ISSN:2564-7601

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi

Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır.
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

Cilt 10 • Sayı 2 • Aralık- 2026- Volume 10 • Issue 2 • December-2026

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Sahibi
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği

Owner
Association for the Development of Early Childhood Education in Türkiye

Baş Editör
Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

Editör Yardımcısı
Dr. Zeynep Seda Çavuş, *Düzce Üniversitesi, Türkiye*

Editörler
Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Perihan Tuğba Şeker, *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gözdenur Işıkcı Başkaya, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Rabia Özen Uyar, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
İstatistik Editörü
Dr. Rabia Özen Uyar, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Yabancı Dil Editörü
Nur Banu Yiğit, *Düzce Üniversitesi, Türkiye*
Mizanpaj Editörü
Ömer Faruk Güvendi, *Plymouth Üniversitesi, Birleşik Krallık*
Misafir Editör
Dr. Sema Nur Güngör, *Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Editor in Cheif
Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Associate Editor
Zeynep Seda CAVUS, Ph.D., *Düzce University, Türkiye*

Editors
Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Perihan Tuğba Şeker, Ph.D., *Uşak University, Türkiye*
Gözdenur Işıkcı Başkaya, Ph.D., *Maltepe University, Türkiye*
Rabia Özen Uyar, Ph.D, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Statistical Editor
Rabia Özen Uyar, Ph.D, *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Foreign Language Editor
Nur Banu Yiğit, Msc., *Düzce Üniversitesi, Türkiye*
Layout Editor
Omer Faruk Guvendi, Msc., *University of Plymouth,United Kingdom*
Guest Editor
Sema Nur Güngör, Ph.D., *Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Bilimsel Danışma Kurulu
Dr. Alev Önder, *Türkiye*
Dr. Amelia Lee Nam Yuk, *Hong Kong Baptist Üniversitesi, Hong Kong*
Dr. Anne Kultti, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr. Belma Tuğrul, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Berrin Akman, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Catherine Meehan, *Canterbury Christ Church Üniversitesi, İngiltere*
Dr. Esra Ömeroğlu, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Fatma Alisinanoğlu, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. F. Çağlayan Dinçer, *İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gelengül Haktanır, *Türkiye*
Dr. Ingrid Engdahl, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*
Dr. İsmihan Artan, *Türkiye*
Dr. Loizos Symeou, *Kıbrıs Avrupa Üniversitesi, Kıbrıs*
Dr. Meziyet Arı, *İstanbul Bilgi Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Mübeccel Gönen, *Türkiye*
Dr.Necate Baykoç Dönmez, *Türkiye*
Dr. Nektarios Stellakis, *Patras Üniversitesi, Yunanistan*
Dr. Neriman Aral, *Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nilgün Metin, *Türkiye*
Dr. Nurper Ülküer, *Üsküdar Üniversitesi, Türkiye*

Editorial Advisory Board
Alev Önder, Ph.D., *Türkiye*
Amelia Lee Nam Yuk, Ph.D., *Hong Kong Baptist University, Hong Kong*
Anne Kultti, PhD., *University of Gothenburg, Sweden*
Belma Tuğrul, Ph.D., *İstanbul Aydın University, Türkiye*
Berrin Akman, Ph.D., *Hacettepe University, Türkiye*
Catherine Meehan, Ph.D., *Canterbury Christ Church University, England*
Esra Ömeroğlu, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*
Fatma Alisinanoğlu, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*
F. Çağlayan Dinçer, Ph.D., *İstanbul Aydın University, Türkiye*
Gelengül Haktanır, Ph.D., *Türkiye*
Ingrid Engdahl, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*
İsmihan Artan, Ph.D., *Türkiye*
Loizos Symeou, Ph.D., *European University Cyprus,*
Meziyet Arı, Ph.D., *İstanbul Bilgi University, Turkey*
Mübeccel Gönen, Ph.D., *Türkiye*
Necate Baykoç Dönmez, Ph.D., *Türkiye*
Nektarios Stellakis, Ph.D., *University of Patras, Greece*
Neriman Aral,Ph.D., *Ankara University, Türkiye*
Nilgün Metin, Ph.D., *Türkiye*

Dr. Rengin Zembat, *Maltepe Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Rozalina Engels Kritidis, *Sofya Üniversitesi, Bulgaristan*
Dr. Serap Erdoğan, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Dr.Tamara Pribišev Beleslin, *Banja Luka Üniversitesi, Bosna-Hersek*
Dr.Tanju Gürkan, *Lefke Avrupa Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Thomas Walsh, *Maynooth Üniversitesi, İngiltere*
Dr. Torgeir Alvestad, *Göteborg Üniversitesi, İsveç*

Nurper Ülküer, Ph.D., *Uskudar University, Türkiye*
Rengin Zembat, Ph.D., *Maltepe University, Türkiye*
Rozalina Engels Kritidis, Ph.D., *Sofia University, Bulgaria*
Serap Erdoğan, Ph.D., *Anadolu University, Türkiye*
Tamara Pribišev Beleslin, Ph.D., *Banja Luka University, Bosnia-Herzegovina*
Tanju Gürkan, Ph.D., *European University of Lefke, Cyprus*
Thomas Walsh, Ph.D., *Maynooth University, England*
Torgeir Alvestad, Ph.D., *University of Gothenburg, Sweden*

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies

Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey

ISSN: 2564-7601

Dr.Yaşare Aktaş Arnas, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Yıldız Güven, *Türkiye*
Dr. Z. Fulya Temel, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Yaşare Aktaş Arnas, Ph.D., *Hasan Kalyoncu University, Türkiye*
Yıldız Güven, Ph.D., *Türkiye*
Z.Fulya Temel, Ph.D., *Gazi University, Türkiye*

Yayıma Hazırlık
Dr. Mehmet Mart, *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Ömer Faruk Güvendi, *Plymouth Üniversitesi, Birleşik Krallık*

Preparing for Publication
Mehmet Mart, Ph.D., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Omer Faruk Guvendi, Msc., *University of Plymouth,United Kingdom*

İletişim
Hamamyolu Cad. No:109/1
Odunpazarı /Eskişehir-
Türkiye
e-posta:
eccd@tooegd.org.tr
www.dergipark.org.tr/tr/pub/eccdjecs

Contact
Hamamyolu Street 109/1
Odunpazarı /Eskişehir-Türkiye
e-mail:eccd@tooegd.org.tr
www.dergipark.org.tr/tr/pub/eccdjecs

Yayımcı
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği

Publisher
Association for the Development of Early Childhood Education in Türkiye

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), yılda iki kez yayımlanan çift-kör hakemli bilimsel çevrimiçi bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is a double-blind peer reviewed scholarly online journal that is published biannually. The responsibility lies with the authors of papers.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi (EÇÇD), İdealonline, ICI Master Journal (ICI), eLibrary.ru, ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), ERIH PLUS, Dimensions, MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEI) Google Scholar ve Crossref (PILA) ile indekslenmektedir.

Journal of Early Childhood Studies (JECS) is indexed with İdealonline, ICI Master Journal (ICI), eLibrary.ru, ProQuest (Education Database), ProQuest (Education Collection), ProQuest (Turkey Database), ERIH PLUS, Dimensions, MIAR, Türk Eğitim İndeksi (TEI) Google Scholar ve Crossref (PILA).

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Journal of Early Childhood Studies
Türkiye Okul Öncesi Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından yayınlanmaktadır
Published by Association for the Development of Early Childhood Education in Turkey
ISSN: 2564-7601

Cilt 10 · Sayı 2 · Aralık · 2026- Volume 10 · Issue 2 · December

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfalar/Pages

Hakan KÖKSAL, Gülçin GÜVEN

The Effect of the "My Body Is Safe" Education Program on Early Childhood Sexual Development and Body Awareness
Bedenim Güvende" Eğitim Programı'nın Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Gelişim ve Beden Farkındalığı Üzerindeki Etkisi
DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102713 — 129-149

Dilan KENANOĞLU TÜRKMEN, Yeşim FAZLIOĞLU

Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklı Kültürlere İlişkin Görüşlerine Etkisi
The Effect of Multicultural Education-Supporting Activities on Preschool Children's Opinions on Differences Cultures
DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102709 — 150-167

Beyza ÇELİK, Aylin PERK, Efruze YAZICI, Meral TANER DERMAN

Heidi Çizgi Filminde Akran Zorbalığı Temasının İçerik Analizi Yoluyla İncelenmesi
Peer Bullying in the Heidi Cartoon Series: A Content Analysis
DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102696 — 168-187

Meltem PARLATAN, Pınar GÜRLER AĞAÇKIRAN

Aile Yılmazlık Algıları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yılmazlıkları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Parents' Perceptions of Family Resilience and Preschool Children's Resilience
DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102720 — 188-205

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 10 Sayı 2 Aralık 2026 s.129-149

Journal of Early Childhood Studies
Volume 10 Issue 2 December 2026 pp.129-149

The Effect of the "My Body Is Safe" Education Program on Early Childhood Sexual Development and Body Awareness

"Bedenim Güvende" Eğitim Programı'nın Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Gelişim ve Beden Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

Hakan KÖKSAL [1], Gülçin GÜVEN [2]

Makale Geçmişi
Geliş : 10.02.2026
Düzeltme : 01.09.2026
Kabul : 14.10.2026
Çevrimiçi : 15.11.2026

Article Type
Research Article

Abstract: The present study aimed to examine the effect of the "My Body is Safe Education Program," developed for preschool children and incorporating a gender equality component, on children's development. The study was conducted with a total of 40 preschool children, 20 in the experimental group and 20 in the control group. The Selçuk Sexual Development Scale, Observation and Reflective Journal Reports, and a researcher-developed Personal Information Form were used as data collection instruments. Results showed that children in the experimental group had higher post-test scores than those in the control group on the "Sexual Identity" and "Gender-Related Behavior" subscales of the Selçuk Sexual Development Scale, with significant differences favoring the experimental group. These findings indicate that the My Body Is Safe Education Program positively supports children's sexual development and that a significant difference emerges between the total post-test scores of the experimental and control groups.

Keywords: Sexual Development, Sexual Education, Gender, Gender Equality, Preschool Period

Article History
Received : 10.02.2026
Revised : 01.09.2026
Accepted : 14.10.2026
Online : 15.11.2026

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen ve toplumsal cinsiyet eşitliğini içeren "Bedenim Güvende Eğitim Programı'nın çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışma 20'si deney, 20'si kontrol grubunda yer almak üzere 40 okul öncesi dönem çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Gözlem ve Yansıtıcı Günlük Raporlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deney grubundaki çocukların Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeğinin "Cinsel Kimlik" ve "Cinsiyete İlişkin Davranışlar" alt boyutlarında daha yüksek son test puanları aldığını ve deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, Bedenim Güvende Eğitim Programı'nın çocukların cinsel gelişimini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymakta; ayrıca deney ve kontrol gruplarının toplam son test puanları arasında anlamlı bir fark oluştuğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Cinsel gelişim, Cinsel eğitim, Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet eşitliği, Okul öncesi dönem

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102713

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, koksalhakan1997@gmail.com ORCID: 0009-0005-2253-0568

[2] Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü İstanbul, Türkiye, gulcinm@marmara.edu.tr ORCID: 0000-0002-9638-025X

GENİŞ ÖZET

Giriş

İnsan gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilen cinsellik; doğumla başlayan, yaşam boyu devam eden, bireyin benlik algısı, duygu, tutum, davranış, beden imgesi ve algılarını kapsayan; biyolojik, psikolojik ve kültürel boyutları bulunan ve içinde yaşanılan toplumdan etkilenen bir kavramdır (Artan, 2019). Yalnızca fizyolojik yapılarla sınırlı olmayıp zihinsel ve duygusal gelişimle de yakından ilişkilidir (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2003). Gelişimin en hızlı yaşandığı erken çocukluk dönemi ise, cinsel gelişim açısından da kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde edinilen deneyimler çocuğun gelecekteki yaşamını doğrudan etkilemektedir (Deniz, 2012; Güngör Aytar vd., 2014).

Cinsel kimlik kişinin biyolojik varlığını kadın ya da erkek olarak ifade etmesi, algılaması ve kabul etmesidir. Bireyin kendi cinsiyetini öğrenmesi, cinsiyeti hakkında fikir sahibi olması ve cinsiyetini benimsemesi anlamına da gelmektedir (Egan & Perry, 2001). Çocuklar biyolojik bir altyapı ve cinsel kimlikle dünyaya gelmekte olup, temel cinsel kimlik oluşumu yaşamın ilk iki yılında başlamakta, üç–dört yaş civarında ise tamamen belirgin hale gelmektedir (Gürşimşek ve Günay, 2005; Özsungur, 2010). Erken çocukluk, cinsel merakın yoğun olduğu doğal bir dönem olmakla beraber bu dönem de çocukların bedenlerini tanımaya yönelik olan ilgileri sağlıklı kabul edilmektedir (Artan, 2019). Bu süreçte ebeveyn ve öğretmenlerin sorulara kısa, açık ve doğru yanıtlar vermeleri önemlidir (Acer ve Artan, 2000).

Cinsel eğitim, erken çocukluktan yetişkinliğe uzanan; cinselliğin bilişsel, duygusal ve sosyal pek çok boyutunu içeren bir eğitim sürecidir. Bununla birlikte cinsel eğitim yaşa, cinsiyete, kültüre uygun biçimde cinsel sağlığı desteklemeyi amaçlar (World Health Organization [WHO], 2010). Çocuklara yönelik cinsel eğitim; beden farkındalığı, cinsel kimlik bilinci ve istismara karşı koruyucu farkındalık kazandırmayı hedeflemelidir (Balter vd., 2016). Cinsiyet biyolojik temelli iken, toplumsal yaşamda görülen farklılaşmalar daha çok toplumsal roller ve kalıp yargılardan kaynaklanmaktadır (Bayramoğlu, 2015). Böylece cinsellik hem genetik hem çevresel etmenlerle şekillenmekte; biyolojik yön cinsel kimliği, çevresel yön ise toplumsal cinsiyeti yapılandırmaktadır (Çokar ve Nalbant, 2008 akt. İşler, 2017).

"Cinsiyet" biyolojik yapıyı, "toplumsal cinsiyet" ise kültürün yüklediği anlam ve beklentileri ifade etmektedir (Dökmen, 2012). Çocuklar toplumsal cinsiyet rollerini öncelikle ailelerinden, ardından daha geniş çevreden öğrenmekte; oyun ve etkileşimler yoluyla kendilerini ve başkalarını tanımlamaktadırlar. Toplumsallaşma sürecinde ise çocuklar bu beklentileri fark ederek tutum ve davranışlarını düzenlemektedir (Artan, 2019; Early Childhood Learning and Knowledge Center [ECLKC], 2017). Araştırmalar, 5–6 yaş dönemini toplumsal cinsiyet kimliğinin en katı olduğu dönem olarak tanımlamaktadır (Egan & Perry, 2001; Miller vd., 2009; Weinraub vd., 1984). Bu dönem, kalıp yargıların şekillendiği kritik bir evre olarak ifade edilmektedir (Freeman, 2007). Bu nedenle okul öncesi dönemde cinsel eğitim programlarının toplumsal cinsiyet kavramını da içeren, kapsayıcı ve eşitliği teşvik edici bir yaklaşımla yapılandırılması gerekmektedir. Bu

bağlamda mevcut çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak geliştirilen ve toplumsal cinsiyet eşitliğini içeren "Bedenim Güvende Eğitim Programı" adlı cinsel eğitim programının, çocukların cinsel gelişimlerine etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel verilerin bütünleştirildiği karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır (Creswell, 2017). Çalışma grubunu, İstanbul Avrupa yakasında ikamet eden, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve 60–72 ay yaş aralığında bulunan çocuklar arasından gönüllülük esasına göre belirlenen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği, Gözlem ve Yansıtıcı Günlük Raporlar ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki grup farklılıklarını incelemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Her bir grupta ön test ve son test ölçümleri arasındaki değişimi belirlemek için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Etik Kurul, İzinler ve Destek

Bu çalışma, bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırma için ilgili kurumun etik kurulundan gerekli etik onay alınmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme aracının kullanımı için ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın bir bölümü uluslararası bilimsel bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Tez çalışması, ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

Bulgular

Deney grubundaki çocukların Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeğinin "Cinsel Kimlik" ve "Cinsiyete İlişkin Davranış" alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamaları, ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde artış göstermiştir. Buna karşın kontrol grubunda ön test–son test puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç, gözlenen gelişimin doğrudan program uygulamasından kaynaklandığını desteklemektedir. Nitel veriler kapsamında değerlendirilen gözlem ve yansıtıcı günlük raporlar da nicel bulguları destekler niteliktedir. Program sürecinde çocukların toplumsal cinsiyet eşitliği, kişisel sınırlar ve beden farkındalığı konularında belirgin bir farkındalık yaşadıkları görülmüştür. Çocuklar sınırlarını ifade etmede daha özgüvenli davranmış, öz-koruyucu tutumlar geliştirmiş ve karar verme becerilerinde ilerleme kaydetmiştir. Ayrıca geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının zayıfladığı; kapsayıcı tutumların, empati ve iş birliğinin güçlendiği gözlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuca göre, deney grubuna uygulanan "Bedenim Güvende Eğitim Programı'nın" çocukların cinsel gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ön test sonuçları, deney ve kontrol gruplarının program öncesinde denk olduğunu göstermiş; bu durum, uygulama sonrasında ortaya çıkan değişimlerin programdan kaynaklandığını göstermektedir. İlgili literatür incelediğinde, cinsel eğitim çalışmalarının çocukların cinselliğe ilişkin anlayışlarını geliştirmede ve genel cinsel gelişimlerini desteklemede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Örneğin Özuslu-Açıkgöz (1999), 3–6 yaş grubuna yönelik hazırlanan cinsel eğitim programının, çocukların cinsel gelişimine olumlu katkı sağladığını bildirmiştir. Benzer biçimde Özgün (2017) tarafından 60–72 aylık okul öncesi çocuklara uygulanan eğitim programının ardından, programa katılan çocukların son test puanlarında kontrol grubuna kıyasla belirgin ve anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Acer ve Artan (2005) ise 4–6 yaş grubu çocuklarda, yapılandırılmış cinsel eğitim etkinliklerinin deney grubu lehine anlamlı kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur. Setyarini vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise şarkı ve gösterim tekniklerinin kullanıldığı cinsel eğitim uygulamalarının, çocukların konuya ilişkin anlayışlarını geliştirdiği ve etkileşim temelli öğretim yöntemlerinin başarısını vurguladığı belirtilmiştir. Okul öncesi döneme odaklanan araştırmaların sonuçları, geliştirilen cinsel eğitim programlarının çocukların cinsel gelişimini ve eğitimini olumlu yönde desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, mevcut araştırmada elde edilen "Bedenim Güvende Eğitim Programı'nın çocukların cinsel gelişimini destekleyen etkili bir müdahale programı olduğu" yönündeki sonucu da destekler niteliktedir.

INTRODUCTION

Sexuality, considered an indispensable part of human development, is a concept that begins with birth and continues throughout life, encompassing individuals' sense of self, emotions, attitudes, behaviors, and body image perceptions. Sexuality is influenced by the society in which individuals live and has biological, psychological, and cultural dimensions (Artan, 2019). Sexuality is not only related to physiological structures but is also closely associated with cognitive and emotional development (Tuzcuoğlu & Tuzcuoğlu, 2003). Sexual development progresses through specific stages starting from fertilization. Early childhood, known as a critical period, is recognized as the fastest phase of development. Children who show multidimensional growth from early ages also experience sexual development; therefore, this period is considered crucial due to its influence on later life (Deniz, 2012; Güngör Aytar et al., 2014).

The child who takes the first step into life at birth enters the world with a biological background and a sexual identity (Gürşimşek & Günay, 2005). Sexual identity refers to an individual's perception of femininity and masculinity and to the awareness and acceptance of the individual's biological existence as a man or a woman. It encompasses the process through which individuals recognize, interpret, and internalize their own gender and develop a sense of belonging to that gender (Egan & Perry, 2001). Gender identity manifests itself through physical appearance, behaviors and social interactions. The development of gender identity begins in the early years of life; basic gender identity emerges within the first two years, while a more stable and comprehensive sense of gender identity is generally formed around the ages of three to four (Özsungur, 2010).

Menmuir and Kakavoulis (1999) identify sexual development and gender relations as important components of children's psychological development and early education. Accordingly, early childhood education should adopt a holistic approach that considers children's physical, social–emotional, and cognitive development. Early childhood is a period in which sexual curiosity and related questions reach their peak. Children's questions about sexual issues and their interest in learning about body parts are considered natural and healthy aspects of development (Artan, 2019). Therefore, it is essential that parents and teachers who are closely involved in the child's life provide brief, clear, and accurate responses to questions regarding sexual development within the context of sexual education (Acer & Artan, 2000).

Sex education is defined as an educational process that begins in early childhood and continues throughout adolescence and adulthood, addressing the cognitive, emotional, social, and interactive dimensions of sexuality. It aims to support and protect sexual development and sexual health in a manner appropriate to the individual's age, gender, and cultural context (World Health Organization, 2010). Contrary to common misconceptions, sex education does not involve teaching children about sexual intercourse (Yağan Güder, 2016). Rather, sex education for children should focus on helping them recognize their own bodies, understand their gender, develop awareness of their sexual identity, and gain knowledge about personal safety and protection from abuse (Balter et al., 2016). According to Sungur (1998), effective sex education should include the development of knowledge, skills, and appropriate attitudes and values.

Gender has both biological and social foundations. Although there are significant biological differences between men and women, the primary source of differentiation in social life stems from the roles and stereotypes attributed to each gender. These socially constructed expectations emerge at every stage of life and shape individuals' behaviors and experiences (Bayramoğlu, 2015). Human sexuality is formed through the interaction of genetic and environmental factors; while the biological dimension of sexuality constitutes sexual identity, the environmental dimension contributes to the construction of gender (Çokar & Nalbant, 2008, as cited in İşler, 2017).

