalışma sayfasında daha başarılı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.



Tablo 19. Katılımcıların "Erkekler hangisinde daha başarılı olur" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 4: Sence bu arkadaşımız (erkek) çalışma sayfalarından hangisinde daha başarılı olur?

Öğrencinin cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	10	20	40	80	50	100
Erkek	5	10	45	90	50	100
TOPLAM	15	15	85	85	100	100

$\chi^2=1.961$     sd=1    p=.131

Tablo 19’da “Sence bu arkadaşımız (erkek) hangisinde daha başarılı olur” sorusuna katılımcıların verdikleri tepkilerin dağılımları görülmektedir. Buna göre kız çocukların %20’si, gösterilen erkek çocuk resminin çizgi çalışma sayfasında, %80’i ise sayı çalışma sayfasında başarılı olacağı yönünde, erkek çocukların %10’u, erkek çocuğun çizgi çalışma sayfasında, %90’ı ise sayı çalışma sayfasında başarılı olacağı yönünde tepkiler verdiği görülmüştür. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasında başarılı olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 1.961, p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de erkelerin sayı çalışma sayfasında daha başarılı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 20. Katılımcıların "kızlar hangisinde daha başarısız olur" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 11: Sence bu arkadaşımız (kız) çalışma sayfalarından hangisinde başarısız olur?

Öğrencinin Cinsiyeti	Çizgi çalışma Sayfası		Sayı çalışma sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	11	22	39	78	50	100
Erkek	6	12	44	88	50	100
TOPLAM	17	17	83	83	100	100

$\chi^2 = 1.772$     sd=1    p=.143

Tablo 20’de “Sence bu arkadaşımız (kız) hangisinde başarısız olur?” şeklindeki maddeye örneklemin verdiği cevaplar görülmektedir. Buna göre kız çocukların %22’si, gösterilen kız resminin çizgi çalışma sayfasında, %78’i ise sayı çalışma sayfasında başarısız olacağı yönünde tepki verirken, erkek çocukların %12’si çizgi çalışma sayfasında, %88’i ise sayı çalışma sayfasında başarısız olacağı yönünde cevap vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasında başarısız olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 1.772$ ,  $p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de kızların sayı çalışma sayfasında daha az başarılı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 21. Katılımcıların "Erkekler hangisinde başarısız olur" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 12: Sence bu arkadaşımız (erkek) çalışma sayfalarından hangisinde başarısız olur?

Öğrencinin cinsiyeti	Çizgi çalışma Sayfası		Sayı çalışma sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	45	90	5	10	50	100
Erkek	42	84	8	16	50	100
TOPLAM	87	87	13	13	100	100

$\chi^2 = 0.796$     sd=1    p=.277

Tablo 21’de “Sence bu arkadaşımız (erkek) hangisinde başarısız olur?” şeklindeki maddeye örneklemin verdiği cevaplar görülmektedir. Buna göre kız çocukların %90’ı, gösterilen erkek çocuk resminin çizgi çalışma sayfasında başarısız olacağı yönünde tepki verirken, %10’u sayı çalışma sayfasında cevabı vermiştir. Erkek çocukların %84’ü, gösterilen resmin çizgi çalışma sayfasında, %16’sı ise sayı çalışma sayfasında başarısız olacağı yönünde tepki vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasında başarısız olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 0.796$ ,  $p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de erkeklerin çizgi çalışma sayfasında daha az başarılı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

### 4.3 Araştırma Problemi 3'e İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının; kız ve erkeklerin sayı çalışması ve çizgi çalışması etkinliklerini kolay/zor bulma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Tablo 22. Katılımcıların "Kızlar hangisini daha kolay yapar" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 5: Sence bu arkadaşımız (kız) çalışma sayfalarından hangisini daha kolay yapar?

Öğrencinin cinsiyeti	Çizgi çalışma Sayfası		Sayı çalışma sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	38	76	12	24	50	100
Erkek	40	80	10	20	50	100
TOPLAM	78	78	22	22	100	100

$\chi^2=0.233$       sd=1      p=.405

Tablo 22'de "Sence bu arkadaşımız (kız) hangisini daha kolay yapar" şeklindeki maddeye örneklemin verdiği cevaplar görülmektedir. Buna göre kız çocukların %76'sı, gösterilen kız çocuğu resminin çizgi çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönünde tepkide bulunurken, %24'ü sayı çalışma sayfası cevabı vermiştir. Erkek çocukların %80'i, gösterilen resmin çizgi çalışma sayfasını, %20'si ise sayı çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönde tepkiler vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını kolay bulma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2(1) = 0.233$ ,  $p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de kızların çizgi çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 23. Katılımcıların "Erkekler hangisini daha kolay yapar" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 6: Sence bu arkadaşımız (erkek) çalışma sayfalarından hangisini daha kolay yapar?

Öğrencinin cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	10	20	40	80	50	100
Erkek	8	16	42	84	50	100
TOPLAM	18	18	82	82	100	100

$\chi^2=0.271$       sd=1      p=.398

Tablo 23’de “Sence bu arkadaşımız (erkek) hangisini daha kolay yapar” sorusuna katılımcıların verdikleri tepkilerin dağılımları görülmektedir. Buna göre kız çocukların %20’si gösterilen erkek çocuğu resminin çizgi çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönünde cevap verirken , %80’i sayı çalışma sayfasını daha kolay yapacağı görüşündedir. Erkek çocukların %16’sı çizgi çalışma sayfasını, %84’ü ise sayı çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönünde tepkide bulunduğu görülmüştür. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını kolay bulma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir( $\chi^2 ( 1) = 0.271, p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de erkeklerin sayı çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 24. Katılımcıların "Kızlar için hangisini yapmak daha zordur" sorusuna ilişkin cevaplarının frekans dağılımı

Madde 9: Sence bu arkadaşımız (kız) çalışma sayfalarından hangisini yapmakta zorlanır?

Öğrencinin cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	20	40	30	60	50	100
Erkek	8	16	42	84	50	100
TOPLAM	28	28	72	72	100	100

$\chi^2=7.143$       sd:1      p=.007

Tablo 24’de “Sence bu arkadaşımız (kız) hangisini yapmakta zorlanır?” sorusuna katılımcıların verdikleri tepkilerin dağılımları görülmektedir. Buna göre kız çocukların %40’ı, gösterilen kız çocuğunun çizgi çalışma sayfasını yaparken zorlanacağı, %60’ı ise sayı çalışmasını yaparken zorlanacağı yönünde tepkiler vermiştir. Erkek çocukların %16’sı, kız çocuğunun çizgi çalışma sayfası yaparken zorlanacağı, %84’ü ise sayı çalışma sayfasında zorlanacağı cevaplarını vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını zor bulma durumlarına tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır ( $\chi^2 (1) = 7.143, p < 0.05$ ). Erkek öğrenciler, kızların sayı çalışma sayfasında zorlanacağı yönünde, kızlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Tablo 25. Katılımcıların "Erkekler için hangisini yapmak daha zordur" sorusuna cevaplarının frekans dağılımı

Madde 10: Sence bu arkadaşımız (erkek) çalışma sayfalarından hangisini yapmakta zorlanır?

Öğrencinin cinsiyeti	Çizgi çalışma sayfası		Sayı çalışma Sayfası		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	43	86	7	14	50	100
Erkek	41	82	9	18	50	100
TOPLAM	84	84	16	16	100	100

$\chi^2=0.298$       sd=1      p=0.393

Tablo 25’de “Sence bu arkadaşımız (erkek) hangisini yapmakta zorlanır?” şeklindeki maddeye örneklemin verdiği cevaplar görülmektedir. Buna göre kız çocukların %86’sı, gösterilen çocuğun çizgi çalışma sayfasını yaparken zorlanacağı, %14’ü ise sayı çalışma sayfasını yaparken zorlanacağı yönünde tepkiler vermiştir. Erkek çocukların %82’si, erkek çocuğun çizgi çalışma sayfasını yapmakta zorlanacağı, %18’i ise sayı çalışma sayfasında zorlanacağı cevabını vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin matematik/dil çalışma sayfasını kolay/zor bulma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 0.298, p > 0.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de erkeklerin çizgi çalışma sayfasında daha fazla zorlanacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

#### 4.4 Araştırma Problemi 4'e İlişkin Analizler

Kız ve erkeklere ilişkin matematik başarı beklenti puanları okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 26. Kız ve erkeklere ilişkin matematik başarı beklenti puanlarının katılımcının cinsiyetine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
MBBK	Kız	50	1.8400	2.0440		
	Erkek	50	1.0200	1.9534	2.051	.043*
MBBE	Kız	50	5.0800	1.6162		
	Erkek	50	5.0200	1.8125		.862
					0.175	

\*  $p < .05$

Kız ve erkeklere ilişkin matematik beklenti puanlarının okulöncesi çocuklarının cinsiyetlerine göre değerleri Tablo 26'da görülmektedir. Kız çocuklarının kızlara yönelik matematik başarı beklenti puan (MBBK) ortalamalarının ( $\bar{X} = 1.8400$ ) erkek çocukların kızlara yönelik matematik başarı beklenti puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 1.0200$ ) yüksek olduğu görülmektedir ve bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{(98)} = 2.051, p < .05$ ).

Kız çocukların erkeklere yönelik matematik başarı beklenti puanı (MBBE) ortalaması ( $\bar{X} = 5.0800$ ) ile erkek çocukların erkeklere yönelik başarı beklenti puan ortalaması ( $\bar{X} = 5.0200$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür ( $t_{(98)} = 0.175, p > .05$ ).



#### 4.5 Araştırma Problemi 5'e İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının kızgınlık duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Tablo 27. Katılımcıların kızgınlık duygusuna ilişkin çizimlerinin cinsiyete göre frekans dağılımı

Çizenin cinsiyeti	Çizilenin Cinsiyeti					
	Kız		Erkek		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	16	43.2	21	56.8	37	100
Erkek	14	50	14	50	28	100
Toplam	30	46.2	35	53.8	65	100

$\chi^2 = .293$     sd=1    p= .386

Tablo 27'de jürisi tarafından kızgınlık duygusunu doğru olarak nitelendirdiği belirlenen resimlerin çizen ve çizilenin cinsiyetlerine göre karşılaştırması görülmektedir. Tablo incelendiğinde; kahramanı kız olarak çizilen resimlerin %43.2'sinin kız öğrenciler tarafından, %50'sinin ise erkek öğrenciler tarafından çizildiği görülmektedir. Kahramanı erkek olarak çizilen resimlerin ise % 56.8'i kız öğrenciler tarafından, %50'si ise erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre kızgınlık duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 0.293$ ,  $p > 0.05$ ).

## 4.6 Araştırma Problemi 6'ya İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Tablo 28. Katılımcıların kız ve erkeklerde üzüntü duygusuna ilişkin çizimlerinin frekans dağılımı

Çizenin cinsiyeti	Çizilenin Cinsiyeti					
	Kız		Erkek		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kız	20	50	20	50	38	100
Erkek	18	50.7	17	49.3	37	100
TOPLAM	38	46.2	37	53.8	65	100
$\chi^2 = .015$ $sd=1$ $p = .543$						

Tablo 28'de jüri tarafından üzüntü duygusunu doğru olarak nitelendirdiği belirlenen resimlerin çizen ve çizilenin cinsiyetlerine göre karşılaştırması görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi; üzüntü duygusu resimlerinde kahramanı kız olarak çizilen resimlerin %50'si kız öğrenciler tarafından, %50.7'si se erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Kahramanı erkek olarak çizilen resimlerin ise %50'si kız öğrenciler tarafından, %49,3'ü erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ( $\chi^2 (1) = 0.015$ ,  $p > 0.05$ ).

## 4.7 Araştırma Problemi 7'ye İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile kızgınlık duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 29. Katılımcıların cinsiyetlerine göre kızgınlık duygusu çizimlerinin t-testi sonuçları

Çizenin Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Kız	37	2.306	0.668	0.527	0.600
Erkek	28	2.214	0.732		

Tablo 29'da, kız ve erkek öğrencilerin kızgınlık duygusuna ilişkin resim çizimlerinden aldıkları puanlar görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin kızgınlık duygusu çizimlerine ilişkin puanları ( $\bar{X}=2,3063$ ) erkek öğrencilerin çizdiği kızgınlık resimlerinin ortalama puanından ( $\bar{X}=2,2143$ ) yüksektir, ancak bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t_{(63)}=0.527$ ,  $p>.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin kızgınlık duygusuna ilişkin çizimleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

#### 4.8 Araştırma Problemi 8'e İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının kızgınlık duygusuna ilişkin çizimleri çizilen çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 30. Katılımcıların kızgınlık duygusuna ilişkin kız ve erkek çizimlerinin t-testi sonuçları

Çizilenin Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	t	P
Kız	30	2.233	0.626	0.357	0.722
Erkek	35	2.295	0.753		

Tablo 30'da, kızgınlık duygusuna ilişkin olarak çizilen resimlerde kız ve erkek kahramanların aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Buna göre katılımcılar tarafından çizilen kızgın erkek resimlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X} = 2.295$ ) çizilen kızgın kız ortalama puanından ( $\bar{X} = 2.233$ ) fazladır ancak puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t_{(63)} = -0.357$ ,  $p > .05$ ). Katılımcıların kızgınlık duygusuna ilişkin çizimlerinde, çizilenin cinsiyetine dayalı olarak her hangi bir farklılaşma görülmemiştir.