The concept of sex refers to the biological characteristics of being male or female, whereas gender denotes the meanings and expectations that society and culture assign to these biological categories. In other words, sex emphasizes the biological system, while gender highlights the cultural structure (Dökmen, 2012). These two concepts are closely intertwined, as the cultural system of gender is built upon biological sex. During the socialization process, children become increasingly aware of the significance of gender and begin to regulate their attitudes and behaviors accordingly. For this reason, it is essential that all topics related to sexuality and gender be addressed in a manner appropriate to the child's age and developmental level (Artan, 2019).

As children grow, they actively explore gender roles and the meanings associated with being a girl or a boy. Cultural contexts provide various expectations for girls and boys, and children first encounter these messages within their families before receiving further input from the broader social environment. Through daily interactions and play experiences, children gradually construct their understanding of themselves and others in terms of gender (Early Childhood Learning and Knowledge Center [ECLKC], 2017). Research indicates that the ages of five to six represent a period in which children's gender identity tends to become more rigid and stereotypical (Egan &

Perry, 2001; Miller, Lurye, Zosuls, & Ruble, 2009; Weinraub et al., 1984). Therefore, childhood is a critical stage in which gender stereotypes are formed and consolidated, making this period particularly important for educational interventions (Freeman, 2007). Furthermore, greater emphasis should be placed on gender equality. Introducing gender equality during early childhood is particularly important. Establishing equality awareness at an early age plays a critical role in shaping children's lifelong attitudes, perceptions, and social behaviors. Clearly conveying this importance is essential not only for scholars in the field but also for raising awareness among readers who may be less familiar with the topic. Accordingly, sex education programs designed for preschool children should address gender within an inclusive and equality-promoting framework. A review of the literature indicates that only a limited number of sexual development education programs explicitly focus on gender equality. In this context, the present study aims to examine the impact of the "My Body Is Safe Education Program," a preschool sex education program grounded in gender equality, on children's knowledge of sexual development.

METHOD

Model of the Research

This study employed a mixed-methods approach, which integrates both quantitative and qualitative data to provide a more comprehensive understanding of the research problem (Creswell, 2017). Specifically, an explanatory sequential mixed-methods design was adopted (Creswell, 2019). In this design, quantitative data are collected and analyzed first, followed by the collection and analysis of qualitative data to help explain, elaborate, and contextualize the quantitative results. While the quantitative strand evaluated the statistical impact of the "My Body is Safe Education Program" on children's sexual development using the Selçuk Sexual Development Scale, the qualitative strand utilized observational notes and reflective journal reports. This allowed the researcher to track qualitative shifts in children's attitudes, verbal expressions, and boundary-setting behaviors throughout the intervention, thereby enriching and grounding the quantitative findings.

Study Group

The call for participation in the project, conducted in collaboration with the Children and Society Association, was announced through social media platforms to reach eligible participants. The study included children who met the criteria of attending a preschool education institution, being between 60 and 72 months of age, and residing on the European side of Istanbul. A total of 40 children were voluntarily recruited, with 20 assigned to the experimental group and 20 to the

control group. The demographic characteristics of the children in the study group are presented in Table 1.

Table 1. Frequency and percentage distribution of personal characteristics of the study group

Personal Characteristics		**Experimental Group**	**Control Group**
		f	***f***
Gender	Girl	11	11
	Boy	9	9
Number of siblings	Only Child	3	4
	One Sibling	13	9
	2 or More Siblings	4	7
Duration of attendance at preschool education institution	One Year	14	17
	Two Years	6	3
Mother's educational status	Primary School	1	8
	Secondary School	3	5
	High School	11	7
	University	5	0
Father's educational Status	Primary School	0	7
	Secondary School	8	3
	High School	11	6
	University	1	4
Mother age group	18-25 years old	2	0
	26-33 years old	4	8
	34-41 years old	14	11
	Age 42 and over	0	1

Father age group	26-33 years old	4	1
	34-41 years old	16	16
	age 42 and over	0	3
Socio-economic level	Lower	2	6
	Middle	16	10
	Upper	2	4

Data Collection Tools

In this study, data were collected using the Selçuk Sexual Development Scale, observations, reflective journal reports, and a Personal Information Form developed by the researcher.

Personal Information Form

The "Personal Information Form" consists of a total of 10 questions, including the mother's age, mother's education level, father's age, father's education level, family's socioeconomic status, child's age, gender, date of birth, duration of attendance at preschool education, and number of siblings.

Selçuk Sexual Development Scale

The "Selçuk Sexual Development Scale," developed by Alptekin and Tepeli (2019), is an assessment tool designed to evaluate the sexual identity and gender-related behaviors of typically developing children aged 36 to 72 months. It aims to gather information from both the child and the family. The scale includes three different subscales: the "Sexual Identity" Sub-Scale for children, the "Gender-Related Behavior" Sub-Scale for children, and the "Sexual Identity and Gender-Related Behavior" Sub-Scale for families.

As a result of the exploratory factor analysis, the "Sexual Identity" Sub-Scale for children revealed a two-factor structure with eight items, the "Gender-Related Behavior" Sub-Scale for children showed a single-factor structure with eight items, and the "Sexual Identity and Gender-Related Behavior" Sub-Scale for families demonstrated an 18-item, two-factor structure. The reliability coefficients for the scales are reported as follows: .61 for the "Sexual Identity" Sub-Scale for children, .66 for the "Gender-Related Behavior" Sub-Scale for children, and .85 for the "Sexual Identity and Gender-Related Behavior" Sub-Scale for families (Alptekin & Tepeli, 2019). The scoring system for the scales is as follows: for the "Sexual Identity" Sub-Scale, correct answers are

scored as 1 and incorrect answers as 0. For the "Gender-Related Behavior" Sub-Scale, responses indicating the expected behavior for children aged 36–72 months are scored as 1, while other responses are scored as 0. In this study, the "Sexual Identity" subscale and the "Gender-Related Behavior" subscale were used.

Observation and Reflective Journal Reports

To support the qualitative strand and capture process-oriented outcomes of the intervention, the researcher maintained systematic Observation and Reflective Journal Reports following each session of the "My Body is Safe Education Program". These qualitative records were designed to document children's spontaneous verbal expressions, peer interactions, emotional responses, and behavioral shifts throughout the 8-week implementation. The records focused on behaviors and interactions concerning body awareness, personal boundaries, gender stereotypes, and decision-making skills.

Data Collection

The study was conducted as part of a project submitted to the Karaman Children and Society Association. During the data collection process of the research, a "Personal Information Form" was prepared by the researcher. The full version of the Selçuk Sexual Development Scale was obtained via email from the creators of the scale. Since the research is an experimental study conducted with a pretest-posttest control group design, pretests were administered first. Pretest applications were conducted between 06/11/2023 and 13/11/2023. Following this, the My Body is Safe Education Program was implemented for the children starting from 21/11/2023. The 8-week education program concluded on 08/01/2024. Posttests were administered between 15/01/2024 and 19/01/2024, following the completion of the program. The scales were administered one-on-one by the researcher. Visual materials obtained from the developer of the scales were prepared in appropriate sizes and used during both the pretest and posttest.

My Body is Safe Education Program

The research aims to educate children about sexual development, provide new knowledge on gender equality, increase awareness of the topic, and integrate target concepts into the children's schemas appropriately. The "My Body Is Safe Education Program" was developed by the researcher. The program includes 12 topic headings and comprises a total of 15 activities implemented with the children. For these activities, the topic headings were developed by drawing

inspiration from the "International Technical Guidance on Sexuality Education" published by UNESCO in 2009, the provisions of the Sexual Rights Declaration issued by the World Association for Sexual Health and the third edition of the "Comprehensive Sexuality Education Guide: Pre-K to 12" by the Sexuality Information and Education Council of the United States (Sexuality Information and Education Council of the United States [SIECUS], 2004; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009; World Association for Sexual Health [WAS], 2014). The topics and content were adapted to the local cultural context and the developmental characteristics and needs of the children.

Expert opinions were obtained from two faculty members and two teachers in the field. Additionally, the researcher created an educational animation titled "*Gender for Children*" for use in the 12th, 13th, 14th, and 15th activities of the education program. A review of the relevant literature and an examination of studies conducted in the country revealed that there were no sexual development education programs specifically addressing gender equality for children.

Figure 1. Sample scenes from the "*Gender for Children*" educational animation developed for the My Body Is Safe Education Program.



The My Body Is Safe Education Program covers 12 topics: "Exploring Myself," "I Am a Girl, I Am a Boy," "Emotional Awareness (Family, Friendship, and Love)," "Making Decisions," "Learning and Protecting My Private Area," "What Are Healthy Behaviors?" "Respect for Diversity and Differences," "What Are My Roles?" "Being Tolerant," "Refusal/The Ability to Say No," "Assertiveness Skills," and "What Is Gender Equality?"

Four activities were implemented under the theme of Gender Equality, which constituted the final module of the education program. The activity titles are as follows: "What Is Gender Equality?",

"Gender Equality/Colors", "Gender Equality/Home and Daily Chores", and "Gender Equality/Professions". Prior to each activity, an educational animation titled *"Gender for Children,"* prepared by the researcher, was shown to the participants. In order to enhance the effectiveness of the program and support its objectives, various family involvement activities were also incorporated, taking into account the role of parents in the learning process.

During the implementation of the program, family participation activities were carried out to support the extension of children's learning beyond the classroom. Following each activity, short informational brochures were sent to families with practical suggestions for reinforcing classroom learning outcomes at home. These materials also emphasized gender equality, highlighting those colors, occupations, games, and toy are independent of gender, and families were encouraged to discuss these topics with their children. In addition, as part of privacy education, dolls and educational figures used in the classroom were sent home with the children in turn. After engaging in activities and discussions with their families using these materials, the children returned them to the classroom. This process aimed to strengthen home–school collaboration and facilitate the transfer of children's learning into their daily lives.

Data Analysis

In this study, quantitative and qualitative data were analyzed in accordance with the explanatory sequential mixed-methods design.

Quantitative Data Analysis: Quantitative data obtained from the Selçuk Sexual Development Scale were analyzed using the SPSS software. Normality assumptions were tested prior to statistical analyses, and non-parametric tests were used because the data did not meet the assumption of a normal distribution. The Mann-Whitney U test was conducted to determine whether there were significant differences in the pre-test and post-test mean ranks between the experimental and control groups. The Wilcoxon Signed-Rank Test was utilized to evaluate within-group changes across the pre-test and post-test measurements for both groups. The level of statistical significance for all quantitative analyses was set at $p < .05$.

Qualitative Data Analysis: The qualitative data collected through Observation and Reflective Journal Reports were analyzed using thematic analysis. The recorded observational notes and reflective texts were systematically transcribed, read repeatedly for familiarity, and subjected to initial line-by-line open coding. Related codes were grouped into broader thematic categories, including *Body Awareness and Boundaries*, *Shifts in Gender Stereotypes*, *Assertiveness and Decision-Making*,

and *Peer Empathy and Social Interaction*. To ensure qualitative trustworthiness, data triangulation was established between observational entries and reflective journal notes, and inter-coder agreement was verified among researchers. The qualitative themes were subsequently integrated with the quantitative statistical results to explain, contextualize, and elaborate on how the "My Body is Safe Education Program" contributed to children's developmental outcomes.

FINDINGS

Quantitative findings of the study

In this section, the data obtained in accordance with the research hypotheses are analyzed. First, the results of the Mann-Whitney U test, conducted to determine whether there was a significant difference in the mean pre-test scores of the Selçuk Sexual Development Scale between the experimental and control groups, are presented in Table 3.

Table 3. Mann-Whitney U Test results for the pre-test scores of the Selçuk Sexual Development Scale for the experimental and control groups

Subscale	Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Sexual Identity	**Experimental**	20	17.25	345.00	135.000	-1.790	.081
	Control	20	23.75	475.00			
Gender-Related Behavior	**Experimental**	20	21.48	429.50	180.500	-.549	.602
	Control	20	19.53	390.50			

p>.05

As shown in Table 3, the mean rank for the "Sexual Identity" subscale was 17.25 for the experimental group and 23.75 for the control group. For the "Gender-Related Behavior" subscale, the mean rank was 21.48 for the experimental group and 19.53 for the control group. The analysis showed no significant differences between the experimental and control groups in the mean ranks for the "Sexual Identity" and "Gender-Related Behavior" subscales of the Selçuk Sexual Development Scale ($p > .05$).

The results of the Wilcoxon Signed-Rank Test for the "Selçuk Sexual Development Scale" scores before and after the implementation of the My Body is Safe Education Program for the experimental group are presented in Table 4.

Table 4. Wilcoxon Signed-Rank Test results for the Selçuk Sexual Development Scale scores before and after the My Body is Safe Education Program for the experimental group

Subscale	**Post-test - Pre-test**	**n**	**Mean Rank**	**Sum of Ranks**	**z**	**p**
Sexual Identity	Negative Rank	0	.00	.00	-3.768	.000*
	Positive Rank	18	9.50	171,00		
	Ties	2				
Gender-Related Behavior	Negative Rank	0	.00	.00	-3.854	.000*
	Positive Rank	19	10.00	190.00		
	Ties	1				

***p<.05**

Table 4 shows that the scores for the "Sexual Identity" and "Gender-Related Behavior" subscales of the Selçuk Sexual Development Scale increased significantly from pre-test to post-test among children in the experimental group. In the "Sexual Identity" subscale, it was observed that 18 children in the experimental group had increased post-test scores, while the pre-test and post-test scores for two children remained the same. In the "Gender-Related Behavior" subscale, 19 children in the experimental group showed increased post-test scores, and the pre-test and post-test scores for one child remained the same.

The Wilcoxon Signed-Rank Test was used to compare the pre-test and post-test scores of the control group on the Selçuk Sexual Development Scale, and the results are presented in Table 5.

Table 5. Wilcoxon Signed-Rank Test results for the Selçuk Sexual Development Scale scores before and after the My Body is Safe Education Program for the control group

Subscale	**Post-test-Pre -test**	**n**	**Mean Rank**	**Sum of Ranks**	**Z**	**P**
Sexual Identity	Negative Rank	6	4,33	26,00	-1,155	,248
	Positive Rank	2	5,00	10,00		
	Ties	12				
Gender-Related Behavior	Negative Rank	6	5,83	35,00	-,832	,405
	Positive Rank	4	5,00	20,00		
	Ties	10				

*p<.05

Table 5 presents the pre- and post-test results for the control group. The analysis revealed no significant differences in the "Sexual Identity" and "Gender-Related Behavior" subscales of the Selçuk Sexual Development Scale ($p > .05$). Regarding the "Sexual Identity" subscale, analysis of individual control group data indicated that six children experienced a decrease, two children an increase, and 12 children no change in their post-test scores compared with their pre-test scores. Regarding the "Gender-Related Behavior" subscale, individual control group data indicated that six children experienced a decrease, four children an increase, and 10 children no change in their post-test scores compared with their pre-test scores.

This result can be interpreted as indicating that there was no significant change in the sexual development of the children in the control group before and after the education program. However, identical pre- and post-test scores were observed in more than half of the control group children for the "Sexual Identity" subscale and in half of them for the "Gender-Related Behavior" subscale. This result may indicate that the sexual development knowledge levels of the children in the control group did not change during the period in which they did not receive the educational program.

The Mann-Whitney U test results, which evaluate whether there is a significant difference between the post-test mean scores of the Selçuk Sexual Development Scale for the experimental and control groups, are presented in Table 6.

Table 6. Mann-Whitney U Test results for the post-test scores of the Selçuk Sexual Development Scale for the experimental and control groups

Subscale	**Group**	**n**	**Mean Rank**	**Sum of Ranks**	**U**	**z**	**p**
Sexual Identity	**Experimental**	20	26,63	532,50	77,500	-3,598	,001*
	Control	20	14,38	287,50			
Gender-Related Behavior	**Experimental**	20	30,48	609,50	,500	-5,468	,000*
	Control	20	10,53	210,50			

*p<.05

As shown in Table 6, the mean rank for the "Sexual Identity" subscale was 26.63 for the experimental group and 14.38 for the control group. For the "Gender-Related Behavior" subscale, the mean rank was 30.48 for the experimental group and 10.53 for the control group. The analysis revealed statistically significant differences between the experimental and control groups in both the "Sexual Identity" ($U = 77.500$, $p = .001$) and "Gender-Related Behavior" ($U = 0.500$, $p < .001$)

subscales of the Selçuk Sexual Development Scale, with both differences favoring the experimental group.

Qualitative findings of the research

The qualitative findings obtained through Observation and Reflective Journal Reports were analyzed using thematic analysis to explain and contextualize the mechanisms underlying the quantitative gains. To ensure qualitative trustworthiness, prolonged engagement was maintained throughout the 8-week implementation, observation notes were triangulated with reflective journal entries, and inter-coder agreement was verified. The findings are organized under three primary themes:

1. Body Awareness, Personal Boundaries, and Self-Protection: Following the *"Recognizing and Protecting My Private Area"* and *"What Are Healthy Behaviors?"* activities, children demonstrated significant progress in defining personal boundaries and adopting protective attitudes. Instead of showing embarrassment or avoidance, children actively enforced their bodily autonomy. For instance, during a physical activity session where accidental bodily contact occurred, a child verbally enforced personal space by stating: ***"Watch out for my private area! You cannot touch my private area!"*** Furthermore, when discussing private areas, children reinforced their understanding through self-directed questions rather than giggling or teasing: ***"Nobody can touch our private areas, right? Only doctors and nurses can check them when we are sick, right?"***

2. Deconstruction of Gender Stereotypes and Non-Traditional Choices: Prior to the intervention, children exhibited rigid stereotypical expectations regarding toys, games, professions, and colors. Following the implementation of the gender equality module and the educational animation ***"Gender for Children,"*** these rigid patterns substantially weakened. Girls increasingly participated in construction play (building towers with blocks) and chasing games, while boys actively engaged in drawing, listening to music, and expressive dancing. Regarding career aspirations, children challenged traditional gender boundaries by asserting: ***"Boys can be ballet dancers or nurses too, and girls can be pilots or police officers!"*** Additionally, color choices became more gender-neutral. Boys frequently used red, yellow, and orange without gender hesitation, while stereotypes surrounding pink diminished as girls utilized a broad spectrum of colors in their artwork.

3. Decision-Making, Peer Support, and Inclusive Behaviors: Sessions focusing on *"Decision-Making"* and *"Assertiveness Skills"* enabled children to make more reasoned choices and articulate their

individual rights. Towards the end of the program, affectionate behaviors, cooperation, and peer encouragement noticeably increased. Expressions of affection and verbal care (e.g., offering comfort or hugging) became prominent among boys as well. During collaborative tasks, children frequently used empowering affirmations: ***"I can do it! You can do it too, my friend; I trust you!"***

DISCUSSION and CONCLUSION

The quantitative and qualitative findings of the present study demonstrate that the *My Body Is Safe Education Program* is an effective intervention in supporting preschool children's sexual development, bodily autonomy, and gender awareness. These empirical results closely align with and expand upon the existing literature, which consistently highlights the significant benefits of early, structured sexual education initiatives. Specifically, prior studies evaluating preschool-targeted interventions—such as those by Özuslu Açıkgöz (1999) with children aged 3–6 and Acer and Artan (2005) with children aged 4–6 —similarly reported that systematic sexual education programs lead to significant improvements in children's understanding of sexuality. In line with these observations, Özgün (2017) demonstrated a significant increase in post-test scores among 60–72-month-old children in the experimental group compared to the control group, suggesting that developmentally appropriate curriculum design yields substantial learning gains. Moreover, the interactive techniques used in the current study—including narrative activities and visual materials—support the findings of Setyarini, Dewanti, and Kurniawati (2021), highlighting how active methods improve children's understanding of body safety.

When interpreted in light of these comparative literature findings, the present study confirms that well-designed, age-appropriate sexual education programs make a measurable positive contribution to young children's sexual development and overall growth. However, despite this growing body of evidence supporting early intervention, research focusing specifically on sexual development and structured education programs for preschool children remains remarkably scarce. A broader examination of the existing literature indicates that research and educational initiatives in this field have predominantly focused on adolescents—targeting puberty, physical maturity, and sexual health behaviors—while largely ignoring early childhood as a critical foundation. Moreover, national curricula currently lack structured courses or formal practices regarding sexual education and sexual health. As a result, educational efforts in this domain have historically remained limited to sporadic projects conducted in cooperation with private institutions and non-governmental

organizations (Çok, 1999; Human Resource Development Foundation, 2006, as cited in Yücesan & Ayaz Alkaya, 2018).

Although historical reviews of preschool research in Turkey show that issues surrounding sexual development were completely absent in earlier decades and only gradually began emerging post-1980s (Haktanır, 2005), sexuality continues to be treated as a sensitive societal taboo. Foucault (2012) argues that prohibiting children from expressing their natural curiosity, silencing their questions, or ignoring their sexuality reflects adults' tendency to deny children's sexual development, which ultimately obstructs the formation of a healthy sexual identity. In response to this void, the *My Body Is Safe Education Program* addresses essential dimensions identified across the literature—including physical, emotional, and sexual protection, gender equality, managing risky situations, assertiveness, self-esteem, and body image. Consequently, these findings not only highlight the program's empirical efficacy against societal taboos but also offer practical guidance for preschool teachers, families, and researchers seeking to implement inclusive and gender-transformative sexuality education in early childhood.

RECOMMENDATIONS

Based on the findings of the study, the following recommendations are proposed for future research and practice:

1. The number of scientifically grounded sexual development and sexuality education programs designed for the preschool period should be increased and their implementation should be expanded across educational settings.
2. The activities and educational materials included in the *My Body Is Safe Education Program* may be adapted into short-term, modular formats and utilized in diverse learning environments.
3. Preschool teachers are encouraged to implement similar programs with different age groups in order to support children's sexual development and to foster awareness of gender equality.
4. School–family collaboration should be strengthened through the development of structured sexuality education programs for parents, and families' active participation in the educational process should be promoted.