#### 4.9.Araştırma Problemi 9'a İlişkin Analizler

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetleri ile üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 31. Kaılımcıların cinsiyetlerine göre üzüntü duygusu çizimlerinin t-testi sonuçları

Çizenin cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Kız	40	2.300	0.563	1.683	.097
Erkek	35	2.047	0.732		

Tablo 31'de, kız ve erkek öğrencilerin üzüntü duygusuna ilişkin resim çizimlerinden aldıkları puanlar görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin üzüntü duygusu çizimlerine ilişkin puanları ( $\bar{X} = 2.3000$ ) erkek öğrencilerin çizdiği üzüntü resimlerinin ortalama puanından ( $\bar{X} = 2.0476$ ) yüksektir, ancak farklılaşma istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t_{(74)}1.683$ ,  $p>.05$ ). Kız ve erkek öğrencilerin üzüntü duygusuna ilişkin çizimleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

#### 4.10 Araştırma Problemi 10'a İlişkin Analizler

Okulöncesi dönem çocuklarının üzüntü duygusuna ilişkin çizimleri çizilen çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 32. Katılımcıların üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çizimlerinin t-testi sonuçları

Çizilenin cinsiyeti	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
Kız	38	2.473	0.598	4.345	0.0*
Erkek	37	1.882	0.578		

\*p<.01

Tablo 32'de, üzüntü duygusuna ilişkin olarak çizilen resimlerde kız ve erkek kahramanların aldıkları ortalama puanlar görülmektedir. Buna göre katılımcılar tarafından çizilen üzgün erkek resimlerine ilişkin ortalama puan ( $\bar{X}$  =1.8829) çizilen üzgün kız ortalama puanından ( $\bar{X}$  =2.4737) düşüktür ve puanlar arasındaki bu farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{(74)}=4.345$ ,  $p<.05$ ). Katılımcılar üzüntü duygusunu kızlara, erkeklere oranla anlamlı düzeyde daha fazla yakıştırmışlardır.

## Bölüm 5

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde ilk olarak çalışmanın kısa bir özetinden bahsedilecek daha sonra ise araştırma problemleri tek tek ele alınıp sonuçları ile birlikte tartışılarak, çalışmanın genel sonucu özetlenecektir.

#### 5.1 Çalışmanın Özeti

Araştırmanın amacı, KKTC’de yaşayan okulöncesi dönem çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını inceleyerek bir durum saptaması ortaya koymaktır. Bu bağlamda KKTC’de Gazimagusa ilçesinde bulunan bir devlet okulunun anasınıfı öğrencilerinin, akademik yönelim ve duygulara ilişkin cinsiyet kalıpyargılarını incelemek amacı ile iki farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. Birinci uygulama Gazimağusa ilçesinin orta sosyoekonomik düzeyde ve en kalabalık anaokulu olan Alasya Vakıf Anaokulu’nun 100 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere kız ve erkeklerin sayı ve çizgi çalışmalarını sevme-sevmeme, başarılı olma-başarılı olmama ve kolay-zor bulma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiş ve görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması ise Alasya Vakıf Anaokulu’nun tüm öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir ve bu öğrencilere çeşitli senaryolar okunarak öğrencilerden kahramanın duygu durumunu yansıtan resim çizmeleri istenmiş, bu yolla cinsiyet-duygu eşleştirmelerindeki temel yapı belirlenmeye çalışılmıştır. Çocuklar tarafından çizilen resimler daha sonra iki ayrı jürinin değerlendirmesine sunulmuş ve

puanlanmıştır. Her iki uygulama aşamasında elde edilen veriler SPSS 18.0 programı ile analiz edilmiştir.

## **5.2 Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayı Çalışması ve Çizgi Çalışması Etkinliklerini Sevme/sevmeme Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Birinci araştırma problemi kapsamında, araştırmaya katılan 100 anasınıfı çocuğuna sayılarla ilgili çalışma sayfası ve okuma-yazma ile ilgili çalışma sayfası gösterilmiş ve sıra ile kızların ve erkeklerin hangisini daha çok ve daha az seveceği ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Sonuçlar analiz edildiğinde, araştırmaya katılan kız öğrencilerin 32'si, kızların çizgi çalışması ile ilgili çalışma sayfasını, 18'i ise sayılarla ilgili çalışma sayfasını daha çok seveceğini düşündüğünü belirtmiştir. Erkek öğrencilerin verdiği cevaplara bakıldığında; 40 tanesi, kızların çizgi çalışması ile ilgili çalışma sayfasını daha çok seveceğini belirtirken, 10'u kızların sayılarla ilgili çalışma sayfasını daha çok seveceği yönünde görüş bildirmiştir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını sevme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, kızların çizgi çalışma sayfasını sayı çalışma sayfasından daha fazla seveceğine yönünde daha güçlü bir inanca sahiptir.

Kızların çalışma sayfalarından hangisini daha az seveceğine yönelik ölçme sorusunun analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan 50 kız öğrencinin 21'i, kızların çizgi çalışma sayfasını, 29'u ise sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde cevap vermiştir. Erkeklerin aynı soru karşısında tepkilerinin ise aynı yönde ancak daha belirgin olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan 50 erkek öğrenciden sadece 7'si kızların çizgi çalışma sayfasını daha az seveceğini belirtirken geri kalan 43 erkek



öğrenci kızların sayı çalışma sayfasını daha az seveceğini belirtmiştir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını sevmeme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler, kızların sayı etkinliğine ilişkin çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde, kız öğrencilere oranla anlamlı düzeyde farklı görüş belirtmişlerdir.

Erkeklerin sayı ve çizgi çalışması etkinliklerini sevme durumlarına ilişkin olarak verilen tepkiler incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında benzer yönde tepkiler gözlenmiştir. Araştırmaya katılan 50 kız öğrencinin 9'u erkeklerin çizgi çalışma sayfasını geri kalan 41'i ise sayı çalışma sayfasını daha çok seveceğini belirtmiştir. Benzer tepki eğilimi erkek öğrencilerin yanıtlarında da görülmektedir. Araştırmaya katılan 50 erkek öğrencinin sadece 8'i erkeklerin çizgi çalışma sayfasını daha çok seveceğini ifade ederken, geri kalan 42'si erkeklerin sayı çalışma sayfasını daha çok seveceğini belirtmiştir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını sevme durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, erkeklerin sayı etkinliği çalışma sayfasını çizgi etkinliği çalışma sayfasından daha fazla seveceği yönünde bir inanca sahiptir.

Erkeklerin çalışma sayfalarından hangisini daha az seveceği sorusuna kız öğrencilerin 45'i, çizgi çalışma sayfasını, 5 tanesi ise sayı çalışma sayfasını daha az seveceğini yönünde tepkide bulunmuştur. Erkek öğrencilerin de kızlarla aynı yönde cevaplar verdikleri gözlenmiştir. 50 erkek öğrencinin 39'u erkeklerin çizgi çalışma sayfasını daha az seveceği, 11'i sayı çalışma sayfasını daha az seveceği yönünde görüş bildirmiştir. Yapılan Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını sevmeme durumlarına ilişkin tepki puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, erkeklerin çizgi çalışma sayfasını sayı çalışma sayfasından daha az seveceği yönünde daha güçlü bir inanca sahiptirler.

Çocukların doğdukları anda toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile çevrelendiği ve aileler tarafından yaşam şekillerinin bu kalıpyargılar etrafında oluşturulduğu (Uçar, 1991, Baran, 1995, Akın, 2007) dikkate alındığında beş yaş gibi erken bir dönemde kız ve erkek çocukların iki farklı etkinlik alanına ilişkin yargılarında bu düzeyde benzerlik olması anlamlıdır. Kalıpyargıların kazanımı, ebeveynlerin yeni doğan bebeklerinin cinsiyetlerine uygun renkler seçmesiyle başlar ve bebeğe yapılan seçimlerle devam eder. Kız ve erkek öğrencilerin kızların çizgi çalışmalarını, erkeklerin ise sayı çalışmalarını daha çok seveceğini düşünmelerinin sebebi, aileler tarafından yapılan oyuncak seçimleri olabilir. Kız çocukların okul yaşantıları öncesinde bebeklerle ve oyuncak ev eşyaları ile geçirdikleri süre benzer deneyimler yaşatacağı için konuşma ile ilgili etkinlikleri daha fazla sevmelerine, erkek çocukların ise zeka oyunları, yapbozlar ve tamir aletleri ile geçirdikleri süre sayılarla ilgili etkinlikleri daha fazla sevmelerine yol açmış olabilir.

Mevcut çalışma sonuçları ile benzer bir çalışma yapan Rio ve Strasser'in(2012) araştırma sonuçları arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ortalama yaşı 71 ay olan 84 kız ve erkek öğrenciye sayı ve dil etkinlikleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve sonuçlar analiz edildiğinde kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet kalıpyargılarına sahip olduğu ve kız öğrencilerin bunu daha çok içselleştirdiği bulgusu elde edilmişti. Bu bulgular, Özdemir'in (2006) 5 yaşta cinsiyet kalıpyargılarının var olduğu ve oldukça katı olduğu yönündeki düşüncelerini destekler niteliktedir.

Sayı ve çizgi etkinliklerinin farklı cinsiyetteki çocuklarca sevilme durumuna ilişkin sorulara kız ve erkek öğrencilerin verdikleri tepkilerin alanyazında belirtilen cinsiyet kalıpyargılarına uygun olduğu, ancak erkek öğrencilerin erkeklik tepkilerinin daha kesin ve keskin olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Şirvanlı'nın (2002) belirttiği gibi, toplum içinde erkeklik cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargıların her iki cinsiyette de daha tanınır, katı ve kabul görmüş olması olabilir.

### **5.3 Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayı Çalışması ve Çizgi Çalışması Etkinliklerinde Başarılı Olma/Olmama Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

İkinci araştırma problemi kapsamında, araştırmaya katılan 100 anasınıflı çocuğuna sayı çalışma sayfası ve çizgi çalışma sayfası gösterilmiş ve sıra ile kızların ve erkeklerin hangisinde başarılı ve başarısız olacağı ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Sonuçlar analiz edildiğinde araştırmaya katılan kız ve erkek öğrencilerin 40'ı, kızların çizgi çalışma sayfasında daha başarılı olacağını belirtirken, kız ve erkek öğrencilerin 10'u kızların sayı çalışma sayfasında daha başarılı olacağını belirtmiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasında başarılı olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, kızların çizgi çalışma sayfasında sayı/çalışma sayfasına göre daha başarılı olacağına inanmaktadır.

Katılımcılara iki farklı çalışma sayfasından hangisinde kızların daha başarısız olacağı sorusu sorulduğunda ise, kız öğrencilerin 11'i çizgi çalışma sayfasında, 39'u sayı çalışma sayfasında başarısız olacağı yanıtını vermiştir. Erkeklerin 6'sı, kızların çizgi çalışma sayfasında daha başarısız olacağını düşündüğünü belirtirken, 44'ü ise

sayı çalışma sayfasında başarısız olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasında başarısız olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, kızların sayı çalışma sayfasında daha başarısız olacağı yönünde görüşe sahiptir.

Katılımcıların erkeklerle ilgili sorulara verdikleri tepkiler incelendiğinde ise, erkeklerin hangisinde daha başarılı olacağına dair soruya, kız öğrencilerin 10'u çizgi çalışması cevabını verirken 40'ı sayı çalışma sayfası cevabını vermiştir. Erkek öğrencilerin 5'i ise bu soruya çizgi çalışması cevabını verirken, 45'i sayı çalışması cevabını vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasında başarılı olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de, erkeklerin sayı çalışma sayfasında daha başarılı olacağı yönünde görüş belirtmiştir.

Erkeklerin sayı/çizgi çalışmalarından hangisinde daha başarısız olacağı sorusuna kız öğrencilerin 45'i çizgi çalışması cevabını verirken, 5'i sayı çalışma sayfasında daha başarısız olacağını düşündüğünü belirtmiştir. Erkek öğrencilerin 42'si ise, çizgi çalışma sayfasında erkeklerin daha başarısız olacağını belirtirken, 8'i sayı çalışma sayfası cevabını vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasında başarısız olma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, erkek öğrencilerin çizgi çalışma sayfasında daha başarısız olacağına inanmaktadır.

Sonuçların bu denli iki kalıpyargısal uçta çıkmasının nedeni fizik, geometri ve matematik gibi alanların toplum içinde her zaman erkek alanı olarak görülmesi ve

bunun bebeklikten başlayıp sürekli olarak çeşitli şekillerde çocuklara yansıtılması olabilir. Aileler dışında öğretmenlerin de erkek öğrencilerden matematik alanında kızlara oranla daha fazla başarı beklentisi olabilir ve bilinç dışı olarak bu beklentiyi davranışlarına yansıtıyor olabilir. Qing, Leahey ve Guo'nun yaptığı araştırmaların sonuçları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Qing tarafından 1999 yılında yapılan araştırmada öğretmen beklentileri ve öğrenci davranışları birlikte ele alınmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin erkek öğrencilerden daha fazla matematik başarısı beklediği bu nedenle de matematik derslerinde erkek öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmak için, erkek öğrencilere daha fazla söz hakkı verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Qing'in yaptığı araştırmadan yola çıkarak 2001 yılında Leahey ve Guo'nun yaptığı araştırma bulgularında, 4-12 yaşlar arasında kız ve erkek çocukla arasında matematik başarı beklentisi farkının gittikçe açıldığı, kız öğrencilerde azaldığı, erkek öğrencilerde ise arttığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler, alanyazındaki benzer bulguları destekler niteliktedir ve bu nedenle üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

#### **5.4 Kız ve Erkek Öğrencilerin Sayı Çalışması ve Çizgi Çalışması Etkinliklerini Kolay/Zor Bulma Durumlarına İlişkin Sonuç Ve Tartışma**

Üçüncü araştırma problemi kapsamında, araştırmaya katılan 100 anasınıfı çocuğuna sayı çalışma sayfası ve çizgi çalışma sayfası gösterilmiş ve sıra ile kızların ve erkeklerin hangisini daha kolay ve zor bulacağı ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Analiz edilen sonuçlar incelendiğinde, kızlar hangisini daha kolay yapar sorusuna katılımcı kızların 38'i çizgi çalışma sayfası, 12'si ise sayı çalışma sayfası cevabı vermiştir. Erkek öğrencilerin verdiği tepkiler de aynı yöndedir. Erkek

öğrencilerin 40'ı kızların çizgi çalışma sayfasını daha kolay yapacağını belirtirken, 10'u sayı çalışma sayfası cevabını vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını kolay/zor bulma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler her ikisi de, kızların çizgi çalışma sayfasını sayı çalışma sayfasından daha kolay yapacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kızlar hangisini yapmakta zorlanır sorusuna verdikleri tepkiler incelendiğinde, kızların 20'si çizgi çalışma sayfası cevabını verirken, 30'u sayı çalışma sayfası demiştir. Erkeklerin ise 8'i çizgi çalışma sayfası, 42'si sayı çalışma sayfası diyerek aynı yönde ancak daha belirgin bir ayrım ortaya koymuşlardır. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, kızların sayı/çizgi çalışma sayfasını kolay/zor bulma durumlarına tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmıştır. Erkek öğrenciler, kızların sayı çalışma sayfasını çizgi çalışma sayfasından daha zor bulacağı yönünde, kız öğrencilere oranla anlamlı düzeyde farklı görüş belirtmişlerdir.