ETHICS APPROVAL, PERMISSIONS AND SUPPORT

This study was derived from a master's thesis. Ethical approval for the research was obtained from the Research and Publication Ethics Committee of Marmara University Institute of Educational Sciences under the decision dated 24 October 2023 (No. 10-23). The necessary permissions for the use of the measurement instrument employed in the study were obtained from the researchers who developed the scale. This study was presented orally at the 9th International Congress on Preschool Education. The thesis study was supported by the Scientific Research Projects Coordination Unit of Marmara University under project code SYL-2024-11195.

REFERENCES

Acer, D., & Artan, İ. (2000). Üç ve dört yaş grubu çocukların annelerine yöneltmiş oldukları cinsellikle ilgili sorular ve annelerin verdikleri cevapların incelenmesi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 191–204. https://izlik.org/JA86HZ98SE

Acer, D., & Artan, İ. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında 4–6 yaş grubu çocuklar için cinsel eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 2*(1–2), 12–19.

Alptekin, A., & Tepeli, K. (2019). Development of Selcuk Sexual Development Scale (36–72 months). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 10*(3), 249–265. https://doi.org/10.21031/epod.505352

Artan, İ. (2019). *Cinsel gelişim ve eğitim*. Hedef CS Yayıncılık.

Balter, A. S., Van Rhijn, T., & Davies, A. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of Ontario early childhood educators' perceptions. *Canadian Journal of Human Sexuality, 25*(1), 30–40. https://doi.org/10.3138/cjhs.251-A3

Bayramoğlu, L. (2015). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi].

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Çok, F. (1999). Türkiye'de çocuk ve gençlerin cinsel gelişim ve eğitimine genel bakış. Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Deniz, Ü. (2012). Okul öncesi dönemde cinsel kimlik gelişimi ve cinsel eğitim. N. Aral (Ed.), *Aile ve çocuk*: Prof. Dr. Mine Mangır'ın anısına (ss. 40–50) içinde. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Dökmen, Z. Y. (2012). Toplumsal cinsiyet. Remzi Kitabevi.

Early Childhood Learning and Knowledge Center. (2017). Healthy gender development and young children: A guide for early childhood programs and professionals. https://depts.washington.edu/dbpeds/healthy-gender-development.pdf

Egan, S. K., & Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology, 37*(4), 451–463. https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451

Foucault, M. (2012). The care of the self: The history of sexuality (Vol. 3; R. Hurley, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1984)

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? Early Childhood Education Journal, 34(5), 357–366. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0123-x

Güngör Aytar, A., Artan, İ., & Boztepe, H. (Eds.). (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim. Hedef Yayıncılık.

Gürşimşek, I., & Günay, V. D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 53–63. https://izlik.org/JA68EW37WE

Haktanır, G. (2005). Çocuk cinselliği. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Yay. Haz.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (ss. 147–162) içinde. Morpa Kültür Yayınları.

İşler, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin cinsel gelişime ve cinsel eğitime yönelik bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi].

Menmuir, J., & Kakavoulis, A. (1999). Sexual development and education in early years: A study of attitudes of pre-school staff in Greece and Scotland. Early Child Development and Care, 149(1), 27–45. https://doi.org/10.1080/0300443991490103

Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M., & Ruble, D. N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains: Developmental and gender differences in children. Sex Roles, 60(11–12), 870–881. https://doi.org/10.1007/s11199-009-9584-x

Özgün, S. (2017). 60–72 aylık çocuklara yönelik hazırlanan cinsellik eğitimi programının çocukların cinsel gelişimine etkisi [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].

Özsungur, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler: Gözden geçirme. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17(3), 163–174. https://www.cogepderg.com/articles/gender-identity-development-and-gender-identity-disorder-psychosocial-characteristics/doi/27670

Özuslu-Açıkgöz, N. (1999). 3–6 yaş çocukları için hazırlanan bir cinsel eğitim programı ve etkileri [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].

Setyarini, N., Dewanti, S. S., & Kurniawati, Y. (2021). The effectiveness of singing methods and demonstration methods to improve understanding of sexual education in early childhood. Journal of Primary Education, 10(2), 207–217.

Sexuality Information and Education Council of the United States. (2004). Guidelines for comprehensive sexuality education: Kindergarten through 12th grade (3rd ed.).

Sungur, M. Z. (1998). Cinsel eğitim. Klinik Psikiyatri Dergisi, 1(2), 103–108.

Tuzcuoğlu, N., & Tuzcuoğlu, S. (2003). Çocuğun cinsel eğitimi: "Anne ben nasıl doğdum?" Morpa Kültür Yayınları.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. UNESCO.

World Association for Sexual Health. (2014). Declaration of sexual rights.

World Health Organization. (2010). World health statistics 2010.

Weinraub, M., Clemens, L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. Child Development, 55(4), 1493–1503). https://doi.org/10.2307/1130019

Yağan Güder, S. (Ed.). (2016). Cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet. Eğiten Kitap.

Yücesan, A., & Ayaz Alkaya, S. (2018). Okullarda göz ardı edilen bir konu: Cinsel sağlık eğitimi. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 25(2), 200–209. https://doi.org/10.17343/sdutfd.342828

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 10 Sayı 2 Aralık 2026 s.150-167

Journal of Early Childhood Studies
Volume 10 Issue 2 December 2026 pp.150-167

Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların Farklı Kültürlere İlişkin Görüşlerine Etkisi

The Effect of Multicultural Education-Supporting Activities on Preschool Children's Opinions on Differences Cultures

Dilan KENANOĞLU TÜRKMEN[1], Yeşim FAZLIOĞLU[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 09.03.2026
Düzeltme : 13.09.2026
Kabul : 02.11.2026
Çevrimiçi : 15.11.2026

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürlere yönelik bakış açılarını, araştırmacı tarafından geliştirilen çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler aracılığıyla incelemektir. Çalışma, nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda deneysel desen temel alınarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın verileri, 2023–2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan elde edilmiştir. Çalışma grubunu gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen toplam 60 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar deney (n=30) ve kontrol (n=30) gruplarına ayrılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan ve çok kültürlü eğitimi desteklemeyi amaçlayan toplam 20 etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikler 10 hafta süresince, haftada iki gün olacak şekilde planlanmış ve sistematik biçimde yürütülmüştür. Araştırmada bağımsız değişkeni çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler, bağımlı değişkeni ise çocukların farklı kültürlere yönelik bakış açıları oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği" ve "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çok Kültürlü Eğitim, Farklı Kültürler, Okul Öncesi Dönem

Article History
Received : 09.03.2026
Revised : 13.09.2026
Accepted : 02.11.2026
Online : 15.11.2026

Article Type
Research Article

Abstract: The purpose of this study was to examine preschool children's perspectives toward different cultures through activities developed by the researcher to support multicultural education. The study was designed within a quantitative research framework and structured based on an experimental research design. Data were collected during the 2023–2024 academic year from children enrolled in preschool education in Diyarbakır, Türkiye. The study sample consisted of a total of 60 children selected on a voluntary basis. Participants were assigned to an experimental group (n = 30) and a control group (n = 30). The experimental group participated in a structured intervention program consisting of 20 activities designed to promote multicultural education. These activities were implemented systematically over a period of 10 weeks, twice per week. The program aimed to enhance children's awareness of cultural diversity, foster respect for differences, and support the development of positive attitudes toward various cultural groups. The control group continued with the regular preschool curriculum without exposure to the intervention program. In this study, the independent variable was the set of activities supporting multicultural education, while the dependent variable was children's perspectives toward different cultures. Data were collected using two instruments: the Teacher-Rated Perspectives Toward Different Cultures Scale and the Parent-Rated Perspectives Toward Different Cultures Scale. The use of both teacher and parent reports allowed for the assessment of children's attitudes across different social contexts. The collected data were analyzed using appropriate statistical analysis techniques to determine differences between the experimental and control groups.

Keywords: Multicultural Education, Different Cultures, Early Childhood Period

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102709

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, dilankenanoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9635-8522
[2] Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi ABD, yfazlioglu@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3970-7084

SUMMARY

Introduction

Multiculturalism is commonly conceptualized as a multidimensional construct encompassing ethnicity, race, language, religion, social class, gender, sexual orientation, and age. While some scholars approach the concept primarily through the lens of race (Sue et al., 1992; American Psychological Association [APA], 2002), broader perspectives emphasize the coexistence of diverse cultural groups within a shared sociopolitical context (Kırkoğlu, 2014). Beyond its descriptive dimension, multiculturalism reflects a normative commitment to recognizing diversity, promoting inclusion, and preventing marginalization based on difference (Aslan & Aybek, 2019).

Multicultural education represents the pedagogical extension of this framework. It seeks to provide equitable educational opportunities within environments grounded in mutual respect and democratic principles (Marangoz et al., 2015). Moreover, it promotes the development of pluralistic thinking by encouraging learners to interpret social realities from multiple perspectives rather than through ethnocentric or monocultural assumptions (Parekh, 2002). In doing so, multicultural education critically examines how sociocultural variables—such as language, religion, gender, and socioeconomic status—shape learning processes and educational experiences (Banks, 2013).

The early childhood period is particularly significant for the development of multicultural awareness. As the first stage of formal education, preschool plays a foundational role in shaping cognitive schemas, social attitudes, and value systems. Early childhood is characterized by rapid developmental growth and heightened sensitivity to environmental influences. During this period, children begin forming social categorizations and perceptions of difference, which can either reinforce bias or foster openness depending on the nature of their experiences.

Given this developmental sensitivity, preschool education offers a critical opportunity to cultivate inclusive attitudes and respect for diversity. Educational practices during this stage should adopt a multidimensional approach that supports language, cognitive, physical, social-emotional, and moral development in an integrated manner (Ministry of National Education [MoNE], 2024).

Despite growing attention to multicultural education in national and international scholarship, structured and empirically evaluated programs specifically targeting preschool children's perspectives toward different cultures remain limited in the national context. Addressing this gap, the present study aims to examine the effects of structured activities designed to support multicultural education on preschool children's perspectives toward different cultures.

Method

Research Design

This study employed a quantitative research approach and utilized a true experimental design, specifically a pretest–posttest control group model. This design allows for the examination of causal relationships by comparing changes in the dependent variable across experimental and control groups before and after the intervention. The inclusion of baseline measurements and random assignment enhances internal validity and strengthens causal inference.

Participants

The study was conducted during the 2023–2024 academic year in preschool classrooms in Diyarbakır. The sample consisted of 60 children aged five and six who were enrolled in preschool education. Participants were randomly assigned to experimental and control groups to ensure equivalence prior to the intervention. Randomization minimized selection bias and increased methodological rigor.

Data Collection Instruments

Children's perspectives toward different cultures were assessed using two complementary instruments:

- Teacher-Rated Perspectives Toward Different Cultures Scale
- Parent-Rated Perspectives Toward Different Cultures Scale

Administering both teacher and parent reports enabled the evaluation of children's attitudes across school and home contexts, thereby increasing the comprehensiveness and ecological validity of the findings.

Data Analysis

Data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Descriptive statistics were calculated to determine baseline levels. Inferential statistical analyses were subsequently conducted to examine differences between pretest and posttest scores and to evaluate the effectiveness of the intervention. Statistical significance was set at $p < .05$.

Results

The purpose of this study was to examine the effect of Activities Supporting Multicultural Education on preschool children's perspectives toward different cultures. To assess changes associated with the intervention, the Teacher-Rated and Parent-Rated Perspectives Toward Different Cultures Scales were administered before and after implementation.

Pretest findings indicated that children's total scores reflecting their perspectives toward different cultures were relatively low prior to the intervention. However, posttest analyses revealed a statistically significant increase in total scores. Both teacher and parent evaluations demonstrated consistent improvements, suggesting that the intervention positively influenced children's cultural awareness and attitudes.

The observed increase in posttest scores indicates that structured multicultural activities contributed to meaningful improvements in children's perspectives toward cultural diversity.

Conclusion and Discussion

The findings of this study demonstrate that structured activities supporting multicultural education positively influenced preschool children's perspectives toward different cultures. Improvements were observed consistently across both teacher and parent evaluations, suggesting that the intervention contributed to enhanced cultural awareness and more inclusive attitudes.

These results align with previous research highlighting the effectiveness of multicultural education programs in early childhood contexts. Rizzo et al. (2022) reported positive changes in children's attitudes following a longitudinal intervention addressing social norms and racial inequalities. Similarly, Cameron et al. (2006) found that long-term interventions targeting attitudes toward refugees resulted in more favorable perceptions of culturally diverse individuals. Perkins and Mebert (2005) demonstrated that participation in multicultural education programs enhanced preschool children's racial awareness, while Karuppiah and Berhelsen (2011) emphasized the importance of sustained multicultural support during early childhood for long-term impact. Önder and Polat Unutkan (2006) also reported positive outcomes in children's cultural awareness following structured cultural education programs.

Consistent with this body of literature, the present study provides empirical support for integrating structured multicultural activities into preschool curricula. Considering the developmental sensitivity of early childhood, interventions implemented during this stage may play a critical role in shaping inclusive attitudes that extend into later developmental periods.

Overall, the findings underscore the importance of incorporating systematic multicultural education practices within early childhood settings to promote respect for diversity and foster positive perspectives toward different cultures.

GİRİŞ

Çok kültürlülük sadece ırk değişkeni bağlamında tanımlanabilirken bazı araştırmacılar tarafından ise ırk, dil, din, sosyal sınıf, cinsiyet, yaş, dış görünüş, etnik yapı gibi farklı değişkenler bağlamında tanımlanabilmektedir (Sue, Arredondo & McDavis, 1992; APA, 2002). Bir devlet içerisinde birden fazla milletin birlikte yaşaması çok kültürlülüğün kavramsal boyutu olarak ele alınmaktadır (Kırkoğlu, 2014). Temel olarak çok kültürlülük, birlikte yaşayan insanların sahip oldukları farklılıkların bilinmesi, ötekileştirilmemesi, kabul edilmesi olarak temellendirilmektedir (Aslan & Aybek, 2019). Farklı kültürlerle karşılaşan topluluklar, çok kültürlülük bağlamında bu durumu açıklar, yorumlar ve anlarlar. Bu şekilde çok kültürlülüğe ilişkin toplulukların önyargısız ve hoşgörülü bir bakış geliştirmesi hedeflemektedir (Kaya & Söylemez, 2014). Çok kültürlülük, farklı fikirlerin aktarımlarına ve kültürlerin etkileşim içerisinde olmasını sağlarken çok kültürlülüğü kabul eden toplumlar eleştirileri kabul eder, farklılıklar yönünden birbirlerine yol gösterici olurlar (Giddens, 1991). Çok kültürlülüğün eğitsel boyutunda ise çok kültürlü eğitim ele alınmaktadır. Çok kültürlü eğitim; farklı kültürlere sahip bireylerin bir arada yaşayarak saygılı bir şekilde aynı ortamda eğitim görmelerini, olayları tek boyutlu ele almaktan kurtularak farklı durum ve olaylara karşı nesnel kararlar alabilmelerini ve yorum yapabilmelerini sağlayan bir yaklaşımdır (Marangoz, Aydın & Adıgüzel, 2015; Parekh, 2002). Çok kültürlü eğitimde; dil, din, cinsiyet, sosyal sınıf, kültür gibi faktörlerin çocukların eğitimlerini ne şekilde etkilediklerini ele almaktadır (Banks, 2013). Bu bağlamda, çok kültürlülük bilincinin kazandırılmasına erken yaşlarda başlanması ve çocuklarda bu farkındalığın oluşturulması kritik bir önem taşımaktadır. Çocukların okula ilk kez okul öncesi eğitimle başladığı bilinmektedir. Bu dönemde çocukların öğrenme hızları oldukça yüksek ve gelişimsel olarak ortak özelliklere sahip oldukları kabul edilmekle beraber kendilerine özgü farklılıklara da sahip oldukları bilinmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun algılarının çevreye karşı açık olduğu ve oldukça hızlı öğrenme açısından gelişim gösterdiği kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğun gerekli olan becerileri edinmesi kritik bir önem taşımaktadır (MEB, 2024).

Farklılıkların ve çeşitliliklerin arttığı günümüzde duyarlı ve hoşgörülü olmak giderek daha çok önem kazanan konulardır. Dünyamızda son zamanlarda küreselleşmenin hızlanmasıyla birlikte farklı kültürler ile iletişim kurabilen, farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olan ya da bu konuda istekli olan, çevresindeki farklılıklara duyarlı, hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Ar Toprak, 2008). Ülkemizde eğitim ortamında artan çeşitlilik erken müdahaleyi gerekli kılmaktadır (Gormley, Phillips & Gayer, 2008). Erken müdahale, okul öncesi çağda bulunan çocukların çeşitlilikler konusunda bilinçli ve daha duyarlı olmalarını, başka bireylerin değerlerine ve kültürlerine saygı duymaları ve bu çocukların farklı kişilerle bir arada ne şekilde ve nasıl çalışıp anlayarak ve anlamlandırarak bir yol çizeceklerine yardımcı olmaktadır (Simangan, 2012). Çok kültürlülüğün var

olduğu günümüzde büyüyen çocukların kabullenme ve kültürel farkındalık konularında destek görmesi oldukça önemlidir. Farklı kültürel geçmişlerden gelen çocuklara yönelik uygulamaların yanı sıra, çok kültürlülük bağlamında olumlu tutumlar benimsemek ve farklı olana saygı duymak gibi becerileri kazandırmak, bu dönemdeki çocukların gelişimleri için oldukça önemlidir.

Geçmişten günümüze Türkiye, yoğun bir şekilde göç alan bir ülke olmuştur. Son yıllarda özellikle farklı etnik gruba ait olan bireylerin sayılarının artmasıyla bu bireylerin bir arada yaşamaya başladıkları gözlenmektedir. Bu bağlamda farklı bireylerin birlikte yaşamaları barınma, iş bulma, eğitim gibi sorunlara neden olmakla birlikte bu ailelerin ve çocuklarının da farklı olan bireylere karşı ön yargı geliştirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören çocukların kendilerinden farklı olana karşı ön yargılı bir tutum geliştirebilmelerine neden olabilmektedir. İlerleyen yıllarda ise kendilerine ve diğerlerine karşı farkındalıkları düşük bireyler olabilmeleri gibi sonuçlar doğurabilecektir. Toplumun bir arada huzur ve anlayış içerisinde yaşaması ve bu bilinci edinmesi erken çocukluktan itibaren geliştirilen bilen bir bilinçtir (Güven, 2005; Bigler &Lieben, 1993; McKown & Weinstein, 2003). Kanada, Almanya, Amerika, Çin, İngiltere, Avustralya, gibi ülkelere çok kültürlülük ve ayrımcılık karşıtı. Okul öncesi programlar uygulanmak tadır (Aydın, 2013; Aslan & Aybek, 2019; CSC, 2022; State Ethnic Affairs Commission of PRC, 2014; Sangay, 1998; Chiarello, 2021). Türkiye'de ise araştırmalar kapsamında ayrımcılık karşıtı, farklı olana saygı, çok kültürlülük konularını ele alan programlar uygulanmış (Aydın Kılıç, 2023; Pektaş, 2022; Dimici, 2021; Yıldız, 2019; Yüksek Usta, 2019; Özkabak yıldız, 2018; Kanatlı Öztürk, 2018; Topçubaşı, 2015) ve okul öncesi eğitim programı dahilinde ise kazanım ve öğrenme çıktıları (MEB, 2013; MEB, 2024) olarak bu konulara yer verilmiştir. Ancak çok kültürlük ve farklı kültürlere bakış özelinde program açısından oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda farklı kültürlere bakışın çok kültürlülük kapsamında ele alınarak uygulanabilecek bir programın sunulması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma Soruları

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan okul öncesi dönem çocukları ve velileri için hazırlanmış olan çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler ile bu dönem çocukların ve velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu noktadan hareketle çalışmada çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürlere yönelik bakış açıları üzerindeki etkisini test etmek amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği* öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney grubundaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği* öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubundaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği* öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubundaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği* sontest toplam puan ortalamaları, kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği* öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubundaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği* öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Kontrol grubundaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği* öntest ve sontest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Deney grubundaki çocukların *Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği* sontest toplam puan ortalamaları, kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA DESENİ

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş ve altı yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak geliştirilen *Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler* programının, çocukların farklı kültürlere ilişkin bakış açıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Çalışmada deneysel modellerden biri olan **öntest–sontest kontrol gruplu desen** kullanılmıştır. Bu desen, bağımsız değişkenin (çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler) bağımlı değişken (çocukların farklı kültürlere bakışı) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tercih edilmiştir. Gerçek deneme modelleri arasında yer alan bu tasarım, nedensel ilişki kurmaya olanak tanıması bakımından güçlü bir araştırma yapısı sunmaktadır. Öntest–sontest kontrol gruplu desende, uygulama süreci başlamadan önce hem deney hem de kontrol grubundaki katılımcılara öntest uygulanmaktadır. Bu aşamada gruplar arasındaki başlangıç düzeyleri belirlenerek olası farklılıklar ortaya konur. Ardından deney grubuna araştırma kapsamında geliştirilen müdahale programı uygulanırken, kontrol grubu mevcut eğitim sürecine devam eder. Uygulama sonrasında her iki gruba sontest uygulanarak elde edilen veriler karşılaştırılır. Böylece deneysel işlemin etkisi, öntest ve sontest puanları arasındaki değişim üzerinden değerlendirilir (Karasar, 2020). Bu model,

grupların başlangıç düzeylerinin kontrol edilmesine ve uygulamanın etkisinin daha nesnel biçimde ölçülmesine imkân tanıması bakımından araştırmanın amacıyla uyumludur.

2. UYGULAMANIN YAPILDIĞI ORTAM

Uygulamalar Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki anasınıflarından toplanmıştır. Okullar, 30 ve üzerinde çocuk mevcudu bulunan anasınıflarından tercih edilerek bu okulların sınıf ve bahçe büyüklüklerine dikkat edilmiştir. Sınıfların etkinlilerin yapılabileceği büyüklükte ve bahçelerinse oyun oynanabilecek özellikte ve büyüklükte olmasına dikkat edildi. Okul listeleri belirlendikten sonra randomize şekilde deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubu sınıfları materyaller açısından değerlendirilmiştir. Bu materyaller için farklı aile tipleri, farklı kültür, sosyal hayat, fiziksel görünüm gibi özellikler dikkate alınmıştır. Materyaller, çocukların ilişkilerini destekleyici, iletişimi güçlendirici nitelikte olmasına dikkat edilmiştir (Scharf, 2018). Ayrıca sürecin desteklenmesinde; oyuncaklar, resimler, gazeteler, posterler, şarkılar, artık materyaller, kuklalar ve müzik aletleri gibi zengin materyallerden yararlanılmıştır.

3. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ilinde bulunan farklı sosyo ekonomik ve eğitim düzeyine, farklı aile yapılarına sahip olan ebeveynlere sahip okul öncesi eğitime devem eden çocukların bulunduğu bilinen çok kültürlü yapıdaki anasınıfları tercih edilmiştir. Diğer taraftan araştırmacının Diyarbakır ilini tercih etmesinin amacı Diyarbakır'da okul öncesi öğretmen olarak Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda görev yaptığından dolayı çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olmasıdır. Okul öncesi dönem öğretmenlerin benzer eğitim seviyesine ve mesleki deneyime sahip olduğu bilinen ve okul öncesi dönem çocukların öğrenim gördüğü sınıflardan birinin deney diğerinin ise kontrol grubu olarak yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Grupların çocuk sayıları deney ve kontrol grubu olacak şekilde 30'ar kişiden oluşmakta olup toplamda 60 çocuk çalışma grubuna dahil edilmiştir.

4. ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM ETKİNLİK PLANI (ÇKEP)

Çok kültürlü eğitim etkinlik planı bireysel farklılıkları temel alarak çok kültürlülüğü yansıtmayı amaçlayan bir plandır. Bu plan dahilinde farklı etnik yapılar, farklı diller, farklı dinler, çeşitli ülkeler, bireylerin sahip oldukları yeterlilikler ve yetersizlikler, farklı cinsiyetler, fiziki farklılıklar, zihinsel gelişimler, farklı duygu durumları ele alınmaktadır. Bu plan toplamda 10 hafta, haftada iki gün uygulanmak üzere 20 oturumdan oluşmaktadır. Bu oturumlar temelde farklılıkları konu alan hikâye kitapları çerçevesinde şekillendirilmiştir. Hazırlanan planlar alanda 7 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar birbirlerinden bağımsız olarak planları araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman görüş formu (uygun, uygun değil, düzeltilebilir, öneriler) aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda uyuşum yüzdeliği hesaplanarak %95,8 bulunmuştur. Uyuşum

yüzdesi *güvenirlik=[görüş birliği/(görüş birliği + görüş ayrılığı)].100* şeklinde formülleştirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik hesaplanırken uyuşum yüzdesinin %70 olarak uyum sağlandığı elde edilirse güvenirlik sağlanmıştır demektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Etkinliklerin pilot uygulaması beş çocukla test edilmiş ve anlaşılabilirliği kontrol edilerek etkinliklere son hali verilmiştir.

5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmanın veri toplama araçları; "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen" ve "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği"dir. Şentuna (2011), yüksek lisans tezi kapsamında geliştirdiği "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen ve Aile Ölçeği"ni ve 13 hafta boyunca uyguladığı "Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı"nı kullanarak, çocukların farklı kültürleri tanımalarına yönelik görüşlerini öğretmenler ve aileler aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Ölçekler uygulama öncesi ve sonrası aileler ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur (Şentuna, 2011). Farklı kültürlere bakış aile ölçeği, okul öncesi dönem çocuğu olan ailelerin çocuklarının farklı kültürlere ait bakışı ortaya koymayı amaçlayan 27 sorudan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri 'yapar, bazen yapar, yapmaz' şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları testin iki yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık kat sayıları ,884 ve ,883 olarak, her bir soru için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık değeri ,88 bulunmuştur. Sonuçlar doğrultusunda testin güvenirliği elde edilmiştir (Şentuna, 2011). Farklı kültürler bakış öğretmen ölçeği ise öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuğunun farklı kültürlere bakışını ortaya koymayı hedefleyen 26 soruluk bir ölçektir. Ölçeğin maddeleri 'yapar, bazen yapar, yapmaz' şeklindedir. Ölçeğin iç tutuarlılık katsayıları testin iki yarıya ayrılması ile hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık kat sayıları ,89 ve ,88 olarak, her bir soru için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık değeri ,893 bulunmuştur. Sonuçlar doğrultusunda testin güvenirliği elde edilmiştir (Şentuna, 2011).

6. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ANALİZİ

Çalışma, Trakya Üniversitesi 27 Mart 2023 tarihinde Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplantısında alınan karar doğrultusunda uygun görülmüştür. Çalışma izni için *ayse.gov.tr* aracılığıyla izin başvurusunda bulunularak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden onay alınmıştır. Araştırmacı verileri toplamak üzere idare, öğretmen, veli ve çocuklarla görüşmüştür. Veli onam formu aracılığıyla çalışmaya gönüllü katılacak olan çocukların velilerinden izinler alınmıştır. İzinlerden toplandıktan sonra öntestler velilerden ve öğretmenlerden toplanmıştır. Öntestlerin verileri toplandıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Haftada iki gün olmak üzere toplamda 20 oturum şeklinde süreç tamamlanmış ve sontestler toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılımına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

	Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği		Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği	
	ÖnTest	SonTest	ÖnTest	SonTest
N	60	60	60	60
Ortalama	35.53	54.88	37.11	58.13
Medyan	34.5	57.5	36	64
Varyans	36.89	426.88	32.44	475.13
Standart sapma	6.07	20.66	5.69	21.79
Minimum	26	28	27	30
Maksimum	55	78	60	81
Ranj	29	50	33	51
Skewness	1.07	-.03	1.39	-.05
Kurtosis	1.41	-2.00	3.66	-2.00

Verilerin öntest ve sontest betimsel istatistikleri incelendiğinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri normallik varsayımı değişkenlerine göre -2 ve +2 değerleri arasında yer alması uygun görülmektedir (George & Mallery, 2010). Verilerin tümünün normallik sınırları içerisinde yer aldığı ancak farklı kültürlere bakış aile ölçeğinin skewness (1.39) ve kurtosis (3.66) değerlerinin normal dağılımın dışına çıktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte örneklem büyüklüğünün 30 ve üzeri olduğu araştırmalarda parametrik testlerin normal dağılımdan sınırlı düzeydeki sapmalara karşı dayanıklı olduğu ve kullanılabileceği belirtilmektedir (Ross, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2021; Ghasemi & Zahediasl, 2012). Bu sonuçlar bağlamında istatistiki "Bağımlı Gruplar t Testi" ve "Bağımsız Gruplar t Testi" ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının *Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği* öntest toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır (Tablo 2). Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($t=1.958$; $p>.05$). Deney grubunun ortalaması 37.033; kontrol grubunun ortalaması ise 34.033 olarak hesaplanmıştır.

Bu bulgu, müdahale öncesinde her iki grubun farklı kültürlere yönelik bakış açısından benzer başlangıç düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, deneysel işlem öncesinde gruplar arasında sistematik bir farklılık bulunmaması, araştırmanın iç geçerliğini desteklemekte ve uygulama sonrasında ortaya çıkan farklılıkların müdahale etkisine bağlanabilmesine olanak sağlamaktadır.

Tablo 2. Birinci Alt Probleme İlişkin Olarak Deney ve Kontrol Gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Öntest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	sd	t	p
FKBÖÖ	Deney	30	37.033	7.61	58	1.958	.55
	Kontrol	30	34.033	3.51			

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların öğretmen değerlendirmelerine dayalı öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 3). Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve belirgin bir artış olduğu görülmüştür (t=-28.020; p<.05).

Öntest ortalaması 37.033 iken sontest ortalamasının 75.200'e yükselmesi, müdahale sürecinin güçlü bir etki yarattığını göstermektedir. Bu artış yalnızca istatistiksel olarak anlamlı değil, aynı zamanda uygulamanın pratik anlamda da etkili olduğunu düşündürmektedir. Elde edilen sonuç, çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin deney grubundaki çocukların farklı kültürlere yönelik algı ve tutumlarında önemli bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3. İkinci Alt Probleme İlişkin Olarak Deney Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Öntest–Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p
FKBÖÖ	**Deney Grubu**	Öntest	30	37.033	7.61	29	-28.020	.000
		Sontest	30	75.200	1.21			

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun öğretmen ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında (Tablo 4), istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir (t=-2.57; p<.05). Ancak ortalamalar arasındaki farkın yalnızca 0.534 puan olduğu görülmektedir.

Hesaplanan etki büyüklüğü (dz=0.15) küçük düzeyde etkiye işaret etmektedir. Cohen (1988) sınıflamasına göre bu değer küçük etki kategorisinde yer almaktadır. Dolayısıyla kontrol grubunda gözlenen değişimin uygulama etkisinden ziyade doğal gelişim süreci, çevresel etkileşimler ya da ölçüm tekrarına bağlı faktörlerle açıklanabileceği değerlendirilmektedir. Bu durum, deney grubunda gözlenen yüksek düzeyli artışın müdahale programından kaynaklandığı yönündeki yorumu güçlendirmektedir.

Tablo 4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Olarak Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Öntest–Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen d (dz)
FKBÖÖ	**Kontrol Grubu**	Öntest	30	34.033	3.51	29	-2.57	.016	.15
		Sontest	30	34.567	3.60				

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının öğretmen ölçeği sontest puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 5). Analiz sonuçları deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (t=58.47; p<.05).

Deney grubunun sontest ortalaması (75.200), kontrol grubunun ortalamasından (34.567) oldukça yüksektir. Bu belirgin fark, müdahale programının yalnızca zaman içindeki değişimi değil, gruplar arası karşılaştırmada da güçlü bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuç, çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin öğretmen değerlendirmelerine göre çocukların kültürel farkındalık düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Olarak Deney ve Kontrol Gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
FKBÖÖ	Deney	30	75.200	1.21	58	58.47	.000
	Kontrol	30	34.567	3.60			

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının *Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği* öntest puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 6). Analiz sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t=0.928; p>.05).

Bu sonuç, aile değerlendirmelerine göre de uygulama öncesinde grupların denk olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla müdahale sonrasında ortaya çıkabilecek farklılıkların başlangıç düzeyinden kaynaklanmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Olarak Deney ve Kontrol Gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Öntest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	X	Ss	sd	t	p
FKBAÖ	Deney	30	37.80	6.95	58	0.928	.357
	Kontrol	30	36.43	4.09			

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunun aile ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında (Tablo 7), sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmektedir (t=-32.69; p<.05).

Öntest ortalaması 37.800 iken sontest ortalamasının 79.533'e yükselmesi, müdahalenin yalnızca öğretmen gözlemlerine değil, aile değerlendirmelerine de güçlü biçimde yansıdığını göstermektedir. Bu durum, uygulamanın etkisinin okul ortamıyla sınırlı kalmadığını, çocukların kültürel bakış açılarındaki değişimin aile ortamında da gözlemlenebilir hale geldiğini düşündürmektedir.

Tablo 7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Olarak Deney Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Öntest–Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
FKBAÖ	**Deney Grubu**	Öntest	30	37.800	6.95	29	-32.69	.000
		Sontest	30	79.533	.81			

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun aile ölçeği öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 8). Analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1.663$; $p>.05$).

Bu bulgu, kontrol grubunda süreç boyunca farklı kültürlere yönelik bakış açısından anlamlı bir değişim yaşanmadığını göstermektedir. Böylece deney grubunda gözlenen artışın müdahale programıyla ilişkili olduğu yönündeki yorum desteklenmektedir.

Tablo 8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Olarak Kontrol Grubunun Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Öntest–Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

		Ölçüm	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
FKBAÖ	**Kontrol Grubu**	Öntest	30	36.433	4.09	29	-1.663	.107
		Sontest	30	36.733	4.29			

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının aile ölçeği sontest puanları karşılaştırılmıştır (Tablo 9). Sonuçlar deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($t=53.571$; $p<.05$).

Deney grubunun sontest ortalaması (79.533), kontrol grubunun ortalamasından (36.733) oldukça yüksektir. Bu belirgin fark, çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin aile değerlendirmelerine göre de çocukların farklı kültürlere yönelik bakışlarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir.

Tablo 9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Olarak Deney ve Kontrol Gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Sontest Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
FKBAÖ	Deney	30	79.533	.81	58	53.571	.000
	Kontrol	30	36.733	4.29			

Elde edilen sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinin benzer olduğu; uygulama sonrasında ise deney grubunda hem öğretmen hem de aile değerlendirmelerine göre anlamlı ve güçlü artışlar meydana geldiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise anlamlı ve güçlü bir değişim gözlenmemiştir.

Bu bulgular, çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürlere yönelik bakış açılarını geliştirmede etkili bir müdahale modeli sunduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışma, okul öncesi çağda bulunan çocukların çok kültürlü etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmalar ile farklı kültürlere yönelik bakışları üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda araştırma, çok kültürlü etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının farklı kültürlere bakışı üzerinde güçlü ve anlamlı bir etki bıraktığını göstermektedir. Araştırmanın başlangıç aşamasında aile ve öğretmen ölçeklerinin deney ve kontrol gruplarının öntest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, grupların uygulama aşamasına geçmeden önce denk olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, deneysel aşamanın iç geçerliliğini desteklemekte ve müdahale sonrası gözlemlenen farklılığın uygulamaya bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ölçeğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların öntest ve sontest puanları arasında yüksek ve anlamlı derecede bir farklılaşma gözlemlenmiştir. Buna karşın kontrol grubunda istatistiki açıdan anlamlı olarak kabul edilen ancak etki büyüklüğüne bakıldığında (dz=0.15) bu değişimin küçük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum, kontrol grubundaki değişimin uygulama aşamasına bağlı olmaktan ziyade doğal gelişimin etkisiyle ortaya çıkmış olabileceği şeklinde açıklanabilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir. Elde edilen bu anlamlı farklılık çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin etkili bir müdahale biçimi olduğunu net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde aile ölçeğinden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen ölçeğinden elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Deney grubunda bulunan çocukların öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında güçlü ve anlamlı bir artış bulunurken, kontrol grubunda bulunan çocukların öntest-sontest toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bağlamda, uygulamanın yalnızca sınıf ortamında değil, aile ortamında da gözlemlenebilir tutum değişikliklerine yol açtığı yorumu yapılabilmektedir. Aile ve öğretmenlerin görüşlerinin tutarlılığı müdahalenin ekolojik geçerliğini güçlendirdiği yorumu yapılabilir.

Elde edilen sonuçla alanyazınla paralellik göstermektedir. Özkarabacak (2013), 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açılarını, aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile

geliştirilen farklı kültürleri tanıma programıyla olumlu yönde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Aynı şekilde Perkins ve Mebert (2005), çok kültürlü eğitim programına katılan okul öncesi dönem çocuklarının daha az önyargıya sahip olduğu ve daha fazla ırk ile ilgili bilgiye sahip oldukları sonuçları edindikleri saptanmıştır. Cameron ve arkadaşlarının (2006) yürütmüş olduğu çalışmada uzun süre müdahale sonrası çocukların mültecilere karşı tutumlarının olumlu bir biçimde değiştiği ortaya konmuştur. Rizzo ve arkadaşlarının (2022), boylamsal olarak yürüttükleri araştırmalarında erken çocukluk döneminde ırksal tutumların gelişiminde sosyal normlar ile ilgili inançlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nguyen (2022), önyargı karşıtlığını temel alan resimli kitaplarla gerçekleştirilen etkileşimli okuma çalışmalarının çocukların ayrımcılığa karşı farkındalıklarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Sonuçlar kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, Vygotsky'nin öğrenmenin sosyal etkileşim ve kültürel bağlamda gerçekleştirildiğini savunan sosyokültürel kuram ile örtüşmektedir. Farklı kültüre ilişkin deneyimlerle çocukların sosyal etkileşim yoluyla yapılandırılması ve bilişsel şemalarını dönüştürmeye katkı sunmaktadır (Vygotsky, 1988). Aynı zamanda okul öncesi dönem çocukların somut yaşantılarının tutum ve kavram gelişiminde belirleyici olduğu Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde ele alınabilir (Piaget, 1952). Bu açıdan uygulanan bu tür etkinliklerin çocukların mevcut bilişsel yapılarının yeniden örgütlenmesini sağlayabilir.

Çalışmanın sonuçları genel itibariyle çok kültürlü eğitimin erken yaşlarda planlı ve sistematik bir şekilde sunulmasının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber çalışmanın kısa süreli müdahale tasarımı elde edilen etkinin uzun vadeli kalıcılığı ile ilgili net bir bilgiye ulaşılması sınırlandırmaktadır. İleriki çalışmalarda boylamsal tasarımların kullanılması ve nitel veri toplama yöntemleriyle verilerin toplanması önerilmektedir.

Çalışma, çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların farklı kültürlere ilişkin bakışlarını anlamlı ve güçlü bir şekilde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Deney ve kontrol grubunun uygulamadan önce denk olması, deney grubu çocuklarının öntest-sontest toplam puanlarının anlamlı bir şekilde artış göstermesi ve kontrol grubunda anlamlı düzeyde bir farklılaşmanın gözlemlenmemesi, müdahalenin etkililiğini ortaya koymuştur. Aile ve öğretmen ölçeklerinin sonuçlarının tutarlı çıkması uygulamanın çocukların bilişsel ve sosyal gelişim açısından gözlemlenebilir değişimler ortaya koyduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda çok kültürlü eğitimin erken çocukluk eğitimi programlarında sistematik şekilde yer verilmesinin önemini göstermektedir. Erken yaşlarda kazandırılan farklılıklara saygı temelli yaklaşımlar ve kültürel farkındalıklar, ilerleyen yaşlarda önyargılardan arınmış ve daha kapsayıcı sosyal ilişkilerin temelini oluşturabilmektedir.

KAYNAKÇA

APA. (2002). *Ethnic and racial diversity in psychology: Guidelines for training and practice*. American Psychological Association.

Ar Toprak, Ö. (2008). *Çokkültürlü eğitim ve erken çocukluk*. Ankara: Pegem Akademi.

Aslan, S., & Aybek, B. (2019). *Uygulama Örnekleriyle Çok Kültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, A. (2013). Okul öncesi dönemde kültürel farkındalık geliştirme. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 23–40.

Aydın Kılıç, S. (2023). *Ayrımcılık karşıtı eğitim programın çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.

Bigler, R. S., & Lieben, D. A. (1993). The development of race-based attitudes in children. *Developmental Psychology, 29*(6), 994–1000.

Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes Toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development, 77*(5), 1208–1219. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x

Chiarello, F. (2021). *Taking Action (21st Century Junior Library: Anti-bias Learning: Social Justice in Action)*. USA: Cherry Lake.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

CSC. (2022). *Early childhood education policies in China: Multicultural approaches*. Beijing: Chinese State Commission.

Dimici, F. (2021). *Çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla desteklenen yabancı dil öğretim programının öğrencilerin farklılıklara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve demokrasi anlayışları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism, 10*(2), 486–489. https://doi.org/10.5812/ijem.3505

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Gormley, W., Phillips, D., & Gayer, T. (2008). Preschool programs can boost school readiness. *Science, 320*(5875), 1723–1724.

Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka, 4*(17), 6-8.

Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çok kültürlü̈ eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü̈, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (30. baskı). Nobel Yayınları.

Karuppiah, N., & Berhelsen, D. (2011). Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood, 36 (4),* 38- 42.

Kaya, H., & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin Çok kültürlülük ve Çok kültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır Örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 128-148.

Kırkoğlu, F. (2014). *Türkiye'nin çok kültürlü̈ yapısının Avrupa Birliği'ne üyelik süresindeki etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Universitesi, Ankara.

Marangoz, M., Aydın, B., & Adıgüzel, H. (2015). Öğretmenlerin Çok kültürlü Eğitime Karşı Algısı. *Turkish Studies Academic Journal*, *10(7),* 709-720.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development of stereotype awareness and sensitivity in children. *Child Development, 74*(3), 747–763.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024). *Okul öncesi eğitimde çok boyutlu gelişim ve kazanımlar.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nguyen, T. (2022). "Children Have The Fairest Things to Say": Young Children's Engagement With Anti-Bias Picture Books. *Early Childhood Education Journal, 50(5),* 743-759.

Önder, A., & Polat Unutkan, M. (2006). Çok Kültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan'ı 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programın Etkililiğinin İncelenmesi. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.*

Önder, A., & Polat Unutkan, M. (2007b). Öğretmen Yetiştirmede Çok Kültürlü Eğitim Programı Geliştirme. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu* (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliği ile).

Özkabak Yıldız, T. (2018). *5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Özkarabacak, A. B. (2013). *Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Parekh, B. (2002). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Harvard University Press.

Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Perkins, D. M., & Mebert, C. J. (2005). Effects of multicultural education on racial knowledge and prejudice in preschool children. *Early Childhood Education Journal, 32*(2), 89–95.

Polat Unutkan, Ö. (2007). Introducing China to 5–6 year-old children through a multicultural education program: Effects on cultural awareness. *Journal of Early Childhood Research, 5*(1), 15–27.

Rizzo, M. T., Green, E. R., Dunham, Y., Bruneau, E., & Rhodes, M. (2022). Beliefs about social norms and racial inequalities: Predicting variation in early racial prejudice. *Child Development, 93*(4), 1110–1125. https://doi.org/10.1111/cdev.13754

Ross, A. (2004). *Children In An Economic World.* Buckingham: Open University Press

Sangay, L. (1998). Education rights for tibetans in tibet and india. In j.d. montgomery (ed.), *Human rights: positive policies in asia and the pacific rim*. Hollis: Hollis Publishing Company.

Scharf, A. (2018). *Critical Practices for Anti-Bias Education*. Alabama: Teaching Tolerance.

Simangan, K. P. (2012). *The effect of implementing culturally relevant and anti-bias activities with young children in a preschool classroom*, Master's Thesis, University of Washington, Washington.

State Ethnic Affairs Commission of PRC. (2014). *Policies on ethnic education in China*. Beijing: Government Press.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development, 70*(4), 477–486.