Bunun nedeni kültürel etkenlere dayandırılabilir. Kuzey Kıbrıs toplumu, özellikle erkek çocuklarını geleneksel inanışlarla ve geleneksel yöntemlerle büyütmektedir. Sosyal Öğrenme kuramına göre çocuklar ağırlıklı olarak kendi cinslerinden ebeveynlerinin davranışlarını taklit ederler ve bu yolla pek çok öğrenme gibi, cinsiyete dayalı rolleri de özümserler. Ebeveynler gerek model olarak, gerekse çocuğun kültürel olarak tanımlanmış cinsiyet rollerine uygun olmayan davranışlarını pekiştirmeyerek küçük yaşlardan başlayarak çocukların cinsiyet kimliklerinin oluşumunu etkiler. Dolayısıyla kendi cinslerinden ve karşı cinsten yetişkinlerin yaşamdaki çeşitli etkinlik alanlarındaki rollerini ve bunları gerçekleştirme biçimlerini izleyen çocuklar erken yaşlardan başlayarak alanları

cinsiyete dayalı olarak ayrıştırmaya da başlarlar. Bu ayrıştırmada en önemli çekince ise, kızların erken yaşlardan başlayarak matematik ve sayılarla ilgili alanları kendi cinslerine daha az yakıştırmaları ve genel olarak zor bulmalarındır. İlerleyen yaşlarda kadın ve erkekler arasındaki mesleki ayrışmada, erken yaşlarda oluşmaya başlayan ve doğru müdahale edilmemesi durumunda kalıcı olabilen bu inanışların etkileri olabileceği düşünülmektedir.

Erkeklerin sayı ve çizgi çalışmalarından hangisini daha kolay yapacağı yönündeki soruya verilen yanıtlar analiz edildiğinde, kız öğrencilerin 10'u çizgi çalışma sayfası, 40 ise sayı çalışma sayfası yönünde görüş belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin 8'i, erkeklerin çizgi çalışma sayfasını daha kolay yapacağını belirtirken, 32'si sayı çalışma sayfası yönünde tepki vermiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını kolay/zor bulma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrenciler, erkeklerin sayı çalışma sayfasını daha kolay yapacağı yönünde inanca sahiptir.

Erkekler sayı/çizgi çalışma sayfalarından hangisini daha zor bulur sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde, kız öğrencilerin 43'ü çizgi çalışma sayfası, 7'si sayı çalışma sayfası yönünde tepkiler vermiştir. Erkeklerin 41'i çizgi çalışma sayfası, 9'u sayı çalışma sayfası diyerek aynı yönde eğilim belirtmişlerdir. Ki-Kare analizi sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların, erkeklerin sayı/çizgi çalışma sayfasını kolay/zor bulma durumlarına ilişkin tepki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de, erkeklerin çizgi çalışma sayfasını daha zor bulacakları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Erkek öğrencilerin çizgi etkinliği çalışma sayfasını daha zor kızların ise sayı etkinliği çalışma sayfasını daha zor bulacakları yönünde çocuklarda çok erken yaşlarda belirginleşmeye başlayan görüşün çeşitli sebepleri olabilir. Büyüme sürecinde toplumsal cinsiyete dayalı sosyalleşmede oyun çocukların kendi yeterliklerini sınamaları ve bunlarla çevrelerinde gözledikleri toplumsal rol modelleri arasından ilişkiler kurmaları açısından önemli bir deneyim ortamıdır. Oyunlar gerçek yaşamların taklitleridir. Çocuklar oyunlarında rol modelleri olan yetişkinleri ve bu yetişkinlere ilişkin yaşam içindeki gözlemlerini anlamlandırır, zihinsel olarak yapılandırır ve taklit yoluyla içselleştirir. Toplumdaki yaygın kadın cinsiyet rollerini ve anne kimliğini taklit eden çocuk sayısal yeterliklerden çok dil ve iletişime dayalı kişiler arası yeterlikleri pekiştirirken, erkek modeli ve baba kimliğini taklit eden çocuk ağırlıklı olarak kamusal alanda problem çözme, hesaplama, mekanik işler vb alanlarda yeterlikleri kullanarak pekiştirmektedir. Bu erken deneyimler yoluyla çocuklar kız ve erkeklerin farklı alanlardaki yetkinleşmesi ile ilgili inançlara geliştirirler. Atwar ve Malik'in 2010 yılında yaptığı araştırmanı bulguları, bu yorumu destekler niteliktedir. Çalışmada 3 yaş çocukların fiziksel aktiviteleri incelenmiş ve kız çocukların daha çok iç mekânlarda oyunlar oynadıkları, erkek çocukların ise daha çok dış mekânlarda oyunlar oynadıkları, sonuçta kızların konuşma ve dil aktivitelerinde daha iyi olduğu yönünde sonuca ulaşılmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin farklı cinsiyetteki çocuklar için bazı alanları kolay/zor bulmaları konusundaki sonuçlar 60 ülkede gerçekleştirilen PISA sonuçlarını açıklayan rapordaki yorumlarla da desteklenmektedir. Üç yılda bir gerçekleştirilen PISA sonuçları; 60 OECD ülkesinde kızların okuma performansında erkekleri geride bırakmalarına karşın matematik ve bilimde daha düşük özgüvene sahip olduklarını ortaya koymuştur (OECD, 2015). Rapora göre başarılı performans



gösteren kızların bile matematik ve bilimde kendilerine güvenmemelerinin temel nedeni olarak ailelerin oğullarını matematik, bilim alanlarında yer almaya kız çocuklarına oranla daha çok cesaretlendirmeleri olarak açıklanmıştır.

Aile ve okul ortamındaki yetersiz destek ve cesaretlendirme, bu alanlarda yüksek başarı gösteren kız öğrencilerin bile erkeklere oranla kendilerine az güvenmelerine, daha az riske girmelerine neden olmaktadır. Sonuç olarak eşit başarı potansiyeline sahip kız ve erkek öğrenciler, kariyer basamaklarında eşit gelişim olanağına sahip olamamakta, toplumsal olarak kodlanmış alanlara uygun yönlendirmelere maruz kalmaktadır.

## **5.5 Kız ve Erkek Öğrencilerin Matematik Başarı Beklenti Puanları ile İlgili Sonuç ve Tartışma**

Dördüncü araştırma problemi kapsamında kız ve erkeklere ilişkin matematik başarı beklenti puanları okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaşma olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma sayfaları ile ilgili verilen cevaplar analiz edilerek, değerlendirilenin ve değerlendirilenin cinsiyetine dayalı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan t-testi kız öğrencilerin erkeklere yönelik matematik başarı beklenti puanı (MBBE) ortalaması ( $\bar{X} = 5.08$ ) ile erkek öğrencilerin erkeklere yönelik başarı beklenti puan ortalaması ( $\bar{X} = 5.02$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Buna karşılık kız ve erkek öğrencilerin kızların matematik başarı beklentilerine ilişkin puanları arasındaki farklılaşma önemli bulunmuştur. Kız öğrencilerin kızlara yönelik matematik başarı beklenti puan (MBBK) ortalamalarının ( $\bar{X} = 1.84$ ) erkek öğrencilerin kızlara yönelik matematik başarı beklenti puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 1.02$ ) yüksek ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Kız

öğrenciler, erkek öğrencilere göre kendi cinslerine yönelik daha yüksek düzeyde matematik başarı beklentisine sahiptir.

Elde edilen bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin yaşamın erken yıllarından başlayarak cinsiyet ile akademik başarı arasında bir ilişkiyi sezmeye başladıklarını ve çeşitli cinsiyet kalıpyargılarına sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle 5 yaşındaki erkek öğrencilerin sahip oldukları cinsiyete dayalı akademik ayrılaşmaya ilişkin kalıpyargıların çok daha güçlü yapıda gelişme riski taşıdığı gözlenmektedir. Kız öğrencilerle benzer yönde olmakla birlikte, erkek öğrencilerin verdikleri tepkiler, erken yaşlardan başlayarak matematik alanının erkeklere özgü bir alan olduğu ve kızların bu alanda daha az başarılı olabileceklerine inanma yönünde bir eğilimi ortaya koymaktadır. Bunun nedenleri ailenin erkek çocuklardan beklentilerinin yanı sıra, çocukların izledikleri tv programları, reklamlar, bilgisayar oyunları vb. içeriklerindeki mesajlar olabilir. Günümüz tv programları ve reklamlarında, okulun çalışkan ve uslu öğrencilerinin kızlar olmasına rağmen, yüksek mevkilerde her zaman erkeklerin olması ve genelde meslek gruplarındaki dağılımlarda sayısal mesleklerin hep erkekler tarafından seçilmesi erken yaştaki erkek çocuklarında güçlü kalıpyargılar oluşturmuş olabilir. Buna ek olarak aile ve öğretmenlerin çocuklardan beklediklerinin etkisi büyüktür. Chen ve Rao'nun 2011 yılında Çin'de okulöncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmanın bulguları destekleyici niteliktedir. Bu araştırmaya göre öğretmenler sınıf içinde erkek öğrenciler ile daha fazla iletişime girmekte ve etkinlikleri cinsiyete göre gruplamakta, toplumsal cinsiyet kalıpyargılarını destekleyici düşünce ve davranış biçimleri göstermektedir. Sınıf ortamında ayrımcılığa maruz kalan kız çocuklarının, erkeklerin daha avantajlı olarak görüldüğü matematik alanında kendilerine olan inancın erkeklerden daha az olması beklenen bir sonuçtur. Best ve arkadaşlarının 1977'de Amerika ve İrlanda'da

yaptıkları çalışmanın sonuçları, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. 5-11 yaşları arasındaki çocuklar üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmaya göre erkek çocukların erkekliğe dair kalıpyargıları, erkeklerin kızlar için oluşturdukları kalıpyargılardan ve kızların kızlar için oluşturdukları kalıpyargılardan daha fazla ve daha güçlüdür. Erken yaşlarda cinsiyete dayalı kalıpyargıların kız ve erkeklerde oluşumuna yönelik bir diğer çalışma Ward (1985) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları da Best ve arkadaşlarının sonuçları ile tutarlıdır. 5-8 yaş grubu çocuklar ile yürütülen bu çalışmada beş yaş çocuklarının oldukça yüksek düzeyde kalıpyargılara sahip olduğu, erkek cinsiyet rollerine ilişkin kalıpyargısal inançların kız ve erkeklerin her ikisinde de daha yaygın-belirgin biçimde varolduğu belirlenmiştir

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ve ilgili diğer çalışma bulguları özellikle erken çocukluk yıllarından başlayarak eğitim kurumlarında kızlar ve erkeklere yönelik etkinliklerin planlanmasında cinsiyetçi uygulama ve söylemleri çağrıştıracak ve model olabilecek her tür düzenlemeden özenle kaçınılması gerektiğini göstermektedir. Özellikle okulöncesi dönemde öğrencilerin akademik yönelimlerini belirleme ve ortam düzenleyerek eşit gelişim fırsatı sağlama sorumluluğu olan okul öncesi öğretmenlerinin, farklı cinsiyetteki çocuklara ilişkin beklentilerinde cinsiyete dayalı kalıpyargıların olası etkileri konusunda bilinçlendirilmeleri önemlidir.

## **5.6 Kız ve Erkek Çocuk Çizimlerinde Kızgınlık Duygusuna İlişkin**

### **Sonuç ve Tartışma**

Beşinci araştırma problemi kapsamında, kız ve erkek öğrencilere senaryolara dayalı kızgınlık duygusunu yansıtan resimler çizdirilmiştir. Çizilen bu resimler üç kişilik bir juriye sunularak, aralarından hedef duyguya uygun olmayanlar elenmiştir. Elde kalan 65 resim analiz edilerek, kız ve erkek öğrencilerin kızgınlık duygusunu

daha çok hangi cinsiyete yakıştırdığı incelenmiştir. Bu analizde temel ölçüt, kız ve erkek öğrencilerin, kızgınlık duygusunun kız ve erkek kahramanla ilişkili olarak ne oranda yansıttığıdır. Analiz sonuçlarına göre kız kahramana ilişkin kızgınlık duygusu resimlerinin 16'sı kız öğrenciler tarafından, 14'ü ise erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Erkek kahraman için çizilen kızgınlık duygusu resimlerinin ise, 21'i kız öğrenciler tarafından, 14'ü ise erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin kızgınlık duygusu çizimlerinde kızlarda belirgin bir farklılaşma olmamasına karşın, erkek kahramana yönelik çizimlerde kız öğrencilerin daha fazla sayıda doğru çizim yaptıkları görülmüştür. Bu bulgu, kız öğrencilerin kızgınlık duygusunu erkeklere daha fazla yakıştırdığı şeklinde yorumlanmış ancak bu farklılaşma Ki-Kare analizi sonucuna göre anlamlı bulunmamıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte kızların kızgınlık duygusunu daha fazla yakıştırmalarının altında yatan etkenlerin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle bu konu ile ilgili olarak erken dönemlerde ailelerin kız ve erkek çocuklarda duygu sosyalleştirme uygulamalarının cinsiyete dayalı bazı farklılıklar içerdiğine yönelik araştırma bulguları dikkate alındığında küçük çocukların duygu-cinsiyet eşleştirmelerinde çevrenin ve yetiştirilenin önemi artmaktadır. Örneğin Garner, Robertson ve Smith'in (1997) çalışmasında ebeveynlerin üzüntü duygusundan çok kızgınlık duygusunu erkeklere daha uygun gördükleri ve çocuklarını bu tür bir anlayışa göre yetiştirmeyi tercih ettiklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

## **5.7 Kız ve Erkek Çocuk Çizimlerinde Üzüntü Duygusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Altıncı araştırma problemi kapsamında, kız ve erkek öğrencilere senaryolara dayalı üzüntü duygusunu yansıtan resimler çizdirilmiştir. Çizilen bu resimler üç

kişilik bir juriye sunularak, aralarından hedef duyguya uygun olmayanlar elenmiştir. Elde kalan 75 resim analiz edilerek, kız ve erkek öğrencilerin üzüntü duygusunu daha çok hangi cinsiyete yakıştırdığı incelenmiştir. Bu analizde temel ölçüt, kız ve erkek öğrencilerin, üzüntü duygusunu kız ve erkek kahramanla ilişkili olarak ne oranda yansıttıklarının incelenmesidir. Analiz sonuçlarında doğru olarak nitelendirilen üzüntü duygusu resimlerinde kahramanı kız olarak çizilen resimlerin 20'si kız öğrenciler tarafından, 18'i erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Kahramanı erkek olarak çizilen resimlerin ise 20'si kız öğrenciler tarafından, 17'si erkek öğrenciler tarafından çizilmiştir. Ki-Kare analizi sonucuna göre üzüntü duygusuna ilişkin kız ve erkek çocuk çizimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

Gürşimşek ve Günay'ın (2005) çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dil-dışı göstergeleri inceledikleri çalışmalarında; çocuk kitaplarında kadın kahramanların duygusal özelliklerinin daha yoğun yansıtıldığı ve en fazla işlenen göstergelerin; “üzülme”, “başkasının üzüntüsüne duyarlı olma” ve “ağlama” olduğu belirlenmiştir. Erkek cinsiyet kimliğini belirlemek için ise “cesur olma” ve “cesaret gösterme” göstergeleri kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan uyarıcılardan biri olan resimli çocuk kitaplarında toplumda yaygın geleneksel cinsiyet rol kalıplarını yansıtarak çocukların duygu sosyalleşmesinde önemli bir model oluşturabilir. Çocuk kitaplarına ilişkin çeşitli çalışmalarda, kitaplarda her iki cinse ilişkin önyargılı bilgilerin olduğu, özellikle kadın cinsiyetinin vurgulanmasında bunların daha belirgin biçimde ortaya çıktığı bilinmektedir (Gürşimşek, Günay, 2005). Bu açıdan, erken yaşlarda çocuklara sunulan tüm araç gereçlerin, çocukların sağlıklı bir cinsel kimlik geliştirmelerine katkıda

bulunabilecek nitelikte, cinsiyetçi önyargılardan arınık ve eğitici bir işleve sahip olmaları gerekmektedir.

## **5.8 Kızgınlık Duygusuna İlişkin Çizimlerde Çizenin ve Çizilenin Cinsiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde tartışma bütünlüğünün bozulmaması amacı ile yedinci ve sekizinci araştırma problemleri birlikte tartışılacaktır.

Cinsiyet-duygu eşleştirmelerine yönelik olarak çocuklara çizdirilen resimlerin diğer bir amacı, çocukların çizdikleri resimlerde ilgili duyguyu ne yoğunlukta verdiklerinin gerek çizen, gerekse çizilen kahramanın cinsiyeti açısından belirleme olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda yedinci araştırma problemi kapsamında juriye sunulup elendikten sonra elde kalan kızgınlık duygusunu yansıtan resimler farklı bir juri tarafından çizilen duygunun yansıtılma gücüne (yoğunluğuna) göre puanlanıp değerlendirilmiştir. Daha sonra bu resimler çizen öğrencinin ve çizilen kahramanın cinsiyetine göre analiz edilerek kız ve erkek öğrencilerin kızgınlık duygusunu yansıtmaya yoğunluğu arasında bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Yedinci araştırma problemi kapsamında kız ve erkek öğrencilerin kahramanın cinsiyetinden bağımsız olarak incelenen kızgınlık resmi çizimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır (Kız  $\bar{X} = 2.30$ , Erkek  $\bar{X} = 2.21$ ).

Sekizinci araştırma problemi kapsamında, ikinci juri elemesinde elde kalan resimler çizilen kahramandaki yansıtılan duygunun yoğunluğuna göre gruplanarak ortalama puanları alınmıştır. Buna göre çizenin cinsiyetinden bağımsız olarak ele alınarak incelenen kızgın kız ve erkek kahraman çizimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır (Kız  $\bar{X} = 2.23$ , Erkek  $\bar{X} = 2.29$ ).

Kızgınlık duygusuna ilişkin analizlerde, çocukların cinsiyetine ve çizilen kahramanın cinsiyetine dayalı her hangi bir farklılaşma olmaması ilginç bulunmuştur.

Erken yaşlardan başlayarak ailede duygu sosyalleştirme sürecine ilişkin çalışmalar, ebeveynlerin çocuğun cinsiyetine bağlı olarak duygulara ilişkin farklı yaklaşımlar sergilediklerini, bunların da çocukların duyguları kazanma sürecinde etkili olduğuna ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Duygu sosyalleştirme sürecinden annelerin çocukları ile daha çok üzüntü duygusu ile ilgili konuştuğu, babaların ise da çok kızgınlık duygusu ile ilgili konuştuğu bilinmektedir (akt Shewark, Blandon, 2014). Chaplin ve arkadaşlarının çalışmasına (2005) göre, ebeveynler çocuklarının cinsiyetine göre duyguları görmezden gelebilmektedir. Ebeveynler erkek çocuklarda kızgınlık duygusunu, kız çocuklarda ise üzüntü duygusunu görmezden gelip umursamamakta, fakat kız çocuklarda kızgınlık duygusuna ve erkek çocuklarda üzüntü duygusuna tepki göstermektedir (Çorapçı, 2012). Varolan geleneksel toplumsal cinsiyet kalıpyargılarında duygu sosyalleştirme sürecini desteklemekte, erkek bireylerden duygusal davranışlar yerine sert davranışlar beklemektedir. Morojele'nin 2011'deki araştırmasının sonuçlarında belirttiği gibi ailelerin erkek çocuklardan beklentileri, ağlamamaları ve her zaman sert olmaları, haklarını aramaları ve hiçbir zaman duygularını belli etmemeleridir. Dunn, Kopp ve Brown'nun ailelerin duygu sosyalleştirmeleri ile ilgili çalışmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya göre, kız çocuklarına sorunlarını daha çok konuşarak çözmeleri öğretilirken, erkek çocuklardan daha sert olmaları beklenmektedir.

Bu çalışmada, erkek kahramana ilişkin çizimde kızgınlık duygusu puanının yüksek olmasının, duygu sosyalleştirme sürecinin erken yaşlardan başlanarak çocuklar tarafından sezilmesi ve duyguların cinsiyetle eşleştirilmesinin bir işareti olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın kızgınlık duygusuna ilişkin analizlerinde her ne kadar çizen öğrencinin cinsiyetine bağlı bir farklılaşma saptanmamış bile olsa, kız öğrencilerin

çizdikleri resimlerdeki puanların yüksek olma nedenleri araştırılmalıdır. Bunun bir nedeni kızların duyuşsal kodları daha çabuk ve doğru algılamaları bu nedenle daha yüksek oranda doğru biçimde duyguyu yansıtır olmaları olabilir.

## **5.9. Üzütü Duygusuna İlişkin Çizimlerde Çizenin ve Çizilenin Cinsiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu bölümde tartışma bütünlüğünün bozulmaması amacı ile dokuzuncu ve onuncu araştırma problemleri birlikte tartışılacaktır.

Dokuzuncu ve onuncu araştırma problemi kapsamında juriye sunulup elendikten sonra elde kalan üzütü duygusunu yansıtan resimler farklı bir juri tarafından çizilen duygunun yansıtılma gücüne (yoğunluğuna) göre puanlanıp değerlendirilmiştir. Bu resimler çizen öğrencinin ve çizilen kahramanın cinsiyetine göre analiz edilerek kız ve erkek öğrencilerin kızgınlık duygusunu yansıtırma yoğunluğu arasında bir farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir.

Dokuzuncu araştırma problemi kapsamında kız ve erkek öğrencilerin kahramanın cinsiyetinden bağımsız olarak incelenen üzütü resmi çizimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır (Kız  $\bar{X} = 2.30$ , Erkek  $\bar{X} = 2.04$ ).

Onuncu araştırma problemi kapsamında, ikinci juri elemesinde elde kalan resimler çizilen kahramandaki yansıtılan duygunun yoğunluğuna göre gruplanarak ortalama puanları alınmıştır. Buna göre çizenin cinsiyetinden bağımsız olarak ele alınarak incelenen üzgün kız ve erkek kahraman çizimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır (Kız  $\bar{X} = 2.47$ , Erkek  $\bar{X} = 1.88$ ).

Üzütü resimleri incelendiğinde, resimleri çizen kız çocukların ve kız olarak çizilen kahramaların yansıttıkları duygu erkek çocuklarınkine göre daha güçlüdür. Bu sonuçlar alanyazında yer alan yerleşik kalıpyargılar araştırmaları tarafından



desteklenmektedir ( Uçar,1991; Akın, 2007; Brechet, 2012). Bu araştırmacılara göre toplumda kadın bireylerden beklenen kırılgan ve narin olmaları ve tepkilerini bağırıp çağırarak yerine ağlayarak göstermeleridir. Erkek bireylerin ise ağlamaları ayıplanmakta, duygular hakkında konuşmamaları ve her zaman sert, tuttuğunu koparan karakterde olmaları beklenmektedir. Ailelerin duygu sosyalleştirme süreci incelendiğinde de farklı cinsiyetteki çocuklarına farklı şekilde davrandığı bilinmektedir. Anne ve babalar kız çocuklarının kendilerini üzgün hissetmesin doğal karşılamakta ve ilgi göstermekte, fakat erkek çocuklarında üzüntü duygusunu kabullenememekte ve sert tepki göstermekte veya görmezden gelmektedir. Yapılan bir araştırmada yetişkin kadınlar çocukken üzüntü ifadelerine yer verdiklerine anne ve babaları tarafında desteklenip ilgi gördüklerini, yetişkin erkekler ise bu duyguların ifade ettiklerinde aileleri cezalandırıldıklarını belirtmişlerdir (Çorapçı, 2012). Brechet'in çalışmasında (2012) kız ve erkek çocuklardan farklı duygu senaryolarına uygun olarak senaryolardaki kahramanların ne hissettiklerini çizmeleri istenmiştir. Bu çalışmada da kadın olarak çizilen kahramanlarda üzüntü duygusu daha yoğun çizilmiştir.

Shewark ve Blandon'un 2014'te yaptıkları çalışma da bulunan sonuçlar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre, anneler duygularını yaşama biçimi çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermektedir. Anneler, erkek çocuklarının yanında duygularını belli etmemekte, kız çocuklarının yanında daha rahat davranmakta ve kız çocukları ile duyguları hakkında konuşabilmektedir. Annelerin kızları ile duygu paylaşımlarının erkek çocuklara göre daha yoğun olarak gerçekleşmesi, kız çocukların kendilerinin ve diğerklerinin duyguları anlama/ifade etme açısından avantajlı olmalarına yol açmaktadır. Bu çalışmada da her iki duygunun da kızlar tarafından erkeklere oranla daha doğru ve

yoğun biçimde yansıtılmış olmasının nedeni annelerin çocukların cinsiyetlerine göre duygularını yansıtıyor olmasından kaynaklanabilir.

## Bölüm 6

### ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucu ortaya çıkan bulgu ve sonuçlar temelinde önerilere yer verilmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılık dünyanın büyük bir bölümünde hızla artarken, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde çalışılmaya değer görmeyen bir alandır. Buna neden olarak KKTC'nin yakın tarihinde bir savaşın yaşanması ve halen daha süren mevcut ateşkes hali ve etrafında süren politik sürecin, toplumun birincil meselesi olması gösterilebilir. Ek olarak Kıbrıs'ın küçük bir ada olması nedeni ile herkesni birbirini tanınması, toplum baskısının fazla olması, özellikle orta ve üst yaş kesiminin geleneklerine bağlı olması ve toplumsal cinsiyet kalıpyargılarının çok değerli olması söylenebilir. Fakat toplumsal cinsiyet çalışmalarına ilgi zaman içinde artmaktadır. Günümüzde birçok sivil toplum örgütü sesini bu alanda duyurmaya çalışmakta, kadın hakları ile ilgili köylerde eğitimler verilmekte, her sene 8 Mart'ta tüm ilçelerde kadın haklarına yönelik programlar düzenlenmektedir.