Şentuna, A. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımalarının, dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Topçubaşı, T. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin 5-6 yaş grubu çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yüksek Usta, S. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 10 Sayı 2 Aralık 2026 s.168-187

Journal of Early Childhood Studies
Volume 10 Issue 2 December 2026 pp. 168-187

Heidi Çizgi Filminde Akran Zorbalığı Temasının İçerik Analizi Yoluyla İncelenmesi

Peer Bullying in the Heidi Cartoon Series: A Content Analysis

Beyza Çelik[1], Aylin Perk[2], Efruze Yazıcı[3], Meral Taner Derman[4]

Makale Geçmişi
Geliş : 13.01.2026
Düzeltme : 13.09.2026
Kabul : 26.10.2026
Çevrimiçi : 15.11.2026

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişiminin temelinin oluşturulduğu kritik bir dönemdir. Bu zaman zarfında çocukların maruz kaldığı zorbalık davranışları, uzun süreli sosyal ve psikolojik sonuçlar doğurabilmektedir. Zorbalık, tekrarlanan olumsuz davranışlar gösterilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Heidi çizgi filmi dışarıdan bakıldığında çocuklara masum ve öğretici bir içerik sunuyor gibi görünse de karakterler arasındaki ilişkilerde zorbalık davranışlarına rastlanabilmektedir. Bu araştırmanın amacı ise Heidi çizgi filminde yer alan akran zorbalığı unsurlarını tespit etmek ve bu unsurların çizgi filmde nasıl temsil edildiğini analiz etmektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, STUDIO100-TRT olarak yayınlanan Heidi TR adlı YouTube kanalında yer alan toplam 65 bölümden oluşan serinin rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 23 bölümden oluşmaktadır. Analiz sürecinde sahneler bağımsız şekilde incelenmiş ve veriler Miles ve Huberman yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, çizgi filmde akran zorbalığı davranışlarının belirli karakterler arasında tekrarlanan bir örüntü bulunduğunu ve bazı karakterin sıklıkla zorbalık davranışını sergilerken diğer karakterin çoğunlukla mağdur konumunda yer aldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akran Zorbalığı, Heidi, Çizgi Film, Erken Çocukluk

Article History
Received : 13.01.2016
Revised : 13.09.2026
Accepted : 16.10.2026
Online : 15.11.2026

Article Type
Research Article

Abstract: Early childhood is a critical period in which the foundations of personality development are formed, and exposure to bullying during this stage can lead to long-term social and psychological consequences. Bullying is defined as the repeated display of negative behaviors. Although the Heidi cartoon series appears innocent and educational, peer bullying behaviors can still be observed in character interactions. This study aims to identify elements of peer bullying in the Heidi series and analyze how these elements are represented. Content analysis, a qualitative research method, was used. The data consist of 23 randomly selected episodes from the 65-episode series available on the YouTube channel STUDIO100-TRT. Scenes were examined independently, and the data were evaluated using the Miles and Huberman approach. The findings indicate that there is a recurring pattern of peer bullying behavior among certain characters in the cartoon, and that while some characters frequently exhibit bullying behavior, others are mostly cast as victims. Verbal bullying was the most frequently identified form, appearing in 12 episodes, followed by social bullying in 10 episodes and physical bullying in 9 episodes.

Keywords: Peer Bullying, Heidi, Cartoon, Early Childhood

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102696

[1] Bursa Uludağ Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, beyzacelikbeyza11@gmail.com, ORCID: 0009-0000-6994-6521
[2] Bursa Uludağ Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, cansuaylinperk@gmail.com, ORCID: 0009-0009-1453-9051
[3] Bursa Uludağ Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, efruzeyazici@gmail.com , ORCID: 0009-0008-7780-1902
[4] Bursa Uludağ Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Ana Bilim Dalı, mtaner@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8619-3429

SUMMARY

Introduction

Early childhood is a critical period during which the foundation of an individual's personality development is established. Bullying behaviors experienced by children during this time can lead to long-term social and psychological consequences. In particular, peer aggression and bullying behaviors that begin at an early age can pave the way for antisocial behaviors later in life (Turan & Aydemir, 2017). A review of the literature reveals that bullying has been defined in many ways. In general, bullying is defined by three key characteristics: the behavior is disturbing and harmful to individuals, it is repeated over time, and the bully is in a position of power over the victim (Nansel et al., 2001; Olweus, 1995). According to the United Nations Children's Fund [UNICEF] (2013), bullying is defined as unwanted, aggressive behavior involving this power imbalance in relationships among school-aged children. In the context of education, bullying is the deliberate and persistent attempt by a child or group to dominate other students (Furniss, 2000). The bully is usually more powerful than the victim and uses this power through torment, harassment, or threats (Besag, 1989; Olweus, 1991; Roland, 1989).

Today, the way children spend their time has changed significantly; media such as television, tablets, and the internet have become a major part of their daily lives. Cartoons are considered powerful tools that influence children's emotions, thoughts, and behaviors (Zhang et al., 2020). Particularly within the framework of social learning theory (Bandura, 1977), children learn by modeling and imitating the positive and negative behaviors of the characters they watch on screen. With technological advancements, easy access to cartoons has made watching cartoons a primary activity for some families (Yağan Güder et al., 2017). Indeed, studies show that children aged 1-6 watch an average of two hours of television per day (Altınkılıç & Özkan, 2014), and the average daily screen time for children aged 6-14 is 2.77 hours (Qi et al., 2023).

The main objective of this study is to identify patterns of peer bullying in scenes from the Heidi cartoon using content analysis, analyze how these patterns are represented, and draw attention to the possible effects of these representations on child viewers. To this end, this research seeks to answer the following questions:

1. In what ways is peer bullying behavior expressed in the Heidi cartoon?

2. Which characters in the Heidi cartoon are subjected to peer bullying or exhibit peer bullying behavior?

This study is therefore important because it examines representations of bullying in content to which children are heavily exposed and addresses a gap regarding the risk of normalizing bullying behavior.

Method

The data in this study were analyzed using a deductive content analysis approach within the framework of qualitative research methods. The unit of analysis was the scene. Of the 65 episodes of the *Heidi* cartoon, 23 were selected by drawing lots and analyzed in detail. Content analysis aims to identify meaningful categories and interpret explicit and implicit messages in textual or visual materials systematically. In deductive content analysis, data are examined according to predetermined categories and themes established based on research objectives and theoretical framework. In this study, the characters' behaviors, dialogues, and relationships were examined to identify representations of bullying and classify them under predetermined themes. The coding process was also assessed for inter-coder reliability, which was found to be 80%.

Results

The research findings revealed that the Heidi cartoons featured the basic types of bullying defined by Olweus (1991). Verbal bullying was the most prevalent type, identified in 12 of the 23 episodes analyzed. This was followed by social bullying (10 episodes) and physical bullying (9 episodes).

In Episode 3, "The Competition" (08:30), Karl, William, and Teresa put Peter in a difficult situation by chasing the goats, while Karl forcibly holds Heidi to prevent her from moving. This is an example of physical bullying.

In episode 2, "The First Day on the Mountain" (9:19), Peter's statement, "If you can't do it, I'll take half your bread and take out my stick again", shows that he is displaying verbal coercive behavior that includes an open threat towards Heidi.

In the 3rd episode called Competition (4.50), Karl's statement to Peter, "If you want to be friends with us, pay a fee," can be considered social exclusion.

The findings revealed that the cartoon explicitly and implicitly included various types of bullying examples. Many types of bullying behavior, ranging from physical bullying to verbal bullying, social exclusion, and damaging property, were repeatedly exhibited among the characters. In particular, the character Peter was frequently in the position of bullies, while characters such as Teresa, Karl, and William stood out as the bullies.

An analysis of the scenes and episodes revealed that these behaviors were not merely one-time or random incidents, but rather formed a recurring pattern among certain characters. Although each scene, when evaluated on its own, may appear to be a separate incident of bullying, when the scenes are considered as a whole, it was determined that the same characters repeatedly engaged in similar bullying behaviors and that the same characters were repeatedly placed in the role of victims.

The intentional and persistent nature of the behaviors and the power imbalance they involve largely correspond to Olweus's (1991, 1995) definition of bullying, which is frequently referenced in the literature. Similarly, the elements of harm, repetition, and power imbalance, which Nansel and colleagues (2001) identified as the three fundamental criteria of bullying, are also clearly visible in the scenes of the cartoon.

Verbal bullying behaviors in the cartoon appear in the form of belittling, humiliating, labeling, and sexist remarks. These elements demonstrate how language can be used as a harmful tool in communication between characters, and their repetition in some episodes may increase the likelihood of children being exposed to such bullying behaviors in media content.

Conclusion and Discussion

In conclusion, this study reveals the social behavior models that children may observe in media content they frequently encounter in their daily lives. Focusing specifically on the *Heidi* cartoon, the study aims to raise awareness of the importance of recognizing and critically questioning representations of bullying in children's media and to contribute to the development of higher-quality media content. The findings are considered in relation to previous research on bullying representations in children's media (Saba, 2023; Şengün Afşin et al., 2025; Yetim & Sarıçam, 2016), highlighting the importance of critically examining the social and pedagogical messages conveyed through children's media. However, the findings should be interpreted in light of the study's limitations, particularly its focus on a single cartoon and its analysis of 23 randomly selected episodes. Furthermore, as the study examined representations of bullying in media content rather than measuring its direct effects on children, no conclusions can be drawn regarding the actual impact of these representations on children's behavior. Future research could examine a wider range of children's media content and investigate how children interpret and respond to representations of bullying. Overall, the study emphasizes the importance of parents, educators, and media producers critically evaluating the social and pedagogical implications of children's media content.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişiminin temelinin oluşturulduğu kritik bir dönemdir. Bu zaman zarfında çocukların maruz kaldığı zorbalık davranışları, uzun süreli sosyal ve psikolojik sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle, erken yaşlarda başlayan akran arası saldırganlık ve zorbalık davranışları, ileri yaşamda anti-sosyal davranışlara zemin hazırlayabilmektedir (Turan ve Aydemir, 2017). Alanyazın taraması incelendiğinde zorbalığın birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Genel olarak zorbalık, üç temel özellik ile tanımlanmaktadır: Davranışın bireyleri rahatsız edici ve bireylere zarar verici olması, sürekli tekrarlanması ve zorbanın mağdura göre daha güçlü bir pozisyonda olması, aralarında belirgin bir güç dengesizliğinin bulunması (Nansel vd., 2001; Olweus, 1995). UNICEF'e (2013) göre zorbalık, okul dönemindeki çocuklar arasındaki ilişkilerde bu güç dengesizliğini içeren istenmeyen, saldırgan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitim çerçevesinde zorbalık ise, bir çocuk ya da grubun diğer öğrencilere yönelik kasıtlı ve sürekli baskınlık kurma çabasıdır (Furniss, 2000). Zorbalığı yapan kişi, genellikle mağdurdan daha güçlüdür ve bu gücünü eziyet, taciz veya tehdit yoluyla kullanır (Besag, 1989; Olweus, 1991; Roland, 1989).

Bu temel tanımlar,doğrultusunda zorbalık, bireysel ve toplumsal alanlarda olumsuz sonuçlar doğurabilen bir davranış biçimi olup, genel anlamda "gücün kötüye kullanılması" şeklinde tanımlanabilir. Zorbalık, toplumun farklı kesimlerinde çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Özellikle okul ortamında benzer yaş grubundaki çocuklar arasında gerçekleşen ve akranlar tarafından gerçekleştirilen zorbalık davranışlarını ifade eden akran zorbalığı (Olweus, 1991; West ve Salmon, 2000), yaş ve konum bakımından benzer bireyler arasında meydana gelir. Akran zorbalığı, rastlantısal olmaktan ziyade devamlılık gösteren olumsuz davranışları içerir (Farrington, 1993). Dolayısıyla, yalnızca bir kez yaşanan bireysel olaylar akran zorbalığı kapsamında değerlendirilmez.

Akran zorbalığı, davranışın ortaya çıkış şekline göre farklı türler altında incelenmesini gerektirmektedir. Akran zorbalığı, bireyin fiziksel, duygusal ya da sosyal bütünlüğünü tehdit eden ve kasıtlı olarak tekrar eden çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003; Farrington, 1993; Furniss, 2000; Gökler, 2009; James, 2010; Olweus, 1977; Pişkin, 2010). Bu farklı zorbalık biçimleri sıklıkla iç içe geçebilir ve mağdurların psikolojik sağlıkları üzerinde ciddi etkiler bırakabilir (Wang vd., 2011).

Zorbalığın başlıca türleri şunlardır:

Fiziksel zorbalık, mağdurun bedenine zarar vermeyi amaçlayan; vurma, tekmeleme, itme veya yaralanmalara neden olabilecek kasıtlı eylemleri kapsar. Bu kapsamda, bireyin kişisel eşyalarına kasıtlı olarak zarar verme ya da izinsiz alma eylemleri de önemli bir alt boyut olarak tanımlanmıştır (Li, 2006).

Sözel zorbalık, bir kişiye yönelik sistemli biçimde gerçekleştirilen, hakaret etme, alay etme, tehdit veya küçük düşürücü ifadeler kullanma gibi sözlü saldırıları içerir ve mağdurun benlik saygısını zedeleyerek psikososyal hasara yol açabilir (Rivers ve Smith, 1994).

Sosyal zorbalık ise, bireyin grup etkinliklerinden bilinçli olarak dışlanması veya sosyal katılımının engellenmesi biçiminde ortaya çıkar ve uzun vadede yalnızlık hissine neden olabilir (Crick ve Grotpeter, 1995). Dedikodu veya söylenti yoluyla yapılan zorbalık da bu türün bir alt boyutu olup, bireyin itibarını zedelemek için yanlış veya zararlı bilgilerin yayılması ile gerçekleşir (Smith, 2004; Smith ve Ananiadou, 2003).

Akran zorbalığının bu yaygın ve çok boyutlu yapısı göz önüne alındığında, çocukların öğrenme ve sosyalleşme süreçlerinde önemli rol oynayan medya araçlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Günümüzde çocukların zaman geçirme biçimleri önemli ölçüde değişmiş; televizyon, tablet ve internet gibi medya araçları günlük hayatlarının büyük kısmını kaplar hale gelmiştir. Bu doğrultuda, çizgi filmler çocukların duygu, düşünce ve davranışları üzerinde etkili olan güçlü araçlar olarak tanımlanmaktadır. Özellikle sosyal öğrenme kuramı (Bandura, 1977) çerçevesinde, çocuklar ekranda izledikleri karakterlerin olumlu veya olumsuz davranışlarını modelleyerek öğrenmekte ve taklit edebilmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte çizgi filmlere kolay erişim, bazı ailelerde çizgi film izlemeyi çocuklar için birincil faaliyet haline getirmiştir (Yağan Güder vd., 2017). Nitekim, yapılan çalışmalar 1-6 yaş grubundaki çocukların günde ortalama iki saat televizyon izlediğini (Altınkılıç ve Özkan, 2014) ve 6–14 yaş arası çocuklarda günlük ortalama ekran süresinin 2,77 saat olduğunu göstermektedir (Yan vd., 2023).

Dünya çapında tanınmış olan Heidi çizgi filmi, dışarıdan masum, sevecen ve öğretici bir içerik sunuyor gibi görülse de karakterler arasındaki ilişkilerde örtük ya da açık biçimde zorbalık davranışlarına rastlanabilmektedir.

Dünya genelinde tanınan yapımlardan biri olan Heidi çizgi filmi, doğa, aile ve dostluk ilişkileri gibi olumlu temaları içeren, çocuklar tarafından izlenen bir içerik olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Heidi çizgi filminde karakterler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bazı etkileşimlerde alay etme, dışlama, küçümseme, tehdit etme ve güç dengesizliğine dayalı davranışlar gibi akran zorbalığı

kapsamında değerlendirilebilecek örüntülere rastlanabilmektedir. Bu durum, çocuklara yönelik ve genel olarak olumlu bir içerik sunduğu düşünülen bir çizgi filmde akran zorbalığı davranışlarının nasıl temsil edildiği ve karakterler arasındaki ilişkiler aracılığıyla nasıl sunulduğunu düşündürmektedir. Bu doğrultuda, Heidi çizgi filminde yer alan akran zorbalığı davranışlarının incelenmesi, çocukların maruz kaldığı medya içeriklerinde zorbalığın hangi biçimlerde ve hangi etkileşim örüntüleri içerisinde temsil edildiğinin ortaya konulması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, Heidi çizgi filminde geçen sahnelerdeki akran zorbalığı örüntülerini içerik analizi yöntemi ile tespit etmek, nasıl temsil edildiğini analiz etmek ve bu temsillerin çocuk izleyici üzerindeki olası etkilerine dikkat çekmektir. Buna yönelik olarak bu araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akran zorbalığı davranışı hangi yollarla ifade edilmektedir?

2. Heidi çizgi filminde hangi karakterler akran zorbalığına maruz kalmakta ya da akran zorbalığı davranışını göstermektedir?

Verilen bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın, çocukların yoğun olarak maruz kaldığı içeriklerdeki zorbalık temsillerinin incelenmesi ve zorbalık davranışlarının normalleşme riskine karşı bilimsel bir boşluğu doldurması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tümdengelimsel içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma; olay ve olguları derinlemesine incelemeyi ve kavramayı hedefleyen, öncelikli olanı durum ve yorumlama olarak inceleyen bir araştırma modelidir. Nitel araştırma modelinde araştırmacı için önemli olan kavrama ve anlamadır (Tutar, 2023). İçerik analizi, anlamlı kategorilere ulaşmayı hedefleyen bir veri analizi türüdür. İçeriğin temel konu başlıklarını ve bu başlıklar altında yer alabilecek özgül alt alanları ortaya koymak amacıyla yapılan kategori oluşturma süreci, anlamsal içerik analizi olarak adlandırılmaktadır. Bu analiz türünde, araştırmacının hem genel kategorileri hem de bu kategorilere bağlı alt temaları tanımlaması gerekmektedir. Tümdengelimsel içerik analizinde, veri setinin analizine başlamadan önce alanyazına ve araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı şekilde belirlenen kategori ve temalar temel alınmakta, elde edilen veriler önceden oluşturulan bu kategori ve temalar doğrultusunda sınıflandırılmaktadır (Elo & Kyngäs, 2008; Schreier, 2012). Bu doğrultuda, araştırmada akran zorbalığına ilişkin alanyazın temel alınarak önceden belirlenen

zorbalık türleri ve bunlara ilişkin alt kategoriler analiz sürecinde başlangıç kategorileri olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte, veriler incelenirken belirlenen kategoriler kapsamında ortaya çıkan davranış örüntüleri dikkate alınarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu içerik analizi yaklaşımı, belirli bir metin ya da görsel materyal üzerinde anlamlı kategoriler oluşturarak, gizil ve açık mesajların sistematik bir şekilde çözümlenmesini mümkün kılmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Bu araştırmadaki başlıca analiz birimi sahneler olarak belirlenmiştir. Heidi çizgi filminin incelenen bölümlerinde yer alan sahneler, karakterlerin davranışları, diyalogları ve karakterler arasındaki etkileşimler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bir sahnede zorbalık davranışının bulunup bulunmadığı belirlendikten sonra, ilgili davranış alanyazına dayalı olarak önceden oluşturulan zorbalık türleri ve alt kategorileri kapsamında kodlanmıştır. Dolayısıyla diyaloglar, davranışlar ve karakter ilişkileri bağımsız analiz birimleri olarak değil, sahne içerisindeki zorbalık davranışının belirlenmesini ve ilgili kategoriye yerleştirilmesini sağlayan analiz unsurları olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda, Heidi çizgi filminin karakterlerinin davranışları, diyalogları ve ilişkileri derinlemesine incelenerek, zorbalık davranışları önceden belirlenen temalar ve alt kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

2. Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, STUDIO100-TRT Çocuk ortak yapımı olarak yayınlanan "Heidi TR" adlı YouTube kanalında yer alan toplam 65 bölümden elde edilmiştir. Her bölümün ismi kağıtlara yazılmış ve kura çekilmiştir. Çalışmanın kapsayıcılığını sağlamak, potansiyel araştırmacı yanlılığını en aza indirmek ve evreni temsil gücünü artırmak amacıyla veri seti, basit rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 23 bölümden oluşmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, araştırmaya dahil edilecek bölümlerin tamamen rastlantısal bir biçimde seçilmesini sağlamıştır. Bu yöntemde her bölümün araştırmaya dahil edilme şansı eşittir (Büyüköztürk vd., 2020). Zaman ve kaynak kısıtlılıkları göz önünde bulundurularak, toplam bölüm sayısının yaklaşık %35'ini temsil eden 23 bölümün seçimiyle, tüm evrenin genel yapısına dair geniş bir örneklem elde edilmesi hedeflenmiştir.

Bu yöntemle birlikte her bölüm bağımsız olarak izlenmiş ve belirlenen temalar çerçevesinde içerik analizi yapılmıştır. İzleme sürecinde her bir bölümde geçen olaylar, karakter davranışları, diyaloglar ve görsel öğeler, akran zorbalığı çerçevesinde incelenmiştir.

3. Analiz Süreci ve Temaların Belirlenmesi

Çalışmada kullanılan akran zorbalığına yönelik temalar ve alt kategoriler, alanyazın taramasına dayalı kuramsal çerçeveden (dedüktif yaklaşım) belirlenmiştir. Bu temalar, zorbalığın yaygın kabul gören sınıflandırılmasına dayanarak oluşturulmuştur. İncelenen verilerdeki zorbalık davranışları, Giriş bölümünde detayları verilen Fiziksel Zorbalık, Sözel Zorbalık ve Sosyal/İlişkisel Zorbalık olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır.

- **Fiziksel Zorbalık:** Vurma, itme, tekmeleme ve eşyalara zarar verme gibi eylemler.
- **Sözel Zorbalık:** Hakaret etme, alay etme, tehdit etme veya küçük düşürücü ifadeler kullanma.
- **Sosyal/İlişkisel Zorbalık:** Dışlama, izolasyon ve dedikodu/söylenti yayma gibi eylemler.