Bu araştırmanın ögesi, okulöncesi dönemi çocukları olduğundan küçük yaşlarda toplumsal cinsiyet eşitliği duyarlılığını sağlamak için yapılanları incelemek gerekmektedir. Yakın tarihte ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütlü olduğu KTÖS ve KTOEÖS sendikaları öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili bir seminer dizisi düzenlemiş (2012), ayrıca devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin toplumsal cinsiyete olan duyarlılığını ölçmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Akabinde 2014 yılının Mart ayında gerçekleştirilen Milli

Eđitim Őurası'nda ilk kez toplumsal cinsiyete duyarlı műfredat geliŐtirilmesi  nerisi kabul edilmiŐ fakat gűnűműzde halen çalıŐması yapılmamıŐtır.

Bu çalıŐmanın amacı ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda öncelikle toplumsal cinsiyet eŐitliđi ile ilgili aileler ve öğretmenlerde farkındalık yaratmaktır. Çocuđun eğitiminde aile yalnız bırakılmamalı ve kűk yaŐtan itibaren eğitimin her basamağında toplumsal cinsiyete duyarlı bir eğitim ve  đretim sistemi oluŐturulup her alanda eŐitliđin sağlanarak öğretmenin de aileye destek olması gerektiği kuŐku g tűrmez bir gerçektir. Toplumsal cinsiyete duyarlı bir aile yaŐantısı ve eğitim sistemi, kadınların daha çok kamusal alanda olmasını sağlayacak; gerek özel gerekse kamusal alanda daha eŐitlikçi bir yaŐam imkanı sunacaktır.

KKTC'de bu konuda yeterli araŐtırma bulunmadığından, bu araŐtırma sonucu elde edilen veriler eğitimcilere ve ailelere sınıflarındaki ve evlerindeki çocukların kalıpyargılı dűŐűnűŐ, davranıŐ ve tutumlarının farkında olmalarını ve bu tutumlar űzerinde kalıcı deđiŐiklikler gerçekleŐtirmeyi hedefleyen öğrenme yaŐantıları planlamalarını sağlamada yol gösterecektir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre  neriler Şöyle sıralanabilir:

- Çocukların cinsiyet rollerini iselleŐtirmesinde aileler birinci plandadır. Bu nedenle, belediye ve sivil toplum  rgűtleri çocuđun eđitimine katılmalı ve çocuđun okul yaŐından önce ailelere bölgelerinde aile eđitimi seminerleri dűzenlenmeli, okul yaŐı geldiđinde ise okullarda bu seminerler yönetim ve okul aile birliđi iŐbirliđi ile devam etmelidir.
- Çocuđun cinsel rolleri kazanımında ilk 8 yaŐ çok önemlidir. Cinsiyet rolleri kazanımında aileden sonra en etkin örnekler çocuğun ilk öğretmenleridir. Bu nedenle ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim uygulayabilmesi için, eğitim aldıkları űniversitelerin

eğitim m¼fredatı d¼zenlenmeli, Şu anda g¼rev yapan ¼đretmenlere ise bu konuda hizmet i¼i kursları verilmelidir.

- Eğitim s¼recinde, aile ve okul i¼ i¼edir. Bu nedenle aileler ve ¼đretmenlerin daha etkin, bilin¼li ve doğru bir eğitim ortamı oluŐturabilmesi i¼in ¼ncelikle aileler ve ¼đretmenlerdeki toplumsal cinsiyet kalıpyargıları araştırılmalıdır.
- Bu araştırmada duygular, her duygu i¼in bir ¼rnek olay ile ¼alıŐılıp ¼l¼¼lm¼Őt¼r. Araştırmanın g¼venirliđini artırmak amacı ile her duygu i¼in birden fazla ¼rnek olay d¼zenlenip ¼alıŐılabilir.
- Bu araştırma Gazimağusa il¼esinin Alaysa Vakıf Anaokulu ile sınırlıdır. Daha ge¼erli sonu¼lar alabilmek ve araştırmanın g¼venirliliđini y¼kseltmek amacı ile diğer b¼lgeler ve okullarla da ¼alıŐılabilir.
- Bu araştırma 5 yaş ¼đrencileri ile sınırlıdır. Kalıpyargıların hangi aşamada ve ne t¼r etkilerle oluŐtuđunu ve ¼ocuđun gelecekteki akademik yaŐamındaki etkilerini incelemek amacı ile daha geniş yaş grubu aralığını i¼ine alan boylamsal bir araştırma d¼zenlenebilir.

## KAYNAKÇA

Aliyeva, T. (2011). *Lev Vygotsky'nin Bilişsel Gelişim Teorisi Açısından Çocuklarda Dini Gelişim*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Ahioğlu, E. N. (2008). Kültürel-tarihsel Kuram Çerçevesinde Çocuk Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), sf. 163–186.

Akbaş, T. (2011). *Bilginin Duyusal Kaynaklarını Ayırt Etme ile Zihin Kuramı Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akın, A. (2007). Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı ve Sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(2), sf. 1-9.

Akyol, A.K. (2002). Bilişsel Gelişim. A. Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme* içinde (sf. 37-38), Ankara: Anı Yayıncılık.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme* (2. Baskı). İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.

Atay, M. (2005). *Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Atay, M. (2007). *Çocukluk Döneminde Gelişim* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Atış, F. (2010). Ebelik/Hemşirelik 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Avrupa Komisyon Raporu, (2010). *Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum*.Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı Yayınları: Fransa.

Atwar, M., Malik, M.A. (2010). Gender Differences in Developmental Tasks of 3 Years- Old Boys and Girls. *Asian Social Science*, 6(10), sf. 20-24.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (2.Baskı). İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım

Baran, G. (1995). Ankara'da Bulunan Çocuk Yuvalarında Kalan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Cinsiyet Roller ve Cinsiyet Özellikleri Kalıp Yargılarının Gelişimi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Psikolojisi* (5.Baskı), Ankara: Feryal Matbaası.

Başkale, H. (2010). Okul Öncesi Çocuklara Verilen Beslenme Eğitiminin Çocukların Beslenme Bilgisine, Davranışlarına ve Antropometrik Ölçümlerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Batı, D. (2012). (4-12) yaş Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlere Yansımaları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bayazıt, B., Telci, Ş., Erenci, T., Canerik, Ç. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaptırılan Rekreatif Etkinliklerin Çocukların Sosyal Gelişim İle Güven Duygusu Gelişimine Etkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, sf. 107-113.

Bayhan, P.S., Artan, İ. (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Beauvoir, S. D. (1993). *Kadın "İkinci Cins" Genç Kızlık Çağı* (7. Basım). İstanbul: Payel Yayınevi.



Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R.

(1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland. *Child Development*, 48, sf. 1375-1384.

Birey, T., Önen, M.B. (2013). Toplumsal Cinsiyet ve Öğretmenlik: Öğretmenlerin Bakış Açısı. Lefkoşa: POST.

Brechet, C. (2013). Children's Gender Stereotypes Through Drawings of Emotional Faces: Do Boys Draw Angrier Faces Than Girls? *Sex Roles*, 68, sf. 378-389.

Brody, L. R. (1985). Gender Differences in Emotional Development: A Review of Theories and Research. *Journal of Personality*, 53(2), sf. 102-149.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. (2010). Bilimsel Araştırma

Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri Analizi El Kitabı*(18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, G. (2008). Kişilik Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed), *Eğitim Psikolojisi* içinde (Sf. 127) Ankara: Pegem Akademi.

Chen, E.S., Rao, N. (2011). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers'

Contributions. *Sex Roles* 64, sf. 103-116.

Cirhinlioğlu, F.G. (2001). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayın.

Cramer, P. (1983). Children's Use of Defense Mechanisms in Reaction to Displeasure

Caused by Others. *Journal of Personality*, 51, sf. 78-94.

Çorapçı, F. (2012). Ana Babalık: Kuram ve Araştırma, Melike Sayıl, Bilge Yağmurlu

(Ed), *Ailede Duygu Sosyalleşirmem Süreci ve Çocuğun Sosyoduygusal Gelişimi* içinde (sf. 271-293). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Demir, S. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Giden 36-60 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Özellikleri Açısından Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Diken, İ.H. (ed.) (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, E. (2013). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilişsel Stilllerinin Anne Davranışları Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dökmen, Ü. (2001). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak, Gelişmek, Uzlaşmak* (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Z.Y. (2012). *Toplumsal Cinsiyet* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Dönmez, B. (2009). *Çocuklarda Zihin Kuramına Göre “Birinci Aşama Kanı Atfı” ile “İkili Kimlik” Anlayışlarının Gelişiminin Karşılaştırmalı İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Duman, A. (2003). Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme.

*Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, sf. 1-13.

Eagly, A.H., Beall, A.E., Sternberg, R.J. (2004). *The Psychology of Gender*. New York: Guilford Publication.

Ecevit, Y., Karkiner N. (2011). Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisi. *Anadolu Üniversitesi*.

Eskişehir: Web Ofset.

Eisenberg, N., Fabes, R.A. (1994). Mothers' Reactions to Shildren's Negative Emotions: Relations to Children's Temperament and Anger Behavior. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, sf. 138-156.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B.C. (1996). Parents' Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Children's Social Competence and Comforting Behavior. *Child Development*, 67, sf. 2227-2247.

Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L.(1998). Parental Socialization of Emotion.

*Psychological Inquiry*, 9(4), sf. 241-273.

Ekinci, B. (2008). Göçe maruz kalmış 9-11 yaş çocukların kendilerini dışa vurma açısından resimlerin yorumlanması (Diyarbakır örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Ersöz, A.G. (2010). Türk Atasözleri ve Deyimlerinde Kadına Yönelik Toplumsal Cinsiyet Rollerini. *Gaz Türkiyat*, 6, sf. 167-182.

FEMA, (2012).

<http://feministatolye.org/index.php/morbolge/sozluk/81-toplumsal-cinsiyet>

(Erişim tarihi: 08.06.13).

Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fincancıoğlu, N., Bulut, A. (2008). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Cinsel Sağlık Eğitimi* (5. Baskı). İstanbul: Ceren Basımevi.

Gander, M.J, Gardiner, H.W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (2. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi.

Garner, P. W., Robertson, S., Smith, G.(1997). Preschool Children's Emotional Expressions with Peers: The Roles of Gender and Emotion Socialization. *Sex Roles*, 36(11/12), sf. 675- 691.

Gottman, J. M.,Katz, L. F., Hooven, C. (1997). Parental Meta-emotion Philosophy and

the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data.  
*Journal of Familiy Psychology*, 10, sf. 243-268.

Güldü, Ö., Kart, M.E. (2007). Toplumsal Cinsiyet Roller ve Siyasal Tutumlar.  
*Ankara*

*Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), sf. 98-116.

Gültekin, L., Güneş, G., Ertung, C., Şimşek, A. 2013). *Toplumsal Cinsiyet ve Yansımaları*. Ankara: Atılım Üniversitesi.

Güney, 9. (2012). 5-6 Yaş Çocuklarında Algılanan Cinsiyet Kalıpyargılarına İlişkin Ebeveyn Beklentileri ile Oyuncak Tercihleri Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürşimşek, A.I., Günay, V.D. (2005). Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin İşlenişinde Dilsel ve DilDışı Göstergelerin Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, sf. 53-63.

Güven, G. (2009). Okul Öncesi Çocuklarının İnsan ve Aile Çizimlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güven, E. (2013). Çocuğun Davranış Sorunları ile Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştirmenin Aracı Rolü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, N.M. (2005). *Okul Öncesi ve İlköğretimde Beden Eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Haktanır, G.(ed), (2011). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Haviland, J. J., Malatesta, C.Z. (1981). The Development of Sex Differences in Nonverbal Signals Fallacies, Facts and Fantasies, C. Mayo, N. Healy (Ed) *Gender and Nonverbal Behavior* içinde(sf. 183-208). Newyork: Springer.

İnanç, B.Y., Bilgin, M., Atıcı, M.K. (2004). *Gelişim Psikolojisi*. Adana: Nobel Kitapevi.

İnanç, B.Y., Bilgin, M., Atıcı, M.K. (2011). *Gelişim Psikolojisi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kahraman, P.B., Başal, H.A. (2011). Anne Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Cinsiyet Kalıpyargıları ile Oyun ve Oyuncak Tercihleri. *Education Sciences*. 6(1), sf. 1335-1357.

Kahraman, Ö.G. (2012). Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel.

Kartal, H. (2005). Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne- Çocuk Eğitim Programı'nın 6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Keleş, S. (2008). *Erken Çocuklukta Toplumsal Cinsiyet Değişmezliği Ölçüm Aracı'nın Uyarlanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KKTC-MEB. (2004). IV. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı II. Lefkoşa: Devlet Basımevi.



KKTC-MEB. (2014). *Eğitim İstatistikleri Yıllığı 2013-2014*. Lefkoşa: Devlet Basımevi.

KKTC-MEB. (2014). Erişim tarihi: 23 Haziran 2014,

<http://www.mebnet.net/?q=node/20>

KPSS. (2015). Erişim tarihi: 28 Temmuz 2015, <http://www.kpsskonu.com/egitim->

[bilimleri/gelisim-psikolojisi/gelisimin-temel-ilkeleri/](http://www.kpsskonu.com/egitim-bilimleri/gelisim-psikolojisi/gelisimin-temel-ilkeleri/)

KTÖS, (1999). *Kıbrıs'ta 2000li Yılların Eğitim Modeli*. Lefkoşa.

Leahey, E., Guo, G. (2001). Gender Differences in Mathematical Trajectories.

*Oxford*

*Journals*, 80(2), sf. 713-732.

Lee, J., Moon, S., Hegar, R.L. (2011). Mathematics Skills in Early Childhood:

Exploring Gender And Ethnic Patterns. *Child Ind Res*, 4, sf. 353-368.

Li, Q. (1999). Teachers' beliefs and gender differences in mathematics: A Review.

*Educational Research*, 41(1), sf. 63-76.

Mcglone, J. (1980). Sex Differences in Human Brain Asymmetry. A Critical Survey

and Review. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), sf. 215-227.

Mcgrath, K., Siclair, M. (2013). More Male Primary- School Teachers? Social Benefits

For Boys and Girls, *Gender and Education*, 25(5), sf. 531-547.

MEGEP. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Psikomotor Gelişim*. Ankara.

MEGEP. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi-Cinsel Gelişim*. Ankara.

Metin, Ş., Aral. N. (2012). Dört Yedi Yaş Çocuklarının Resim Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), sf. 55-69.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okulöncesi Eğitim Programı*. Ankara.

Morojele, P. (2011). What Does It Mean o Be A Boy? Implications For Girls' And Boys' Schooling Experiences in Lesotho Rural Schools. *Gender and Education*, 23(6), sf. 677-693.

OECD, (2015). *What lies behind gender inequality in education?* Erişim tarihi: 19

Temmuz

2015,[http://www.oecd-](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js4xffhhc30.pdf?expires=1437298346&id=id&accname=guest&checksum=00FFE2E1B667EDF10F723E255F87978D)

[ilibrary.org/docserver/download/5js4xffhhc30.pdf?expires=1437298346&id=](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js4xffhhc30.pdf?expires=1437298346&id=id&accname=guest&checksum=00FFE2E1B667EDF10F723E255F87978D)

[id&accname=guest&checksum=00FFE2E1B667EDF10F723E255F87978D](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5js4xffhhc30.pdf?expires=1437298346&id=id&accname=guest&checksum=00FFE2E1B667EDF10F723E255F87978D)

Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem* (5. Baskı). İstanbul:

Melisa Matbaası.

Oruk, S.G. (2007). *Toplumsal Cinsiyetin Oluşumunda Psiko-sosyal ve Dinsel Faktörlerin Rolü ve Önemi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Öveç, Ö. (2012). *Okul Öncesi Eğitim Alan 6Yaş Çocuklarının Bazı Duyguları (Sevgi, Korku, Mutluluk, Üzüntü)Resmetmelerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ömercikoğlu, H. (2006). *4-7 Yaş Arası Çocukların Sayı Kavramlarının Piaget'in Birebir Eşleme Deneyleri İle İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbay, Y., Erkan, S. (Ed.) (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, E. (2006). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyete İlişkin Kalıpyargularının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Parke, R.D., Hetherington, E.M. (1993). *Child Psychology*, New York: Monotype.

Rao, N., Sweetman, C. (2014). Introduction to Gender And Education, *Gender and Development*, 22(1), sf. 1-12.

Rio, M.F., Strasser, K. (2013). Preschool Children's Beliefs about Gender Differences

in *Academic Skills, Sex Roles*, 68, sf. 231-238.

Sarı, H., Seçer, Z. (2006). Avrupa Birliği Sürecinde Okulöncesi Eğitimin Geleceği.

Neriman Aral (Ed.), Belma Tuğrul(Ed.), *Mobil Anaokulunda Çalışan*

*Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Eğitim Programının*

*Uygulanması ile İlgili Görüşlerinin Analizi (Konya İli Örneği)* içinde (sf.

155-184). İstanbul: Melisa Matbaası.

Sarwar, M., Malik, M.A. (2010). Gender Differences in Developmental, Tasks of 3

Years-old Boys and Girls, *Asian Social Science*, 6(10), sf. 20-24.

Sayılan, F. (2012). *Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim*. Ankara: Dipnot Yayınları..

Selçuk, N. (2009). *Eğitim Psikolojisi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (11. Baskı). Ankara: Gazi

Kitapevi.

Shen, J., Zhang, N., Zhang, C. (2009). The Impact of Gender on Chinese Elementary

School Teachers' Perceptions of Student Behavior Problems. *New Horizons*

*in Education*, 57(2), sf. 17-31.

Shewark, E. A., Blandon, A. Y. (2014). Mothers and Fathers' Emotion Socialization and Children's Emotion Regulation: A Within- Family Model. *Social Development*, 24(2). Sf. 266-284.

Swith, J.T. (2013). *Early Childhood Development* (5. Baskı). London: Pearson Education.

Tan, Mine (1981), *Toplumbilimine Giriş: Temel Kavramlar*, Ankara Üniversitesi Eğitim Yayınları, Ankara.

Tatar, M., Emmanuel, G. (2001). Teachers' Perceptions of Their Students' Gender Roles. *The Journal of Educational Research*, 94(4), sf. 215-224.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi* (11. Baskı). Ankara: AÜ Yayınları.

Uçar, H. (1991). *Çocukların Cinsel Eğitimi ve Bazı Cinsel Sorunlar*. İstanbul: Mert Yayıncılık.

Uluyağcı, C., Yılmaz, A. (2007). Televizyon Reklamlarında Çocuğa İlişkin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sunumu. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 6, sf. 141-157.

UNICEF. (2014). Erişim tarihi: 24 Ekim 2014,

[http://www.unicef.org/turkey/pr/\\_ge6.html](http://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html)

Ward, C. (1985). Sex trait stereotypes in Malaysian children. *Sex Roles*, 12, sf. 35-45.

Wikipedia. (2014). Erişim tarihi: 28 Haziran 2014,

<http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim>

Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.)

*Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (2. Baskı) içinde (Sf.79-103).Ankara: Pegem

Akademi. Yıldırım, N.B. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Bilgisayar Ders*

*Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi ve*

*İçerik Analizinin Yapılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Zembat, R., Keleş, S. (2012). Erken Çocuklukta Toplumsal Cinsiyet Değişmezliği

Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası*


*İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), sf. 337-379.

Zeybekoğlu, Ö. (2013). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkeklik Olgusu*. Ankara:

Eğiten Kitap.

## **EKLER**

## Ek 1: Araştırma izin belgesi

  
**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ**  
**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

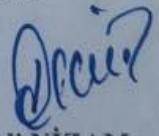
Sayı: İÖD.0.00-35/2014/1B - 1957 Lefkoşa, 14 Kasım 2014

Sayın Latife BAYRAMOĞLU,  
Alasya Vakıf Anaokulu,  
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı Alasya Vakıf Anaokulu, Dikmen İlkokulu, Alayköy İlkokulu, Karakum Anaokulu, Portakal Çiçekleri Anaokulu ve Tepebaşı İlkokulu okul öncesi öğrenci ve öğretmenlerine uygulamak istediğiniz “Okul Öncesi Öğrenci ve Öğretmenlerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı” konulu anket soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışma;

- Tüm bireyi tanıma teknikleri; gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak yapılmalı ve çalışmaya katılan tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimler; ailelerin ve öğrencilerin, etkilenmesine karşılık gelmeyecek şekilde iletilmelidir.
- Okul idaresi, öğrenci ve veliler, çalışmanın amacı ve uygulama süreçleri hakkında bilgilendirilmeli, uygulama için gerekli etik ilkeler, yazılı olarak okul yöneticileri ve ailelere iletilmelidir. Bu bağlamda ailelerden alınacak izin belgeleri, gerektiğinde bakanlıkça istenilmek üzere okul idareleri tarafından muhafaza edilmelidir.
- Çalışmanın tamamlanmasının ardından uygulama süreçleri ve bulgular hakkında Bakanlığımıza yazılı bilgi verilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın yukarıda belirtilen hususların yerine getirilmesi koşulu ile uygulanması uygun görülmüştür. Anket sorularını uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve anket tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda bilgi ve gereğini saygı ile rica ederim.

  
**Ali NİZAM**  
Müdür



**Ek 2: Matematik Başarı Beklenti Ölçeği- Kız Formu ve Matematik Başarı Beklenti Ölçeği- Erkek Formu**

Öğrencinin Cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

Öğrencinin Yaşı:..... ay

Öğrencinin Okulu/Sınıfı:

Sorular

Sayı çalışma  
kağıdı

Çizgi çalışma  
kağıdı

Sence bu kız çocuğu hangisini daha çok sever?

Sence bu oğlan çocuğu hangisini daha çok sever?

Sence bu kız çocuğu hangisini daha kolay yapar?

Sence bu oğlan çocuğu hangisini daha kolay yapar?

Bu kız çocuğu hangisinde daha başarılı olur?

Bu oğlan çocuğu hangisinde daha başarılı olur?

Sayı çalışma

Çizgi çalışma

kağıdı

kağıdı

Sence bu kız çocuğu hangisini daha az sever?

Sence bu oğlan çocuğu hangisini daha az sever?

Bu kız çocuğu için hangisini yapmak daha zordur?

Bu erkek çocuğu için hangisini yapmak daha zordur?

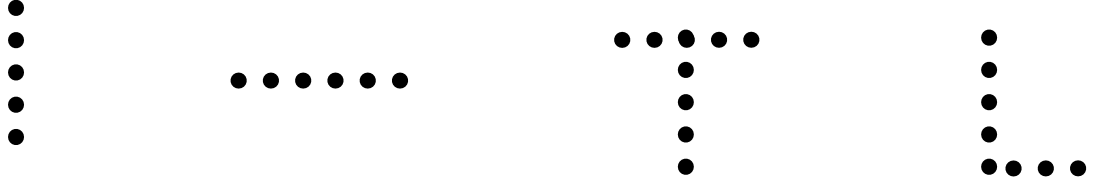
Sence bu kız çocuğu hangisinde daha başarısız olur?

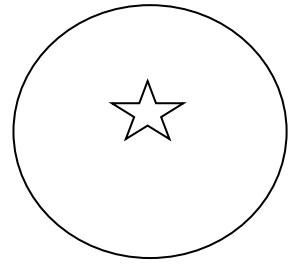
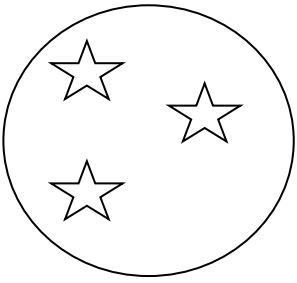
Sence bu oğlan çocuğu hangisinde daha başarısız olur?

**Ek 3: Akademik kalıpyargıları inceleyen çalışmada kullanılan olan kız ve erkek çocuğu resimleri**

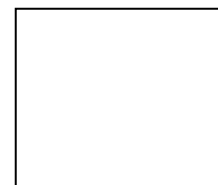
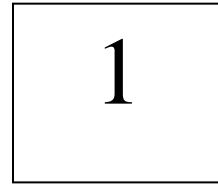
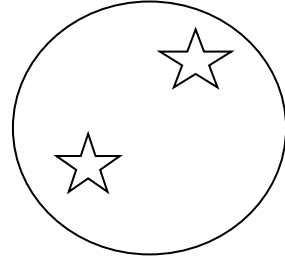
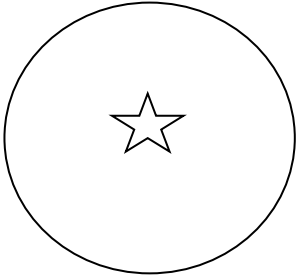


**Ek 4: Akademik Başarı Beklentisi Ölçeğinde Kullanılan Çizgi ve Sayı Çalışma Sayfaları**





**1**



## **Ek 5: Cinsiyet-Duygu Eşleştirmelerinde Kullanılan Senaryolar**

### **Üzgün Senaryo :**

#### **Ayşe:**

Ayşe'nin bir küçük kedisi varmış. Ayşe kedisini çok seviyormuş. Her gün eve geldiğinde kedisine sarılıyor, kedisini okşuyor ve onunla oyunlar oynuyormuş. Ama bir gün Ayşe eve geldiğinde kedisini evde bulamamış. Ayşe olabileceği her yere bakmış ama hiçbir yerde değilmiş. Küçük kedi kaybolmuş.

#### **Mehmet:**

Mehmet'in bir küçük kedisi varmış. Mehmet kedisini çok seviyormuş. Her gün eve geldiğinde kedisine sarılıyor, kedisini okşuyor ve onunla oyunlar oynuyormuş. Ama bir gün Mehmet eve geldiğinde kedisini evde bulamamış. Mehmet olabileceği her yere bakmış ama hiçbir yerde değilmiş. Küçük kedi kaybolmuş.

### **Kızgın Senaryo:**

#### **Ayşe:**

Ayşe okulda en çok boya yapmayı ve resim çizmeyi seviyor çizdiği resimleri de çok beğeniyormuş. Bir gün yine önündeki kâğıda resim çizerken sınıflarındaki bir çocuk gelip boya yaptığı kâğıdı hızla Ayşe'nin önünden çekip almış. Ayşe'nin boyadığı resim yırtılmış ve parçalanmış.

#### **Mehmet:**

Mehmet okulda en çok boya yapmayı ve resim çizmeyi seviyor çizdiği resimleri de çok beğeniyormuş. Birgün yine önündeki kâğıda resim çizerken sınıflarındaki bir çocuk gelip boya yaptığı kâğıdı hızla Mehmet'in önünden çekip almış. Mehmet'in boyadığı resim yırtılmış ve parçalanmış.