Toplanan veriler, araştırmacılar tarafından önceden belirlenen temalar doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve kodlamalar arasındaki ortak noktalar belirlenerek analiz süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın veri analizlerinin kodlayıcılar arası güvenirliğini sağlamak amacıyla, öncelikle okul öncesi eğitimi alanında uzman üç araştırmacının her biri altışar bölümü bağımsız olarak izleyerek kodlamıştır. Ardından, toplam 65 çizgi film bölümünün yaklaşık %21'ini temsil eden 5., 19., 25., 32. ve 41. bölüm olmak üzere toplam beş bölüm basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenerek kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından toplam 23 bölüm izlenmiş olmakla birlikte, kodlayıcılar arası güvenirliğin değerlendirilmesi amacıyla seçilen bu beş bölümde gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılmıştır. Söz konusu karşılaştırmada, araştırmacıların aynı sahneyi zorbalık davranışı kapsamında kodlayıp kodlamadıkları ve kodlanan sahneleri aynı zorbalık türü başlığı altında sınıflandırıp sınıflandırmadıkları incelenmiştir. Böylece, araştırmacılar arasındaki kodlama uyumu hem sahnelerin zorbalık davranışı olarak değerlendirilmesi hem de ilgili zorbalık türünün belirlenmesi açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu oran, nitel araştırmalarda güvenilirlik hesaplaması için alanyazında kabul edilebilir bir aralıkta yer almaktadır. Kodlayıcılar arası güvenirliğin hesaplanmasında Miles vd. (2014) önerdiği "Güvenirlik Katsayısı = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100" formülü kullanılmıştır. Bu doğrultuda, kodlayıcılar arasında 32 görüş birliği ve 8 görüş ayrılığı olmak üzere toplam 40 karşılaştırma gerçekleştirilmiş; yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik katsayısı %80 olarak bulunmuştur (32/[32+8] × 100 = 80). Bu değer, Miles vd. (2014) tarafından nitel çalışmalarda beklenen %80 sınırının üzerinde olduğundan, araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlik değerlendirilirken, araştırmacıların aynı

sahneleri aynı zorbalık türü kapsamında kodlayıp kodlamadıkları esas alınmıştır. Kodlanan sahnelerde zorbalık türünün belirlenmesine ilişkin kodlayıcılar arasında tam bir uyum olduğu görülmüştür. Görüş ayrılıkları ise bazı araştırmacıların zorbalık içeren bazı sahneleri gözden kaçırmasından kaynaklanmıştır. Kodlamalar sonunda ortaya çıkan farkliliklar, araştırmacılar tarafından tartışılıp uzlaşılarak tekrar incelenmiş ve eksikler giderilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulgularına göre *Heidi* çizgi filminde Olweus'un tanımladığı temel zorbalık türlerine rastlanmıştır. İncelenen 23 bölüm içinde, Sözel Zorbalık en sık karşılaşılan tür olup, 12 farklı bölümde tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla Sosyal Zorbalık (10 bölüm) ve Fiziksel Zorbalık (9 bölüm) takip etmektedir. Bazı bölümlerde birden fazla zorbalık türünün aynı bölüm içerisinde görülebilmesi nedeniyle, zorbalık türlerine ilişkin bölüm sayılarının toplamı incelenen toplam bölüm sayısını aşabilmektedir. Bu nedenle, Tablo 1'de yer alan sayılar zorbalık davranışlarının görülme sıklığını değil, ilgili zorbalık türünün tespit edildiği bölüm sayısını ifade etmektedir. Ayrıca, izlenen bazı bölümlerde akran zorbalığına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Akran zorbalığı bulunan bölümlerin türlere göre dağılımı Tablo 1'de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Tablo 1. Akran zorbalığı türlerinin bölümlere göre dağılımı

Zorbalık Türü	***Bulunduğu Bölümler***	**Toplam Bölüm Sayısı**
Fiziksel zorbalık	2,3,5,7,10,11,31,32,41	9
Sözel zorbalık	2,3,5,7,10,11,18,29,31,32,48,59	12
Sosyal zorbalık	3,5,7,10,11,29,31,32,41,48	10

Araştırma bulgularına göre, Olweus'un (1991) açıkladığı akran zorbalığı türleri çerçevesinde:

1.1 Fiziksel Zorbalık Bulguları

Fiziksel zorbalık, bireyin vücuduna veya kişisel eşyalarına zarar vermeyi amaçlayan, yaralanmalara veya daha ciddi sonuçlara yol açabilecek kasıtlı eylemler olarak tanımlanabilmektedir (Wen et al., 2023).

"Yarışma" isimli 3. Bölüm (08.30) Karl, William ve Teresa'nın keçileri kovalayarak Peter'i zor duruma düşürdüğü ve Karl'ın, Heidi'yi zorla tutarak hareket etmesini engellediği sahne. Fiziksel zorbalığa örnek bir sahnedir.

Bir başka örnekte ise "Peter'in Hazinesi" isimli 10. Bölümde (4.35) Teresa'nın arkadaşını yokuş aşağı itmesi ve yine aynı bölümde (5.40) Teresa'nın arkadaşı onu duymadığı için arkadaşına sapanla taş atması kasıtlı fiziksel zarar verme girişimidir.

"Ağaç Evi Saldırısı" adlı 11. Bölümde ise (06:18) Üç çocuk Peter ve Heidi'ye meşe palamutları fırlatarak fiziksel zarar vermeye çalışır. Sonrasında Teresa keçi dışkısını Peter'ın başından aşağı döker.

"Rico" isimli 41. bölümde (12.29) Peter'in, Rico'nun hırsızlık yaptığını görmesi üzerine aldığı eşyayı geri vermesini sağlamak amacıyla Rico'nun yakasından tuttuğu ve onu tehdit ettiği görülmektedir. Peter'in Rico'yu fiziksel olarak kontrol altına alarak hareket alanını kısıtlaması doğrudan vurma ya da yaralama davranışında bulunmamakla birlikte, bir çocuğun diğerini yakasından tutarak fiziksel olarak müdahale etmesi nedeniyle söz konusu sahne, fiziksel müdahale içermesi bakımından fiziksel zorbalık kapsamında değerlendirilebilecek bir örnek olarak ele alınmıştır.

1.1.1. Kişisel Eşyalara Zarar Verme

Kişisel eşyalara yönelik zarar verme şeklinde yapılan zorbalık, mağdurun sahip olduğu ya da kullandığı eşyalara kasıtlı biçimde zarar vermesini, izinsiz almasını, saklamasını, veya madurun kullanmasını engellemesini kapsamaktadır. Bu tür davranışlar, zorbalığın fiziksel boyutuyla ilişkili olarak değerlendirilebilmekte; fiziksel güç, fiziksel müdahale veya mağdurun sahip olduğu nesnelere yönelik doğrudan eylemler aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Olweus, 1995; Smith, 2016).

Bu doğrultuda, 41. bölümün "Rico" adlı bölümünde (8:45) Teresa'nın William'ın şapkasını elinden alarak uzaklaşması, William'ın kişisel eşyasına rızası dışında müdahale edilmesi ve eşyanın kullanımının geçici olarak engellenmesi nedeniyle fiziksel zorbalığın kişisel eşyalara yönelik bir davranış örneği olarak değerlendirilebilmektedir.

Aynı şekilde "Peterin Hazinesi" adlı 10. bölümün 6:20. dakikasında ise Teresa, Karl ve William Peter'ın kendisi için değer taşıyan ve "hazinem" olarak nitelendirerek sakladığı kişisel eşyalarının bulunduğu kutuyu Peter'dan habersiz alıp kurcalamışlardır. Peter'ın değer verdiği kişisel eşyaların bulunduğu kutunun yine Peter'ın rızası dışında alınması, karakterin kişisel eşyaları üzerindeki kontrolünün engellenmesi ve eşyalarına yönelik kasıtlı bir müdahalede bulunulması nedeniyle bu örnek de kişisel eşyalara yönelik fiziksel zorbalık davranışı kapsamında değerlendirilmiştir.

1.2 Sözel Zorbalık Bulguları

Bireyin benlik saygısını zedeleyen, aşağılayıcı, alaycı ya da tehditkâr sözlerle gerçekleştirilen sözlü saldırılardır.

"Bir Somun Ekmek için" adlı 7. Bölümde Teresa, (3:11) Karl'ın değerli taş koleksiyonu için ona "Bu saçma taş sana kalsın" demektedir. Bu da Karl'ın taş koleksiyonuna olan ilgisini küçümseyerek benlik saygısına zarar vermektedir.

"Dağdaki İlk Gün" adlı 2. bölümde (9:19) Peter'in 'Eğer yapamazsan hem ekmeğinin yarısını alırım hem de sopamı yeniden çıkarırım' ifadesi, Heidi'ye yönelik açık bir tehdit içeren sözel zorlayıcı davranış sergilediğini göstermektedir.

"Peter'in Hazinesi" isimli 10. Bölümde (6:48) 'Teresa sen çekilmez birisin' ve aynı bölümdeki (7:05) 'Karl kendini daha fazla küçük düşürme evine git.' İfadeleri sözel zorbalığı içeren örneklerdendir.

"Ağaç Evi Saldırısı" adlı 11. Bölümde (1:20) Peter Heidi'ye 'Fazla kız işi oldu' diyerek cinsiyetçi sözel zorbalıkta bulunmaktadır. Bu ifade aynı zamanda bir sınıfı aşağıda görüp küçümsediği için sosyal zorbalık içerisinde de yer almaktadır.

11.Bölüm,31. Bölüm, 32. Bölümlerde Peter'e yönelik kullanılan "Keçi çobanı" ifadesi meslek grubu olarak değil aşağılama ve sınıfsal etiketleme için söylendiğinden dolayı sözel zorbalık çerçevesinde değerlendirilebilmektedir.

1.3 Sosyal Zorbalık Bulguları

"Okuldaki Sınav" adlı 31. bölümde (08.40) Teresa'nın Peter hakkında "Peter büyük ihtimalle başaramayacağından korktu" şeklindeki ifadesi, Peter'in sınavda başarısız olacağı yönünde bir değerlendirmede bulunmanın ötesinde, onun arkadaşları ve çevresindeki kişiler karşısında küçük düşürülmesine ve itibarsızlaştırılmasına yönelik bir söylem olarak değerlendirilebilmektedir. Teresa'nın bu ifadeyi Peter'in kendisiyle değil, onun hakkında başkalarının bulunduğu bir ortamda dile getirilmesi, davranışın sosyal boyutunu güçlendirmektedir. Bu nedenle söz konusu sahne, çocuğun sosyal çevresindeki konumunu zayıflatma, küçük düşürme ve itibarsızlaştırma amacı taşıyan söylemsel bir davranış olması bakımından sosyal zorbalık kapsamında değerlendirilebilir.

Sosyal dışlama ise bireyin grup etkinliklerinden veya sosyal ilişkilerden bilinçli biçimde uzak tutulması ve grup üyeliğinin çeşitli koşullara bağlanması yoluyla çocuğun sosyal çevreye katılımının engellenmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda sosyal dışlama yalnızca bir çocuğun doğrudan gruba

alınmaması biçiminde değil; dedikodu, itibarsızlaştırma, küçümseme ve grup üyeliğini sınırlandıran davranışlar yoluyla da ortaya çıkabilmektedir.

Bu tanıma göre "Yarışma" adlı 3. bölümde (04.50) Karl'ın Peter'e söylediği "Bizimle arkadaş olmak istiyorsan ücret öde" ifadesi, sosyal dışlamaya örnek oluşturan bir davranış olarak değerlendirilebilir. Sahnenin dikkat çekici yönü, Karl'ın kendi arkadaş grubunu diğer çocuklardan ayrı ve üstün bir konumda sunması ve bu gruba dahil olmanın koşulunu maddi bir ödeme yapmaya bağlamasıdır. Bununla birlikte Karl'ın Peter'in bu ücreti karşılayamayacağını bilmesi, davranışın sosyal dışlama niteliğini daha belirgin hâle getirmektedir. Dolayısıyla burada amaç yalnızca bir ücret talep etmek değil, Peter'in sahip olmadığı bir imkânı gerekçe göstererek onun gruba katılımını zorlaştırması nedeniyle bu sahne sosyal dışlama davranışı olarak değerlendirilebilir.

Sahnelerin ve bölümlerin analizi sonucunda bu davranışların yalnızca tek seferlik ya da rastlantısal olaylar olmadığı, belirli karakterler arasında tekrar eden bir örüntü oluşturduğu görülmüştür. Her bir sahne kendi içerisinde değerlendirildiğinde ayrı bir zorbalık olayı gibi görünse de, sahneler bir bütün olarak ele alındığında aynı karakterlerin benzer biçimde zorbalık davranışında bulunduğu ve aynı karakterlerin tekrar tekrar mağdur konumuna yerleştirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle, sahnelerin tek tek kodlanması, zorbalığın yalnızca olay düzeyinde tespit edilmesini değil, aynı zamanda karakterler arasındaki süreklilik gösteren ilişkisel örüntünün ortaya çıkarılmasını da sağlamaktadır. Bu durum, Heidi çizgi filmindeki zorbalık olaylarının rastlantısal olmadığını, aksine karakterler arasındaki tekrar eden ve istikrarlı güç dengesizliklerini yansıttığını göstermektedir. İncelenen sahnelerde mağdur ve zorba konumlarının büyük ölçüde sabit kaldığı; Heidi ve Peter'ın belirli karakterler karşısında dezavantajlı konumda bulunduğu, buna karşılık Teresa, Karl ve William'ın bu dezavantajlı konumdan yararlanarak fiziksel, sözel veya sosyal/ilişkisel zorbalık davranışlarını tekrarladığı görülmektedir. Dolayısıyla, bulgular yalnızca hangi sahnede ne tür bir zorbalık davranışı gerçekleştiğini değil, aynı zamanda kimlerin sistematik olarak zorbalığa maruz kaldığını ve kimlerin bu davranışları tekrarlayan şekilde uyguladığını da ortaya koymaktadır. Bu örüntü özellikle Heidi ve Peter'ın, ekonomik ve sosyal açıdan kendilerinden daha güçlü konumda bulunan karakterler tarafından tekrar tekrar hedef alındığı görülmektedir. Zengin karakterlerin sahip oldukları maddi imkânlar, sosyal statü ve çevre üzerindeki etkileri, Heidi ve Peter karşısında belirgin bir güç avantajı oluşturmaktadır. Bu nedenle, bu sahnelerde gerçekleşen alay etme, küçümseme, dışlama veya diğer olumsuz davranışlar yalnızca kişiler arası anlaşmazlıklar olarak değerlendirilmemelidir. Davranışların farklı sahnelerde yinelenmesi ve mağdur ile zorba rollerinin büyük ölçüde değişmemesi, söz konusu ilişkilerin süreklilik gösteren bir güç dengesizliği içerisinde şekillendiğini ortaya çıkarmaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, Heidi çizgi filmi içerisinde yer alan akran zorbalığı davranışları nitel içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup elde edilen bulgular doğrultusunda çizgi filmde farklı türlerde zorbalık örneklerine açık ve örtük biçimlerde yer verildiği belirlenmiştir. Bu araştırmada "akran zorbalığı" kavramının kullanılmasının temel nedeni, incelenen zorbalık davranışlarının aynı yaş grubunda ve aynı sınıf ve ortamda bulunan çocuk karakterler arasında gerçekleşmesidir. Dolayısıyla araştırmada ele alınan ilişkiler, yetişkin-çocuk arasındaki güç ilişkilerinden ziyade çocukların kendi akran grupları içerisindeki etkileşimlerine dayanmaktadır.

Araştırmanın bulgularında yer alan davranışların kasıtlı, süreklilik gösteren ve güç dengesizliği içeren unsurları literatürde sıkça atıf yapılan Olweus'un (1991, 1995) zorbalık tanımıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Aynı şekilde Nansel ve arkadaşlarının (2001) zorbalığın üç temel ölçütü olarak belirttiği zarar verme, tekrar ve güç dengesizliği unsurları da çizgi filmin sahnelerinde açıkça görülmektedir. Bu doğrultuda, Heidi çizgi filminde de fiziksel zorbalıktan sözel zorbalığa, sosyal dışlamadan eşyalara zarar vermeye kadar pek çok türde zorbalık davranışı karakterler arasında tekrar eden bir şekilde sergilendiği görülmektedir. Bu bulgu, çocuklara yönelik çizgi filmlerde akran zorbalığı davranışlarını inceleyen önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Şengün Afşin vd. (2025) tarafından 26 çizgi filmin incelendiği çalışmada, Heidi'nin de yer aldığı bazı çizgi filmlerde akran zorbalığı davranışlarının gözlendiği ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularında "Yarışma" adlı 3. Bölüm, "Peterin Hazinesi" adlı 20. Bölüm ve "Okuldaki Sınav" adlı 31. Bölümde Peter karakteri sıklıkla mağdur konumunda yer alırken; yine aynı bölümlerde Teresa, Karl ve William gibi karakterler zorbalık yapan taraf olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, Peter'ın mağdur konumu yalnızca söz konusu bölümlerle sınırlı olmayıp, farklı bölümlerde kendisine yönelik tekrarlanan küçümseyici ifadelerin kullanılması, eşyalarının izinsiz alınması gibi çeşitli davranışlarla da devam etmektedir. Bölümlerden sahneleri izleyerek yapılan analizde bazı davranışlar tek bir sahne içerisinde gerçekleşen olaylar gibi görünse de, aynı karakterlerin çizgi filmin farklı bölümlerinde benzer davranışları tekrar etmesi ve aynı karakterlerin tekrar tekrar mağdur veya zorba konumunda bulunması, bu davranışların tek seferlik olmadığını, bir örüntü şeklinde devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle sahneler ayrı ayrı kodlanmış olsa da karakterler ve bölümler birlikte değerlendirildiğinde, belirli karakterler arasında süreklilik gösteren zorba-mağdur örüntülerinin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Çizgi filmde yer alan sözel zorbalık davranışları; küçümseme, aşağılama, etiketleme ve cinsiyetçi ifadeler şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Karakterler arası iletişimde dilin zarar verici bir araç olarak

kullanıldığını gösteren unsurlar bulunmaktadır. Tüm bunlara ek olarak çizgi filmde sosyal dışlama, dedikodu, itibarsızlaştırma ve sosyal ilişkilerden uzaklaştırma gibi sosyal zorbalık davranışlarına da rastlanmaktadır. Özellikle bireyin grup etkinliklerinden veya sosyal ilişkilerden bilinçli şekilde uzak tutulması ve hakkında olumsuz söylemlerde bulunulması, sosyal zorbalık kapsamında değerlendirilebilmektedir. Sözel ve sosyal zorbalığın yanı sıra çizgi filmde fiziksel müdahale, tehdit veya eşyaya zarar verme gibi doğrudan gözlemlenebilen fiziksel zorbalık davranışları da yer almaktadır.

Elde edilen sonuçlar, medya içeriklerinin sadece eğlence amacı taşımadığını, aynı zamanda çocukların sosyal dünyayı algılayış biçimleri ve sosyal davranışlara ilişkin gözlemledikleri modeller açısından da önem taşıdığını göstermektedir. Bandura'nın (2001) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinden bakıldığında, çocukların medya karakterlerinin davranışlarını gözlemleyerek çeşitli sosyal davranış biçimlerini öğrenebilmeleri mümkündür. Bu açıdan çizgi film karakterlerinin sergilediği davranışlar, çocuklar açısından sosyal davranış modelleri oluşturabilmektedir. Örneğin, Yetim ve Sarıçam (2016) yaptıkları çalışmada, bazı çizgi filmlerin çocuk izleyicileri hem fiziksel hem de sosyal saldırganlığa yöneltebildiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Saba (2023) tarafından yapılan çalışmada, şiddet içeren animasyonların özellikle erkek çocukların saldırgan davranışlarını artırdığını ve izleme süresi artıkça etkinin de anlamlı şekilde yükseldiği bulunmuştur. Yan vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmada, 6–14 yaş arası çocuklarda günlük ortalama ekran süresinin 2,77 saat olduğu belirtildiği göz önüne alındığında, çizgi filmlerin taşıdığı mesajların çocukların düşünce ve davranış dünyasında kalıcı izler bırakma potansiyeli oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, yapılan araştırmanın çocuk izleyiciler üzerindeki doğrudan medya etkisini ölçmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle araştırmanın bulguları, medya içeriklerinin çocukların davranışlarını doğrudan değiştirdiğini kanıtlayan bir sonuç olarak değil, çocukların gözlemleyebileceği sosyal davranış modellerini ortaya koyan bir bulgu olarak değerlendirilmelidir.

Bu araştırmada dikkat çeken en önemli husus, *Heidi* gibi genel olarak sevecen, eğitici ve pedagojik olarak güvenli kabul edilen içeriklerde dahi akran zorbalığı davranışlarına yer verilmesidir. Bu durum, Heidi çizgi filminin genel anlatısı değerlendirildiğinde akran zorbalığının temel veya baskın tema olarak görülmemesine rağmen, bölümler ve sahneler üzerinde yapılan ayrıntılı incelemede farklı akran zorbalığı biçimlerinin ve tekrar eden zorba-mağdur ilişkilerinin ortaya çıkmasıyla belirginleşmektedir. Özellikle Heidi ve Peter'ın belirli karakterler tarafından farklı bölümlerde tekrar tekrar hedef alınması, genel olarak masum ve eğitici kabul edilen bir çocuk içeriğinin içerisinde süreklilik gösteren güç dengesizliklerinin bulunabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, çizgi filmlerin çocukların sosyal davranış kalıplarını etkileme potansiyeli göz önüne alındığında, zorbalık temsillerine karşı farkındalığın artırılması ve önleyici tedbirlerin alınması amacıyla aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

1. Çocukların izlediği zorbalık temalı içerikleri onlarla birlikte izlemeleri ve çizgi filmdeki zorba davranışların sonuçları hakkında sahne bazlı tartışmalar yaparak çocukların kritik düşünme becerilerini geliştirmeleri önerilir. Çocuklara, Heidi'deki gibi zorbalık davranışlarının mağdur karakterler üzerindeki duygusal etkilerini anlamaları için rehberlik edilmelidir.
2. Okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki medya okuryazarlığı eğitimlerine, zorbalık temsillerini ve bu temsillerin gerçek hayattaki etkilerini içeren modüllerin dahil edilmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin, çizgi filmlerdeki örtük sosyal dışlama ve etiketleme davranışlarını sınıfta tartışarak farkındalık yaratmaları teşvik edilmelidir.
3. Çocuk programlarının yapım ve yayın süreçlerinde pedagojik danışmanlık alınması zorunlu hale getirilmelidir. Zorbalık davranışlarının sonuçsuz bırakılmaması veya ödüllendirilmemesi; aksine, bu davranışların olumsuz sonuçlarının net ve eğitici bir şekilde gösterilmesi sağlanmalıdır.
4. Çizgi filmlerin zorbalık temsillerini karşılaştırmalı olarak inceleyen nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
5. Çizgi film izleme süresi ve zorbalık davranışı arasındaki ilişkiyi farklı yaş grupları kapsamında araştıran ve çizgi filmlerdeki siber zorbalık gibi yeni ortaya çıkan zorbalık türlerine odaklanan çalışmalar yürütülebilir

Bu araştırmanın bulguları, bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle, analiz toplam 65 bölümden rastgele seçilen 23 bölümle sınırlıdır; bu, tüm zorbalık örüntülerinin çizgi filmin tamamında gözlemlenmemiş olabileceği anlamına gelmektedir. Araştırmanın yalnızca Heidi çizgi filmi üzerinden yürütülmüş olması, farklı kültürel bağlamlarda üretilen çocuk içeriklerindeki aktran zorbalığı temsillerinin karşılaştırılmasını sınırlandırmaktadır. Bu nedenle farklı ülkelerde ve kültürel bağlamlarda üretilen çizgi filmlerin incelenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bundan dolayı, Heidi'de belirlenen zorba-mağdur karakter ilişkileri, genel akran zorbalığı dinamiklerini yansıtmakla birlikte, yalnızca bu özel içerik setine özgüdür.

KAYNAKÇA

Altınkılıç, Z., & Özkan, H. (2014). Televizyon izlemenin 1–6 yaş çocuk sağlığı üzerindeki etkilerine yönelik annelerin tutum ve davranışlarının belirlenmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi, 4*(3), 186–194.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. Media Psychology, 3(3), 265–299. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03

Besag, V. E. (1989). Bullying and victimization in schools. Open University Press.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri (27. bs.). Pegem Akademi.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710–722. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x

Çınkır, İ., & Kepenekçi, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34, 236–253.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing, 62(1), 107–115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. Crime and Justice, 17, 381–458. https://doi.org/10.1086/449217

Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime – is it? Education and the Law, 12(1), 9–29. https://doi.org/10.1080/713667559

Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 511–537.

James, A. (2010). *Research briefing: School* bullying [Research briefing]. NSPCC Inform. https://christmas.nspcc.org.uk/Inform/research/briefings/school_bullying_pdf_wdf73502.pdf

Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170. https://doi.org/10.1177/0143034306064547

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. JAMA, 285(16), 2094–2100. https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094

Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. Child Development, 48(4), 1301–1313. https://doi.org/10.2307/1128488

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 411–448). Lawrence Erlbaum.

Olweus, D. (1995). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishers.

Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 35(156), 175–189.

Qi, J., Yan, Y., & Yin, H. (2023). Screen time among school-aged children of aged 6–14: A systematic review. Global Health Research and Policy, 8, 12. https://doi.org/10.1186/s41256-023-00297-z

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. Aggressive Behavior, 20(5), 359–368. https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:5%3C359::AID-AB2480200503%3E3.0.CO;2-J

Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. Tattum & D. Lane (Eds.), Bullying in schools (pp. 21–32). Trentham Books.

Saba, P. (2023). Effects of animated movies on the aggression and behavior performance of primary school students. Behavioral Sciences, 13(8), 659. https://doi.org/10.3390/bs13080659

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781529682571

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health, 9(3), 98–103. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2004.00089.x

Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. Social and Personality Psychology Compass, 10(9), 519–532. https://doi.org/10.1111/spc3.12266

Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 5(2), 189–209. https://doi.org/10.1023/A:1022991804210

Şengün Afşin, R., Doğan, Ö., & Koçyiğit Özlü, A. (2025). TRT Çocuk Kanalındaki çizgi filmlerde karakterlerin akran zorbalığı davranışlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9*(3), 434–450. https://doi.org/10.46237/amusbfd.1467252

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. Epsilon Yayınevi.

Turan, F., & Aydemir, Y. (2017). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri ve akran zorbalığı. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 2(1), 1–15.

Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25(1), 334–355.

United Nations Children's Fund. (2013). Indicators for monitoring of violence against children guidebook (VAC). https://www.icc.org.tr/uploads/documents/UnicefTrainingMaterials/indicators-guidebook-eng.pdf

Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. Journal of Adolescent Health, 48(4), 415–417. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.012

Wen, X., Shu, Y., Qu, D., Wang, Y., Cui, Z., Zhang, X., & Chen, R. (2023). Associations of bullying perpetration and peer victimization subtypes with preadolescent's suicidality, non-suicidal self-injury, neurocognition, and brain development. BMC Medicine, 21, 141. https://doi.org/10.1186/s12916-023-02808-8

West, A., & Salmon, G. (2000). Bullying and depression: A case report. International Journal of Psychiatry in Clinical Practice, 4(1), 73–75. https://doi.org/10.1080/13651500050518433

Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F., & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 5(2), 96–111.

Yan, W., Yuan, Y., Yang, M., Zhang, P., & Peng, K. (2023). Detecting the risk of bullying victimization among adolescents: A large-scale machine learning approach. Computers in Human Behavior, 147, 107817. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107817

Yetim, G., & Sarıçam, H. (2016). Çizgi film programlarının çocuklara etkisi konusunda ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 341–364. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/article/270461

Zhang, Q., Cao, Y., Tian, J., El-Lim, K., & Gentile, D. A. (2020). Effects of prosocial cartoon models on aggressive cognitions and aggressive behaviors. Children and Youth Services Review, 118, Article 105498. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105498

Ek 1. İncelenen Bölümler

Bölüm 1 – Dağların Zirvesinde
Bölüm 2 – Dağlardaki İlk Gün
Bölüm 3– Yarışma
Bölüm 4 – Küçük Kuşu Kurtarmak
Bölüm 5 – Ağaç Ev
Bölüm 7– Bir Somon Ekmek İçin
Bölüm 9– Dikkat Et Kurt
Bölüm 10– Peter'in Hazinesi
Bölüm 11– Ağaç Evi Saldırısı
Bölüm 17– Baba Geri Dönüyor
Bölüm 18– Ev Okulu
Bölüm 19– Hadi Bir Gösteri Yapalım
Bölüm 21– Clara Ayağa Kalkıyor
Bölüm 25– Garip Sesler
Bölüm 27– Dörfliye Dönüş
Bölüm 29– Kırık Heykel
Bölüm 31– Okuldaki Sınav
Bölüm 32– Hazine Avı
Bölüm 36– Friedrich
Bölüm 41– Rico
Bölüm 42– Tırmanış
Bölüm 48– Çözüm
Bölüm 59– Kaza

Ek 2. Ortak İncelenen Bölümler

Bölüm 5– Ağaç Ev
Bölüm 19– Hadi Bir Gösteri Yapalım
Bölüm 25– Garip Sesler
Bölüm 32– Hazine Avı
Bölüm 41– Rico

Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi
Cilt 10 Sayı 2 Aralık 2026 s.188-205

Journal of Early Childhood Studies
Volume 10 Issue 2 December 2026 pp.188-205

Aile Yılmazlık Algıları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yılmazlıkları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Parents' Perceptions of Family Resilience and Preschool Children's Resilience

Meltem PARLATAN[1], Pınar GÜRLER AĞAÇKIRAN[2]

Makale Geçmişi
Geliş : 25.03.2026
Düzeltme : 04.09.2026
Kabul : 04.11.2026
Çevrimiçi : 15.11.2026

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Öz: Bu araştırmanın temel amacı annenin ve babanın aile yılmazlık algısı ile çocuklarının yılmazlık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda, araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu dezavantajlı bölgelerde yer alan ve bağımsız anaokullarına devam eden 151 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Aile Kişisel Bilgi Formu, Aile Yılmazlığı Ölçeği ve Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlık ve İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Spearman korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, annenin aile yılmazlığı algısı ile babanın aile yılmazlığı algısı arasında çeşitli alt boyutlarda zayıf ve orta düzeyde pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Ancak ebeveynlerin aile yılmazlık algıları ile çocukların yılmazlık düzeyleri arasında genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bulgular, anne ve babanın yılmazlık algılarının birbirine paralel olduğunu, ancak bu durumun çocuklarının yılmazlıklarına doğrudan yansımadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yılmazlık, okul öncesi dönem, iyi oluş, aile yılmazlığı

Article History
Received : 25.03.2026
Revised : 04.09.2026
Accepted : 04.11.2026
Online : 15.11.2026

Article Type
Research Article

Abstract: The primary objective of this study is to examine the relationship between mothers' and fathers' perceptions of family resilience and their children's resilience levels. In this context, the study employed a correlational design within a quantitative research approach. The sample consisted of 151 children attending independent kindergartens in disadvantaged areas and their parents. The Family Personal Information Form, the Family Resilience Scale, and the Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK) were utilized as data collection tools. The data obtained from these instruments were analyzed using the SPSS software. Due to the non-normal distribution of the data, Spearman correlation analysis was performed. As a result of the analysis, weak and moderate positive relationships were observed between mothers' and fathers' perceptions of family resilience across various subdimensions. However, with one exception, no statistically significant relationships were found between parents' perceptions of family resilience and children's resilience. The findings indicate that mothers' and fathers' perceptions of family resilience are closely aligned, but they are not directly reflected in their children's resilience.

Keywords: Resilience, family resilience, preschool period, well-being

DOI: 10.24130/eccdjecs.19672026102720

[1] Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, meltememen.cu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9372-4790
[2] Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, pinarrgurler@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2068-9234

SUMMARY

Introduction

Resilience has become an important concept in developmental psychology and child development research, particularly in understanding how individuals adapt to adversity and maintain well-being despite challenging life circumstances. Resilience is commonly defined as the ability to recover, adapt, and maintain positive functioning despite exposure to significant stress or risk (Luthar et al., 2000). Early studies on resilience primarily focused on individual characteristics that enable some children to develop successfully despite adverse conditions (Walsh, 1996). However, contemporary perspectives emphasize that resilience develops within broader ecological systems, particularly within family environments (Masten, 2001; Ungar, 2011). Within family systems, emotional climates and coping patterns tend to influence all members. Experiences of emotional support, warmth, and cooperation can strengthen family functioning, whereas stress, trauma, or feelings of hopelessness may negatively affect family members collectively. Therefore, the atmosphere created by parents' perceptions of challenges and their coping strategies may play an important role in children's resilience development.

Although resilience was initially examined at the individual level, later research introduced the concept of family resilience (Mackay, 2003). Family resilience refers to a family's ability to adapt to stressful situations, maintain its functioning, and recover from crises (Hawley, 2000; Patterson, 2002). Family resilience may also contribute to the resilience of individual family members, particularly children. Warm family relationships, emotional bonding, and democratic family environments can support both family functioning and children's psychological well-being (Boughton & Lumley, 2011; Hill et al., 2007; Thomas et al., 2017). Despite these theoretical connections, empirical studies examining the direct relationship between family resilience and children's resilience remain limited (Masten, 2018; Prime et al., 2020). Additionally, previous research presents inconsistent findings regarding mothers' and fathers' perceptions of family resilience. While some studies suggest that parental roles may lead to differences in resilience perceptions (Erickson, 2005; Stone, 2007), others report similar resilience perceptions among mothers and fathers (Aivalioti & Pezirkianidis, 2020).

Considering these gaps in the literature, the present study aimed to examine the relationship between parents' perceptions of family resilience and preschool children's resilience in socioeconomically disadvantaged contexts. Two research questions guided the study: (1) Is there a significant relationship between parents' perceptions of family resilience and their children's resilience levels? (2) Is there a significant relationship between mothers' and fathers' perceptions of family resilience?

Method

This study employed a quantitative correlational research design to examine the relationship between parents' family resilience perceptions and preschool children's resilience levels. Correlational research designs are commonly used to determine whether statistically significant relationships exist between continuous variables (Gliner et al., 2009).

The population of the study consisted of preschool children attending kindergartens located in socioeconomically disadvantaged areas in Adana, Türkiye. The sample was selected using purposive sampling based on the primary criterion of a monthly household income below the minimum wage. Although 180 families were initially reached, 29 were excluded due to missing data, and the final sample consisted of 151 preschool children and their parents.

Three data collection instruments were used in the study. First, a Family Personal Information Form was used to collect demographic information about the children and their families. Second, the Family Resilience Scale developed by Kaner and Bayraklı (2010) was used to measure parents' perceptions of family resilience. The scale consists of 37 items and four subdimensions: Challenge, Self-Efficacy, Commitment to Life, and Control. Higher scores indicate stronger perceptions of family resilience. Third, children's resilience was measured using the Social Emotional Well-being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children (PERIK) developed by Mayr and Ulich (2009) and adapted into Turkish by Özbey (2019). This scale includes 36 items and six subdimensions reflecting different aspects of children's resilience. Mothers and fathers completed the Family Resilience Scale separately, while teachers evaluated each child's resilience using an online form. Data were analyzed using SPSS. Since the data did not show a normal distribution according to the Kolmogorov-Smirnov test (McKillup, 2011), non-parametric analyses were conducted. Spearman correlation coefficients were calculated to examine both the relationships between parents' family resilience perceptions and children's resilience levels, as well as the relationship between mothers' and fathers' perceptions. Although the Family Resilience Scale originally consists of four subdimensions, the 'Control' subdimension was excluded from all analyses due to data entry and coding inconsistencies identified during preliminary data screening.

Results

The results indicated that the relationships between parents' family resilience factors and children's resilience factors were generally weak and mostly not statistically significant. Only one statistically significant relationship was identified. A small negative correlation was found between children's Emotional Stability/Stress Coping subdimension and mothers' Commitment to Life subdimension (ϱ =-.180, p <.05).

Overall, the findings suggest that parents' perceptions of family resilience were not significantly associated with their children's resilience levels. In contrast, significant positive relationships were observed between mothers' and fathers' family resilience perceptions. Several correlations were found across parental subdimensions. For instance, Mothers' Self-Efficacy was positively associated with Fathers' Self-Efficacy (ϱ = .537, p <.01). Similarly, Mothers' Challenge dimension was positively related to Fathers' Self-Efficacy (ϱ = .452, p <.01). Some weaker but statistically significant correlations were also observed between certain parental subdimensions.

Conclusion and Discussion

The findings indicate that parents' perceptions of family resilience were not significantly related to preschool children's resilience levels. Although previous studies emphasize the role of family characteristics in resilience development (Benzies & Mychasiuk, 2009; Masten, 2001), the present findings suggest that children's resilience may be influenced by multiple protective factors beyond family resilience. Individual characteristics such as temperament as well as contextual factors including school environments and peer interactions may also contribute to children's resilience development (Masten, 2001; Ungar, 2011).

Another possible explanation for the absence of a relationship between family resilience and children's resilience may be related to differences in data sources. In this study, family resilience was measured through parental self-reports, whereas children's resilience was evaluated by teachers. Previous research indicates that self-report measures may not always correspond to observable behaviors (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Podsakoff et al., 2003). Therefore, differences between informants may have contributed to the limited associations observed between variables.

The results also demonstrated that mothers' and fathers' perceptions of family resilience were generally aligned. This finding suggests that parents tend to share similar views regarding their family's coping capacities and resilience processes.

This study has several methodological limitations, including its correlational design, the restriction of the sample to a single province (Adana) using purposive sampling in disadvantaged areas, and the delivery of the Family Resilience Scale via teachers. Furthermore, the absence of a direct relationship between family resilience and children's resilience may be attributed to differences in data sources, as family resilience was measured through parental self-reports whereas children's resilience was evaluated by teachers, and previous research indicates that informants may report differing perspectives (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Podsakoff et al., 2003). In contrast, mothers' and fathers' perceptions of family resilience were closely aligned, a finding consistent with previous literature highlighting shared coping capacities within couples (Kaner et al., 2011; Olsson & Hwang, 2008; Svavarsdottir & Rayens, 2005). Building upon these insights, future research should employ longitudinal designs and broader samples across diverse socioeconomic contexts to better establish causality, while also examining potential mediating or moderating variables and ensuring both mothers and fathers are included together in family-focused practices.

GİRİŞ

Yılmazlığın gelişiminde çocukların ilk uyum sağladıkları çevre olan ailenin önemi büyüktür. Ailenin olanaklarının ya da olanaksızlıklarının çocuğun fiziksel sağlık, akademik ve sosyal gelişimsel özellikleri ile ilişkisini ortaya koyan birikimli bir literatür bulunmaktadır (Benzies & Mychasiuk, 2009; Masten, 2001; Ungar, 2011). Alan yazın göstermektedir ki; aile sisteminde yer alan riskler ve bu risklere karşı nasıl hareket edildiği aslında sistemin parçası olan çocukla da ilgilidir. Aile sistemi içerisinde sevgi ve bağlılık anlayışı da stres ve travmalar da aile üyelerine yayılım göstermektedir.

Örneğin, zorluklar karşısında toparlanabilme, mücadele edebilme atmosferinde büyüyen bir çocuk ile umutsuzluk ve kırılganlık duygularının hâkim olduğu bir aile ikliminde yetişen çocuk arasında belirgin farklılıklar ortaya çıkacaktır. Zorluklardan güçlenerek birlikte kurtulma becerisine sahip olduğunu düşünen ebeveynlerin sağladığı ortam ile ailelerini daha kırılgan olarak algılayan ebeveynlerin yarattığı ortam bu iki çocuk için aynı olmayacaktır. Başka bir senaryoda ise bireysel olarak yılmazlığı yüksek olan bir çocuğun zamanla aileyi olumlu yönde etkilemesi de mümkün olduğu görülür. Birbirleriyle etkileşimde olan bu dinamikler, erken çocuklukta yılmazlığı tek başına ele almak yerine aile ile bütünleşik şekilde inceleme ihtiyacına işaret etmektedir. Bu çalışmada aile yılmazlığı ve çocuk yılmazlığı arasındaki ilişki incelenmektedir.

Yılmazlık kavramı, gelişimi ve iyi oluşu tehdit eden koşullarla karşılaşılmasına karşın toparlanabilmek ve iyi bir uyum gösterebilmek olarak ifade edilmektedir (Luthar vd., 2000). Bireysel açıdan yılmazlık kavramı çocuklar özelinde araştırılması sonucunda ortaya çıkmış ve çocuk gelişimi ile ruh sağlığı araştırmalarında önemli bir kavram haline gelmiştir. Öte yandan odak, çoğunlukla işlevsiz ailelerde hayatta kalmaya çalışan çocukların bireysel yılmazlıkları üzerinde olduğundan, araştırmacılar ve klinisyenler ailelerde bulunabilecek ve desteklenebilecek olan yılmazlığı belli bir süre gözden kaçırmışlardır (Walsh, 1996). Neyse ki, bireysel yılmazlık araştırmalarından elde edilen bilgi birikimi artık aile düzeyine taşınmış ve *aile yılmazlığı* kavramı ortaya çıkmıştır (Mackay, 2003).

Bilindiği üzere, birçok aile bir ya da birden fazla ve farklı yoğunlukta stresli yaşam olaylarıyla karşılaşmaktadır, bunlardan bazıları (örneğin yoksulluk) uzun süreli ve yaygın etki göstermektedir. Bu durumda kimi aileler yıpranmakta ve hatta dağılabilmekteyken; bazı aileler bu durumdan daha da güçlenerek çıkmaktadırlar (Kaner & Bayraklı, 2010). Aile yılmazlığının devreye girdiği bu durumlarda tıpkı çocuklardaki yılmazlıkta olduğu gibi, bir zorluk ya da kriz durumunda ailenin bu duruma uyum göstermesi, işlevini sürdürebilmesi ve ayakta kalması söz konusudur (Hawley, 2000). Bunların belirleyicileri de genellikle aile üyelerinin birbirlerine bağlılıkları, üyelerin aile içinde nasıl iletişim kurdukları, inanç sistemleri, sahip oldukları değerler ile esneklik ve başa çıkma/sorun çözme kapasiteleri olmaktadır (Mackay, 2003; Patterson, 2002). Aile sistemi içerisinde zaman içinde inşa edilen yılmazlık; ebeveynler, çocuklar ve varsa diğer aile üyelerinin dahil olduğu çeşitli ve yinelenen süreçleri kapsamaktadır.