**Ek 6: Çocuklarca çizilen ve rastgele numaralandırılan resimlerin  
jüri üyelerince değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından  
hazırlanan Uzman Değerlendirme Formu**

**RESİM DEğERLENDİRME FORMU**

1. Değerlendirici

Resim No:	Mutluluk	Üzüntü	Kızgınlık	Şaşkınlık	Korku	Diğer
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						



**Ek 7: İki farklı kategorili (üzüntü ve kızgınlık) duygu değerlendirme- derecelendirme formu**

RESİM DEĞERLENDİRME FORMU

(Kızgınlık)

1. Değerlendirici

Resim No	Zayıf yansıtılmış		Güçlü yansıtılmış
1	1	2	3
2	1	2	3
3	1	2	3
4	1	2	3
5	1	2	3
6	1	2	3
7	1	2	3
8	1	2	3
9	1	2	3

## RESİM DEĞERLENDİRME FORMU

(Üzüntü)

### 1. Değerlendirici

Resim No	Zayıf yansıtılmış		Güçlü yansıtılmış
1	1	2	3
2	1	2	3
3	1	2	3
4	1	2	3
5	1	2	3
6	1	2	3
7	1	2	3
8	1	2	3
9	1	2	3
10	1	2	3
11	1	2	3
12	1	2	3
13	1	2	3
14	1	2	3

**Ek 8: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



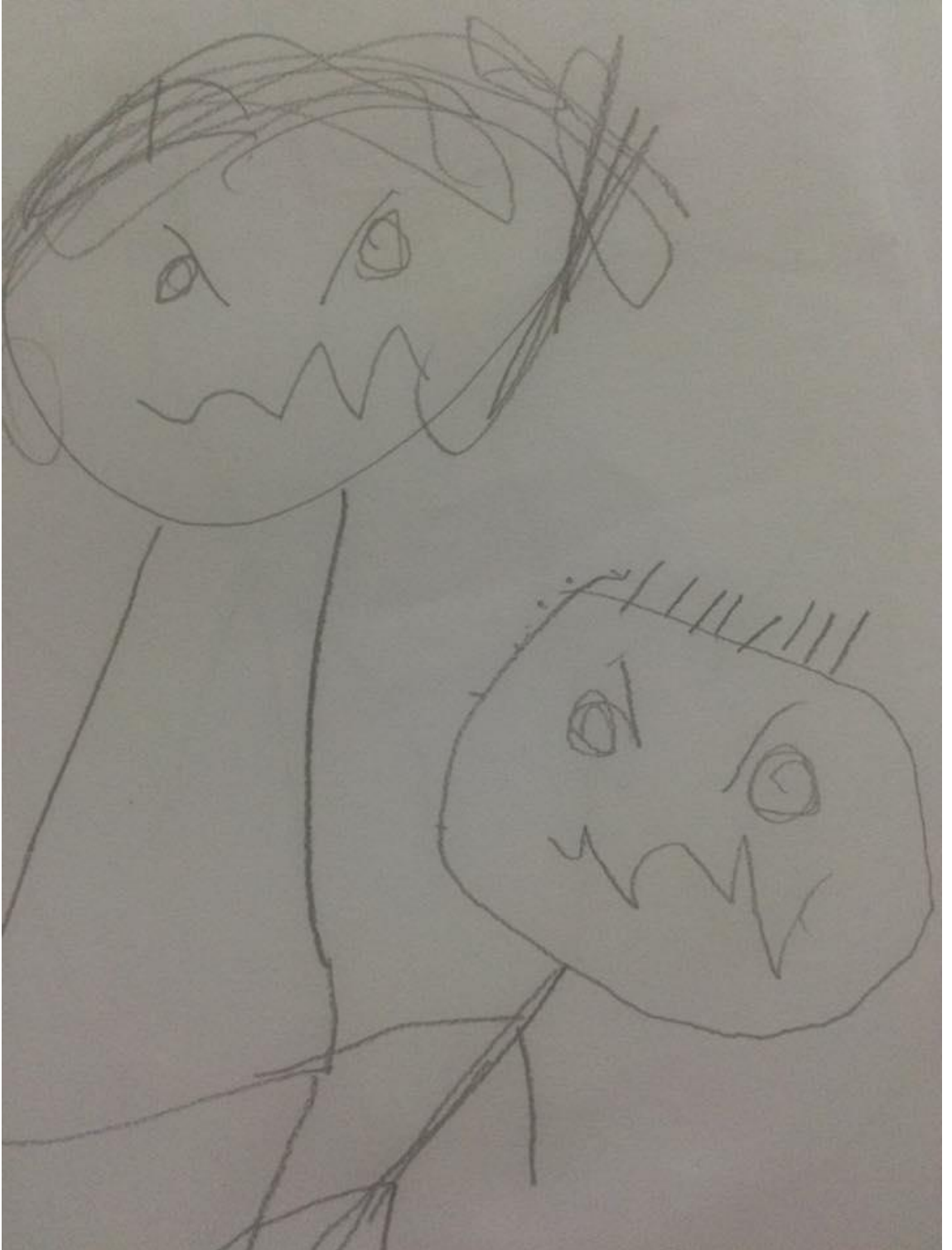
**Ek 9: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



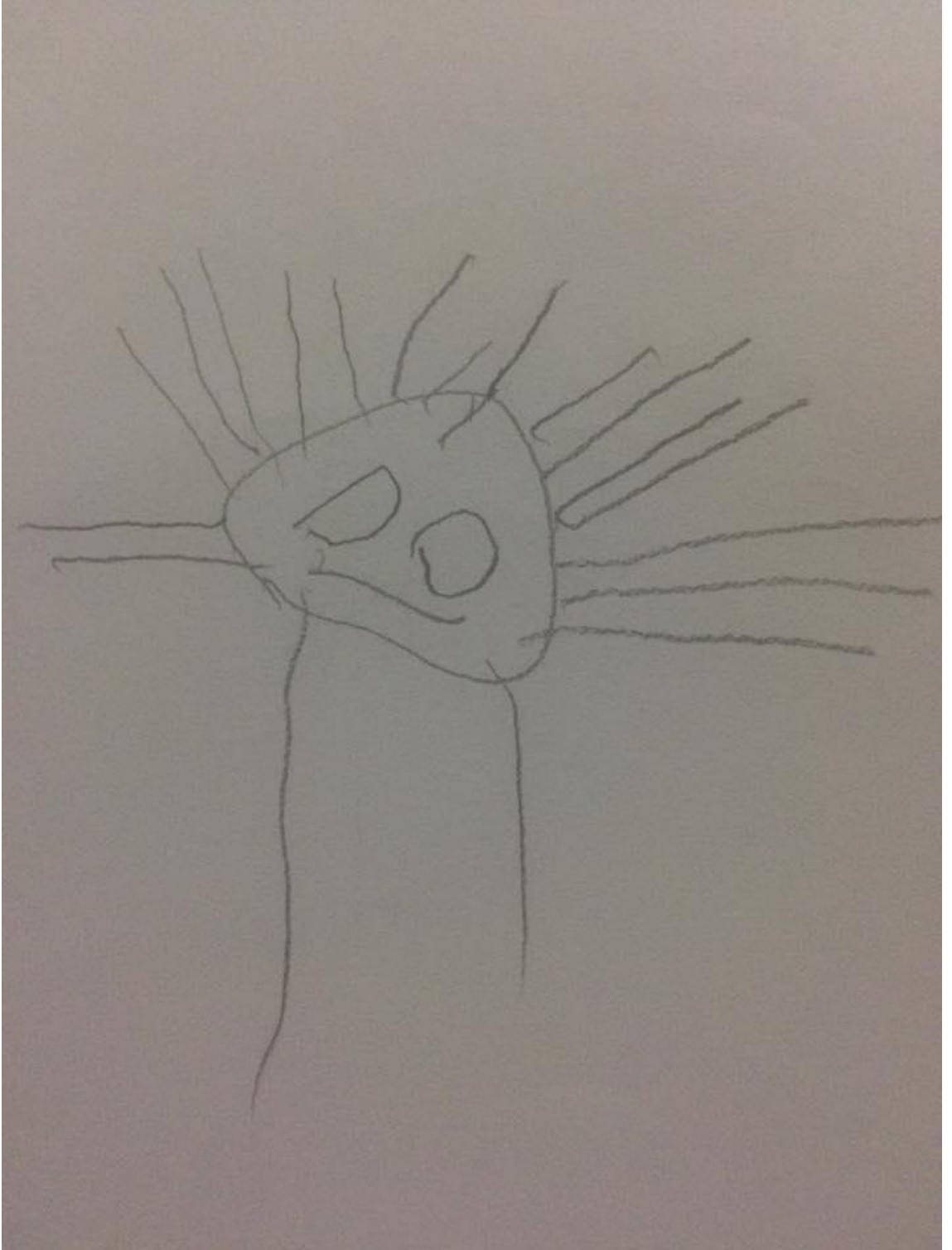
**Ek 10: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



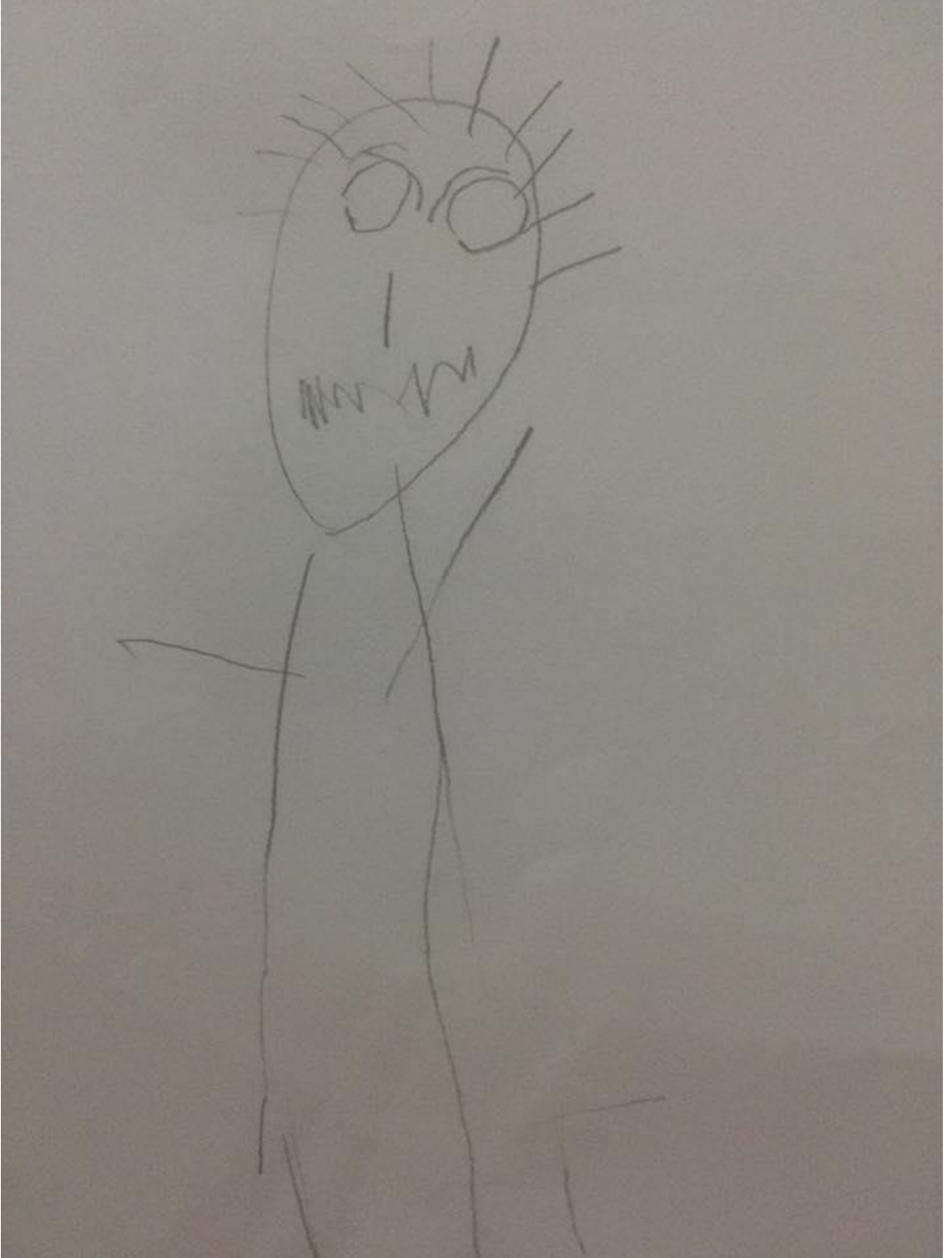
**Ek 11: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



**Ek 12: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**



**Ek 13: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**

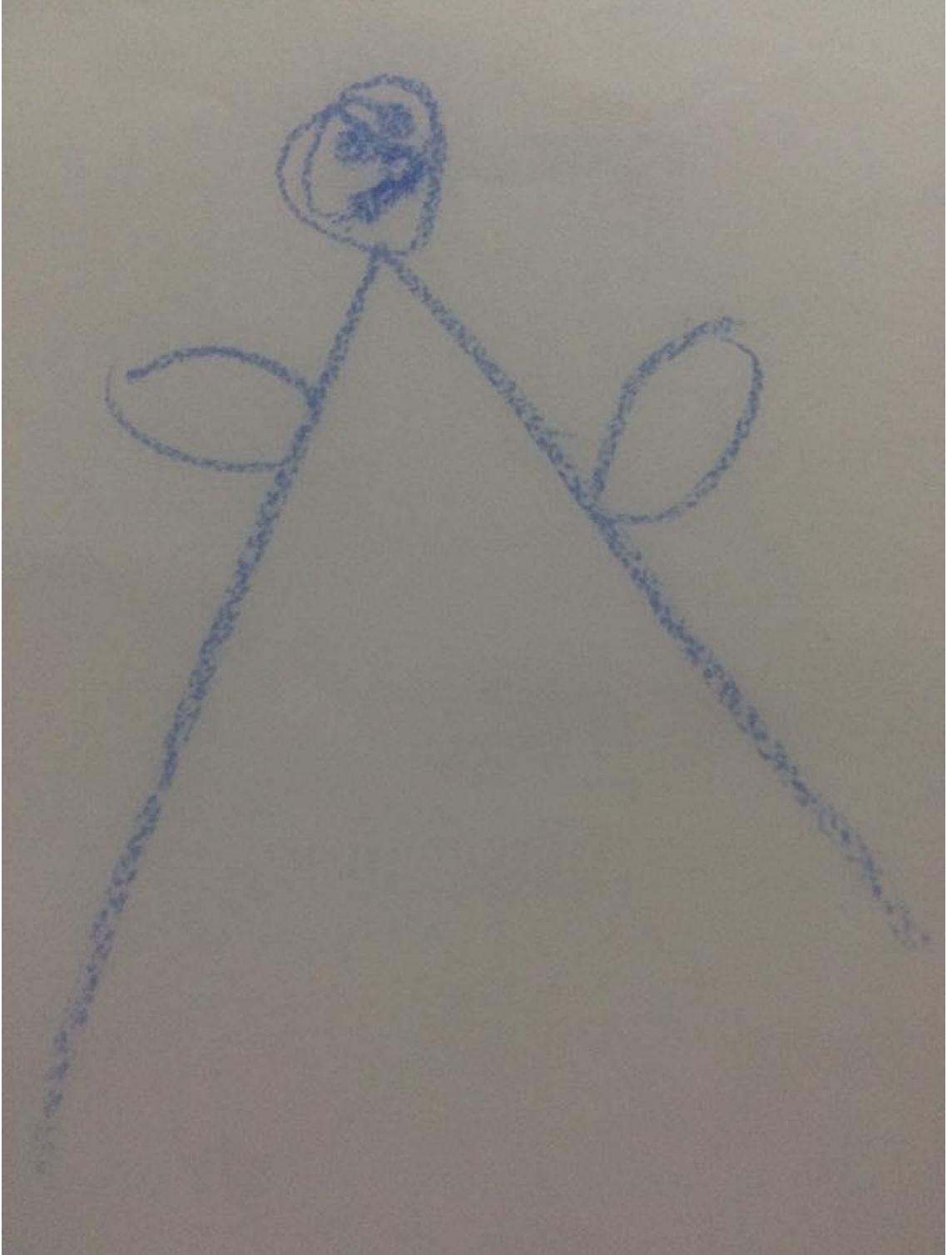




**Ek 14: Kahramanı kız olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**



**Ek 15: Kahramanı erkek olan kızgınlık senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**



**Ek 16: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



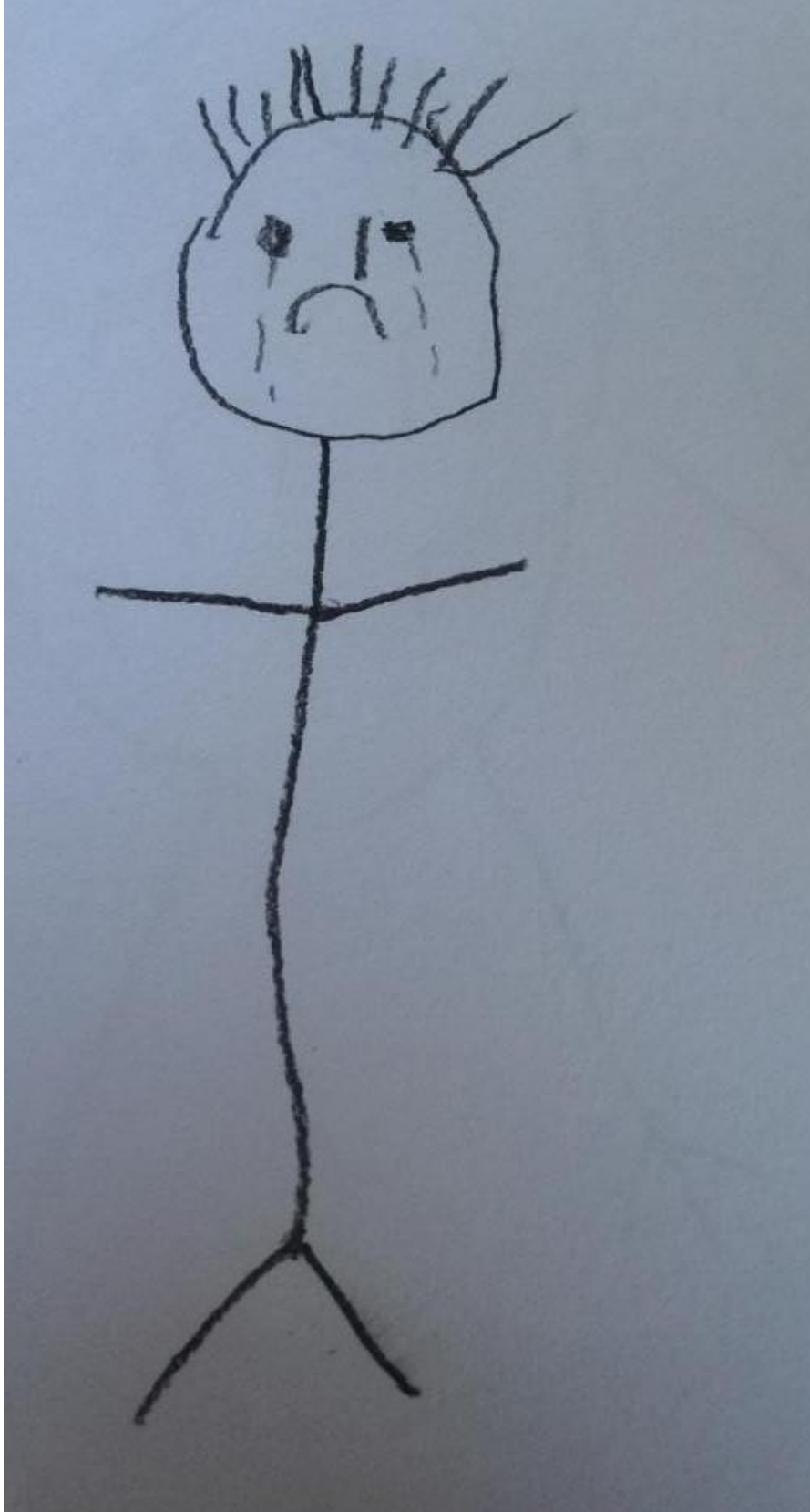
**Ek 17: Kahramanı erkek olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



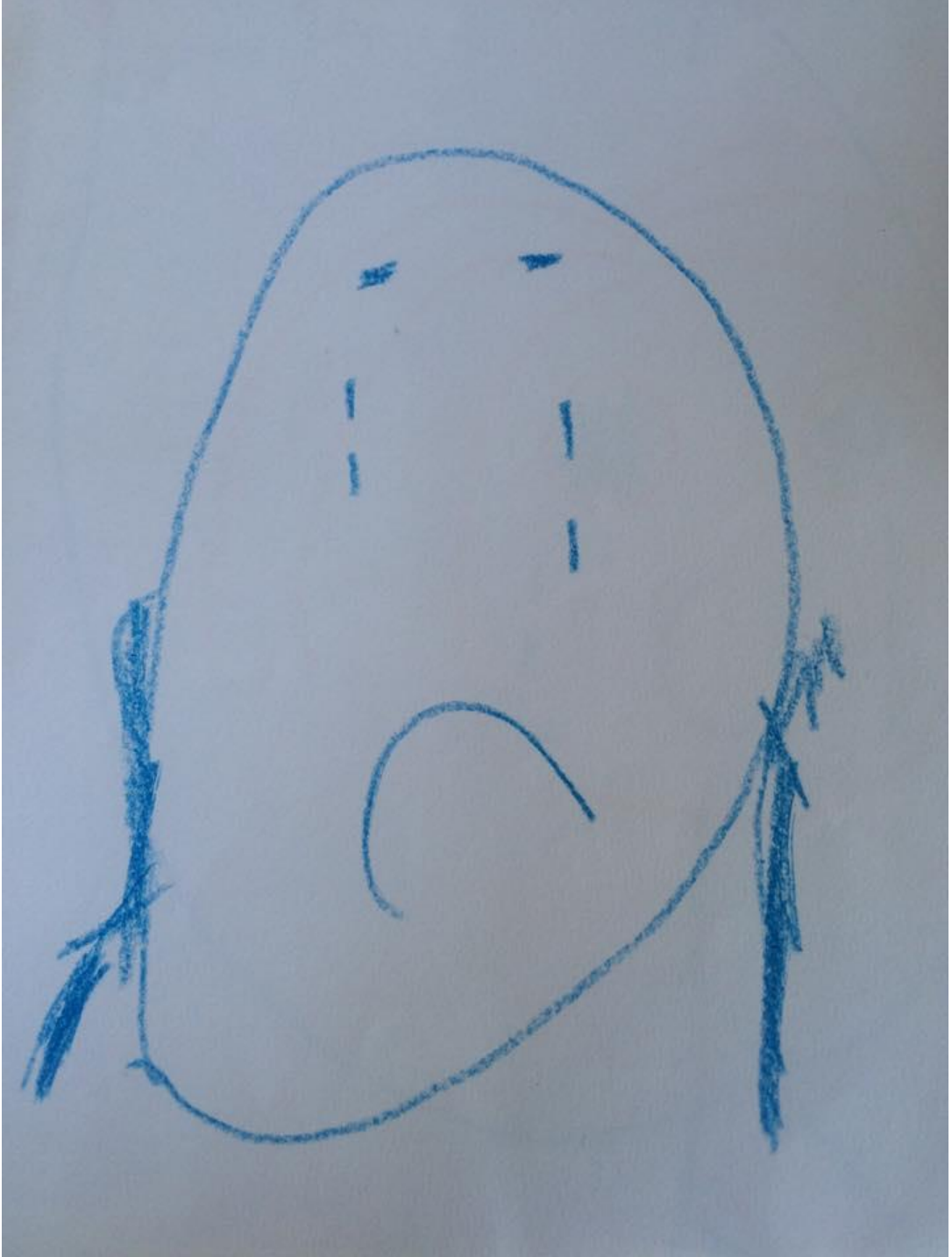
**Ek 18: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



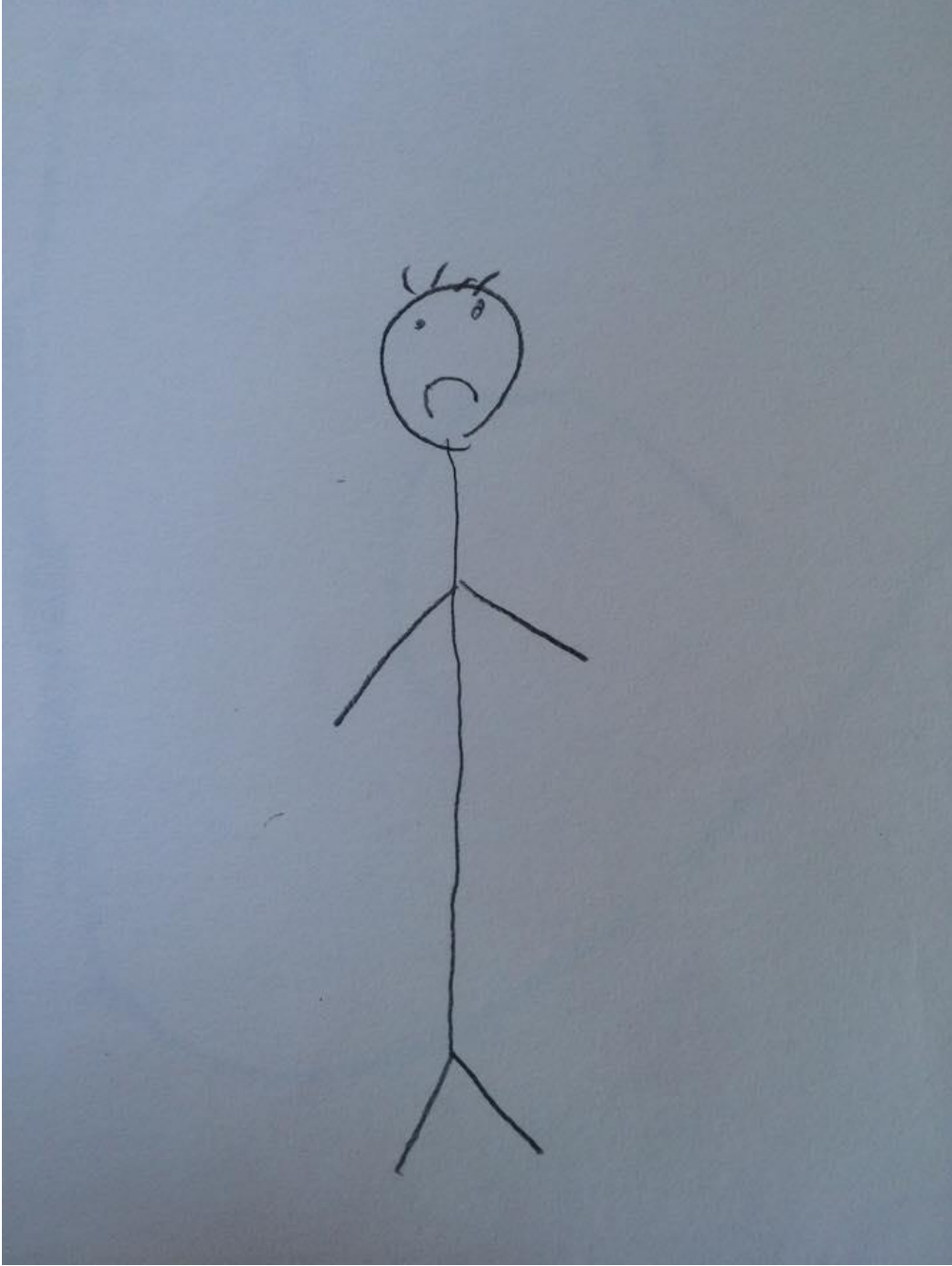
**Ek 19: Kahramanı erkek olan üzüntü senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 3 puan alan resim örneği**



**Ek 20: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**



**Ek 21: Kahramanı erkek olan üzüntü senaryosunda kız öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**





**Ek 21: Kahramanı kız olan üzüntü senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**



**Ek 22: Kahramanı erkek olan üzüntü senaryosunda erkek öğrenci tarafından çizilen ve jüriden 1 puan alan resim örneği**