Aile yılmazlığı ile aile işlevsel bir birim olarak güçlenmekte ve yine tüm üyelerinde yılmazlığı geliştirme kapasitesine sahip olabilmektedir. Örneğin aile içindeki sıcak ilişkiler, demokratik atmosfer, birbirlerine bağlılık, oluşturulan ortak anlam gibi ögeler aileyi güçlendirirken bireylerin de güçlenmesine katkıda bulunmaktadır (Boughton & Lumley, 2011; Hill vd., 2007; Thomas vd.,

2017). Öyleyse aile yılmazlığının inşasında kullanılan malzemeler bireyin (bilhassa çocuğun) yılmazlığının inşasında da kullanılmaktadır denebilir. Dahası, dezavantajlı ailelerde yılmazlığın inşası hem çocuklar hem tüm aile için daha kritik bir yere sahip olmaktadır. Örneğin kısıtlı ekonomik koşulların yarattığı stres, ebeveynlerin ruh sağlığını zayıflatmakta; bu ebeveynler çocuklarına projekte edecekleri besleme, gözetim, ilgi gibi yılmazlığı inşa edecek kaynakları yaratmakta güçlük çekmektedirler (Mackay, 2003). Ailede bağlılık ve umut yaratma kapasitesinin gelişmemesi ya da düşmesi çocuğun yılmazlığının ateşlenmesini de zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle, ampirik araştırmalar aile ve çocuk yılmazlığının nasıl konumlandırıldığını ve hangi düzeyde ilişkilendirildiğini incelemek gerekmektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, genellikle aile yılmazlığının ve çocuk yılmazlığının birbirinden bağımsız değişkenler olarak incelendiği görülmektedir. Bu iki yapının karşılıklı ve sistemik ilişkisini odağına alan çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir (Masten, 2018; Prime vd., 2020). Örneğin ailelerin yılmazlıklarına odaklanan çalışmalarda annelerin ve babaların yılmazlıkları daha farklı deneyimledikleri (Thomas vd., 2017), annelerin babalara kıyasla daha fazla ebeveynlik baskısı yaşadıkları (Stone, 2007) ve aile ilişkileri üzerine daha aktif emek verdikleri, daha fazla sıkıntı hissettikleri saptanmıştır (Erickson, 2005). Bu durum annelerin aile yılmazlık algılarının bağlamsal stresörlerden daha fazla etkilenebileceğine işaret etmektedir. Buna karşın, ebeveynlerin aile yılmazlığına ilişkin algılarını doğrudan karşılaştıran Aivalioti ve Pezirkianidis (2020) ise, anne ve babaların aile yılmazlık algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. İlgili sonuçlar alan yazındaki bulgularda tutarsızlığa işaret etmekte ve farklı örneklem ve bağlamlarda farklı sonuçların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Dahası, söz konusu çalışmalarda çocuk yılmazlığı değişkeni ihmal edilmiş ve aile yılmazlık algılarının çocuk yılmazlığı ile nasıl ilişkilendiği göz ardı edilmiştir. Ancak, aile yılmazlığı yalnızca yetişkinlerin uyum kapasitesini değil, aynı zamanda çocukların duygusal düzenleme, stresle başa çıkma ve iyi oluş süreçlerini de şekillendiren temel bir bağlamsal yapı olmakta ve ebeveynlerin aile yılmazlığı dinamiklerinin çocuk yılmazlığıyla da ne ölçüde ilişkilendiğini bilmek önem arz etmektedir (Benzies & Mychasiuk, 2009). Literatür incelendiğinde aile yılmazlığı ile çocuk yılmazlığını bütüncül olarak ele alan sınırlı sayıda çalışmada bu iki değişken arasında olumlu ilişkilere rastlandığı izlenmektedir. Örneğin, Brajša- Žganec vd. (2024) çalışmasında farklı aile yılmazlık boyutları ile çocukların iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Gómez vd. (2024), akraba bakımında bulunan çocukların ailelerinde algılanan yılmazlığın, çocukların yılmazlık düzeylerini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda ele alınan risk bağlamı da belirtilmemiş ya da çocuktan uzak kalmak şeklinde ele alınmış; örneklemler de ilk çocukluk dönemiyle sınırlı kalmıştır. Ancak, özellikle okul öncesi dönem gibi; çocuğun ebeveyne neredeyse tam bağımlı olduğu, duygu düzenleme

becerilerinin ilk inşasının gerçekleştiği ve yoğun bakım ihtiyacının en üst düzeyde yaşandığı bu hassas dönemde, çocuğun dünyayı ve karşılaştığı zorlukları algılayış biçimi doğrudan ailenin sunduğu iklimle şekillenmektedir (Masten & Monn, 2015; Morris vd., 2007). Dolayısıyla aile yılmazlığı çocuklar için yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda hayati bir koruyucu faktör işlevi görmektedir. Ancak literatür incelendiğinde, bu dönemde ebeveynlerin algıladıkları aile yılmazlığı ile çocuk yılmazlığı arasındaki ilişkinin nasıl bir örüntü izlediği halen yeterince açıklığa kavuşmamıştır. Dahası, yoksulluk gibi ülkemizde oldukça yaygın ve majör bir stresörün varlığında bu durum yine merak konusudur. Ekonomik yetersizlikler ve maddi zorluklar ebeveynlerin yılmazlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Conger vd., 2010). Aile yılmazlığı ise tam bu noktada devreye girmekte, yoksulluğun getirdiği yıkıcı stres karşısında koruyucu bir tampon işlevi görmektedir. Dolayısıyla, ülkemizde oldukça yaygın bir risk faktörü olan yoksulluk koşullarında, bu durumun aile yılmazlığı ve çocuk yılmazlığına nasıl yansıdığı önemli bir araştırma konusu olmaya devam etmektedir.

Anılan tüm kuramsal ve ampirik sonuçlar ışığında, aile yılmazlığının sistemdeki üyeler tarafından birlikte ve karşılıklı etkileşim içinde inşa edilen dinamik bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Aile yılmazlığında rol oynayan etmenlerin hem aile sisteminin bir parçası olan ebeveyn alt sistemi hem de çocuklar alt sisteminde de rol oynadığı görülmektedir. Bu iki sistemi birlikte alan ve belirli risk bağlamına odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu saptanmıştır. Böylelikle mevcut çalışma ile yoksulluk riskine sahip ailelerde, ebeveynlerin algıladıkları aile yılmazlıkları ile çocukların yılmazlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Ebeveynlerin aile yılmazlık algıları ile çocuklarının yılmazlık puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ebeveynlerin aile yılmazlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Ebeveynlerin aile yılmazlıkları ile okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende yürütülmüştür. Bu araştırmalar sürekli iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olup olmadığının incelenmesine ihtiyaç duyulduğunda kullanılmaktadır (Gliner vd., 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Adana ilinde sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde bulunan anaokullarına devam eden okul öncesi dönem çocuklarıdır. Örneklem grubu, ebeveynlerin aile yılmazlıkları ile okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla söz konusu anaokullarına devam eden çocuklar arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu kapsamda, yalnızca sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yer alan anaokullarına devam eden ve aylık hane halkı geliri asgari ücret sınırının altında olan aileler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma soruları doğrultusunda kriterleri sağlayan 180 çocuk ve ebeveynine (180 anne-baba çifti) ulaşılmıştır. Ancak, ölçekleri eksik dolduran, boş gönderen ya da araştırmadan ayrılan 29 katılımcı çiftinin verileri analiz dışında bırakılmıştır. Araştırmadan ayrılan veya formları boş gönderen katılımcıların demografik bilgilerine ulaşılamadığı için çalışmaya devam eden ve ayrılan katılımcılar arasında demografik değişkenler açısından istatistiksel bir karşılaştırma yapılamamış olup bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nihai örneklemi 151 çocuk ve onların ebeveynlerinden oluşan 151 anne-baba çiftinden oluşmaktadır. Örneklemdeki çocuklar ve ebeveynlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

	Grup	f	%
Çocukların Cinsiyeti	Kız	77	51
	Oğlan	74	49
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek Çocuk	22	14.6
	İki Çocuk	89	58.9
	Üç Çocuk	34	22.5
	Dört Çocuk	5	3.3
	Beş Çocuk	1	.7
Anne Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	15	9.9
	Ortaokul	35	23.2
	Lise	61	40.4
	Ön lisans	15	9.9
	Lisans	25	16.6
Baba Eğitim Durumu	İlkokul ve altı	14	9.3
	Ortaokul	29	19.2
	Lise	58	38.4
	Ön lisans	22	14.6
	Lisans	28	18.5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %51'inin kız, %49'unun ise oğlan olduğu görülmektedir. Ailelerin çoğunluğu (%58,9) iki çocuğa sahiptir. Annelerin eğitim düzeyinde en fazla lise (%40,4) mezuniyeti söz konusu iken, babaların eğitim düzeyinde de benzer şekilde lise mezuniyeti (%38,4) öne çıkmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin eğitim durumu da benzer bir dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

1. Aile Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada çocuklar ve ebeveynleri hakkında demografik bilgileri belirlemek için Aile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda çocukların cinsiyeti, ailedeki toplam çocuk sayısı, ebeveynlerin eğitim, yaş ve gelir düzeyleri, aile yapısı (ailede birlikte yaşayanlar) gibi sorular yer almaktadır.

2. Aile Yılmazlığı Ölçeği (Kaner & Bayraklı, 2010)

Aile Yılmazlığı Ölçeği, anne-babaların yılmazlık algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracıdır. Kaner ve Bayraklı (2010) tarafından geliştirilen ölçek 37 maddeden ve dört faktörden oluşmaktadır: Mücadelecilik-Meydan Okuma alt boyutu 17 madde; Öz-Yetkinlik alt boyutu 9 madde; Yaşama Bağlılık alt boyutu 8 madde ve Kontrol alt boyutu 3 maddedir. Beşli Likert tipinde derecelendirilen (1 = Beni hiç tanımlamıyor, 5 = Beni çok iyi tanımlıyor) ölçeğin Mücadelecilik-Meydan Okuma alt boyutundan 17–85, Öz-Yetkinlik alt boyutundan 9–45, Yaşama Bağlılık alt boyutundan 8–40, Kontrol alt boyutundan 3–15 ve ölçeğin tamamından 37–185 arasında puan alınabilmektedir. Hem ölçeğin genelinden hem de alt boyutlardan alınan yüksek puanlar, bireyin aile yılmazlık algısının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin özgün çalışmasındaki iç tutarlık katsayıları; Mücadelecilik-Meydan Okuma faktörü için .90, Öz-Yetkinlik faktörü için .71, Yaşama Bağlılık faktörü için .87 ve Kontrol faktörü için .43 olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmanın örnekleminden elde edilen Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ise anneler ve babalar için sırasıyla; Mücadelecilik-Meydan Okuma alt boyutunda .88 ve .91, Öz-Yetkinlik alt boyutunda .81 ve .80, Yaşama Bağlılık alt boyutunda .86 ve .88, Kontrol alt boyutunda .45 ve .34, ölçeğin tamamında ise .92 ve .94 olarak hesaplanmıştır.

3. Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlık ve İyi Oluş Ölçeği (Özbey, 2019)

Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlık ve İyi Oluş Ölçeği, çocukların yılmazlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilmiş, Türkiye uyarlaması ise Özbey (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek 36 maddeden, altı faktörden ve her alt

faktördeki altı maddeden oluşmaktadır. Bunlar İletişim Kurma/Sosyal Performans, Öz-Kontrol/Düşüncelilik, Atılganlık, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma, Görev Yönelimi ve Keşfetmekten Hoşlanma şeklindedir. Beşli Likert tipindeki (1 = Asla, 5 = Her zaman) ölçeğin her bir alt boyutundan 6 ile 30 arasında puan alınabilmektedir. Puanlama sürecinde, Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutundaki 5. ve 6. maddeler ile Görev Yönelimi alt boyutundaki 6. madde ters kodlanmaktadır. Özgün uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .86 ile .95 arasında değişmektedir. Bu araştırmanın örnekleminde ise Cronbach's Alpha katsayılarının alt boyutlar için .64 ile .86 arasında değiştiği, ölçeğin tamamı için ise .95 olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecine, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan etik kurul onayı (28.12.2021 tarih ve 1 sayılı karar) ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan uygulama izinleri doğrultusunda başlanmıştır. Seçili okullarda araştırma süreci hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmış; gönüllü olan ebeveynler ve öğretmenlerden alınan bilgilendirilmiş onam formları doğrultusunda örnekleme erişim sağlanmıştır. Ebeveynler için veri toplama aracı, öğretmen aracılığıyla basılı (kâğıt-kalem) form olarak gönderilmiş ve anne ile babanın Aile Yılmazlık Ölçeği'ni ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Ölçeklerin ebeveynlere sınıf öğretmenleri aracılığıyla ulaştırılmasının ve geri toplanmasının ebeveyn yanıtlarında sosyal beğenirlik yanlılığına yol açma olasılığı göz önünde bulundurularak, formların kapalı zarf içinde teslim edilmesi istenmiş ve yanıtların yalnızca araştırmacılar tarafından inceleneceği bilgisi paylaşılmıştır; ancak yine de öğretmen aracılı veri toplama sürecinin olası sosyal beğenirlik etkisi araştırmanın bir sınırlılığı olarak dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin ise sınıflarındaki her çocuk için Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlık ve İyi Oluş Ölçeği'ni doldurması gerektiğinden, kullanım kolaylığı sağlamak amacıyla ölçek Google Formlar aracılığıyla dijital ortama aktarılmış ve öğretmenlerin örneklemdeki her bir çocuk için formu çevrim içi olarak doldurması sağlanmıştır. Veri toplama süreci toplamda altı hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış ve çözümlenmesi SPSS programı aracılığıyla sağlanmıştır. Bu süreçte veriler öncelikle normallik varsayımı açısından test edilmiştir. Bilindiği üzere örneklem sayısı 50'nin üzerinde olduğunda normallik için Kolmogorov-Smirnov değerlerine bakılmaktadır (McKillup, 2011). Bu doğrultuda çalışmada Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve ek olarak çarpıklık ile basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre

verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tanımlayıcı istatistikler ve normallik testi sonuçları

Grup	$\bar{x}$	Sd	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	K-S p
Çocuk Yılmazlık-İletişim Kurma/Sosyal Performans	23.85	4.88	10	30	-.604	-.249	<.001
Çocuk Yılmazlık-Öz-kontrol/Düşüncelilik	25.26	4.50	10	30	-.815	.321	<.001
Çocuk Yılmazlık-Atılganlık	24.01	4.68	9	30	-.813	.761	<.001
Çocuk Yılmazlık-Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	20.69	4.02	6	30	-.313	.948	.014
Çocuk Yılmazlık-Görev Yönelimi	22.99	5.00	6	30	.098	4.192	<.001
Çocuk Yılmazlık- Keşfetmekten Hoşlanma	24.23	4.70	12	30	-.363	-.724	<.001
Anne Yılmazlık-Mücadelecilik-Meydan Okuma	63.91	10.90	34	85	-.554	.101	.048
Anne Yılmazlık -Öz-Yetkinlik	39.78	4.44	21	45	-1.359	3.014	<.001
Anne Yılmazlık -Yaşama Bağlılık	32.92	5.49	16	40	-1.029	.869	<.001
Baba Yılmazlık -Mücadelecilik-Meydan Okuma	68.92	11.14	25	85	-1.055	2.211	.007
Baba Yılmazlık -Öz-Yetkinlik	39.60	4.87	22	45	-1.133	1.469	<.001
Baba Yılmazlık -Yaşama Bağlılık	32.00	5.94	15	40	-.908	.347	<.001

Tablo 2 çocukların ve ebeveynlerinin Erken Çocuklukta Psikolojik Sağlamlık ve İyi Oluş Ölçeği ile Aile Yılmazlığı Ölçeklerinin her bir alt boyutundan aldıkları puanların tanımlayıcı istatistik ve normallik analizlerini göstermektedir. Aile Yılmazlığı Ölçeği orijinalinde dört alt boyuttan oluşmakta iken, veri tarama sürecinde tespit edilen kayıt ve kodlama tutarsızlıkları nedeniyle 'Kontrol' alt boyutu tüm analitik süreçlerden çıkarılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testinin anlamlı olduğu görüldüğünden alınan puanların normal dağılım göstermediği anlaşılmaktadır. Elde edilen puanlar normal dağılmadığı için de veriler parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Çocukların yılmazlık düzeyleri ile ebeveynlerin aile yılmazlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çocukların yılmazlık düzeyleri ile ebeveynlerin aile yılmazlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 3. Ebeveynlerin aile yılmazlığı ile çocuk yılmazlığı arasındaki korelasyona ilişkin veriler

Faktörler	Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma	Anne Öz-Yetkinlik	Anne Yaşama Bağlılık	Baba Mücadelecilik-Meydan Okuma	Baba Öz-Yetkinlik	Baba Yaşama Bağlılık
Çocuk Yılmazlık-İletişim Kurma/Sosyal Performans	-.046	-.046	-.045	-.023	-.095	.012
Çocuk Yılmazlık-Öz-kontrol/Düşüncelilik	.005	.013	.018	.007	-.016	.038
Çocuk Yılmazlık-Atılganlık	.049	.004	-.005	-.030	-.028	.009
Çocuk Yılmazlık-Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma	-.118	-.123	-.180*	.008	-.025	-.004
Çocuk Yılmazlık-Görev Yönelimi	.063	.053	.013	-.018	-.005	.033
Çocuk Yılmazlık-Keşfetmekten Hoşlanma	-.091	-.054	-.141	-.091	-.109	-.049

*p <.05

Tablo 3, ebeveynlerin aile yılmazlıkları ile çocuk yılmazlığı alt boyutları arasındaki korelasyonları göstermektedir. Tablo incelendiğinde, ebeveynlerin aile yılmazlık faktörleri ile çocuk yılmazlık faktörleri arasındaki ilişkiler genellikle zayıftır ve çoğunlukla istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tabloda görüldüğü gibi tek anlamlı ve negatif yönlü ilişki Çocuk Duygusal İstikrar/Stresle Başa Çıkma alt boyutu ile Anne Yaşama Bağlılık arasındadır (ρ =-.180, p<.05). Bulgular, ebeveynlerin aile yılmazlıklarının çocuklarının yılmazlıkları ile olan ilişkiye yansımadığını göstermektedir.

Tablo 4. Ebeveynlerin aile yılmazlıkları arasındaki korelasyona ilişkin veriler

Faktörler	Baba Mücadelecilik-Meydan Okuma	Baba Öz-Yetkinlik	Baba Yaşama Bağlılık
Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma	.421**	.452**	.212**
Anne Öz-Yetkinlik	.384**	.537**	.245**
Anne Yaşama Bağlılık	.319**	.377**	.312**

**p<.01

Tablo 4, ebeveynlerin ayrı ayrı aile yılmazlıkları alt boyutları arasındaki Spearman korelasyonlarını göstermektedir. Cohen (1988) ölçütlerine göre değerlendirildiğinde, ebeveynler arasındaki ilişkilerin genel olarak zayıf ve orta düzeyde pozitif olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlılık taşıdığı görülmektedir. Örneğin; Anne Öz-Yetkinlik ile Baba Öz-Yetkinlik arasında güçlü düzeyde (ϱ= .537, p<.01) ve Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma ile Baba Öz-Yetkinlik (ϱ= .452, p <.01) arasında ise orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öte yandan, Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma ile Baba Yaşama Bağlılık (ϱ = .212, p <.01) alt boyutları arasında pozitif fakat zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Genel olarak analizler, anne ve babanın algıladıkları yılmazlık boyutlarının birbiriyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu ancak bazı boyutlarda bu ilişkinin daha zayıf kaldığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, ebeveynlerin aile yılmazlık algıları ile okul öncesi dönem çocuklarının yılmazlıkları arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ebeveynlerin aile yılmazlık algıları ile çocuğun yılmazlık puanı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve ebeveynlerin ayrı ayrı aile yılmazlık algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ebeveynlerin aile yılmazlık algıları ile çocuğun yılmazlığı arasındaki ilişkilere dair değerli bulgulara ulaşılmıştır.

İlk araştırma sorusu, ebeveynlerin aile yılmazlık algıları ile çocukların yılmazlıkları arasındaki ilişki hakkında olduğundan, her iki değişken için ölçeklerin tüm boyutları üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Bir faktör hariç ebeveynlerin algıladığı aile yılmazlık faktörleri ile çocukların yılmazlık faktörleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, ebeveynlerin aile yılmazlıklarının çocuklarının yılmazlıkları ile olan ilişkiye yansımadığı görülmektedir. Bu durum mevcut örnekleme özgü olabilmekle birlikte literatürle çelişen bir duruma işaret etmektedir. Literatür incelendiğinde; aile, yılmazlık gelişiminin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (Benzies & Mychasiuk, 2009; Masten, 2001). Özellikle; ebeveynlerin çocuk ile ilişki kalitesi (Anderson, 2018; Hill vd., 2007), ebeveynlerin duyarlılığı (Boughton & Lumley, 2011), ebeveynlerin yılmazlığı ve aile esenliğinin (Newland, 2014) çocukların yılmazlığı üzerinde önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Anılan değişkenler aile yılmazlığı oluşturan bileşenlere işaret etseler de mevcut örneklemde incelenen ilişkilerde gözlenememiştir. Bu durumun nedenini iki şekilde açıklamak mümkündür. İlki "yılmazlık" kavramının dinamik doğası gereğidir. Çocuğun yılmazlığı yalnızca aile faktörü ile inşa edilmemekte ve aile bileşenin yanı sıra mizaç özellikleri ve çevre (okul, yaşadıkları yer vb.) gibi diğer işlevsel koruyucu faktörlerin de olması (Masten, 2001; Ungar, 2011) aile yılmazlığı ile çocuk yılmazlığı arasındaki düşük ilişkiye zemin hazırlamış olabilir.

İkinci olarak ise, bu sonucun veri toplama araçları ve veri toplama biçimi ile ilgili olması mümkündür. Ölçülen yapılardan aile yılmazlığı ebeveynlerin öz bildirimi sayesinde tespit edilmiş, çocuğun yılmazlığı ise öğretmeninin gözlemleri sonucunda puanlanmıştır. Öz-bildirim temelli ölçümlerde katılımcıların algıları ile gerçek davranış örüntülerinin her zaman örtüşmeyebileceği bilinmektedir (De Los Reyes & Kazdin, 2005; Podsakoff vd., 2003).

Araştırmanın ikinci sorusu ise annenin aile yılmazlık algısı ile babanın aile yılmazlık algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı hakkındadır. Bulgular anne yılmazlık algısı ile baba yılmazlık algısı faktörleri arasında genel olarak istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları ebeveynlerin aile yılmazlıklarının birbiriyle paralel olduğunu ortaya koymaktadır Özellikle Anne Öz-Yetkinlik ile Baba Öz-Yetkinlik, Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma ile Baba Mücadelecilik-Meydan Okuma, Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma ile Baba Öz-Yetkinlik alt faktörleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan, Anne Mücadelecilik-Meydan Okuma ile Baba Yaşama Bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı fakat görece daha zayıf ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu durum anne ve babanın kendilerini yeterlikleri ve sorunlarla başa çıkma noktasında birbirine yakın bir tutum sergilediklerini düşündürmekte ve yılmazlığı inşa etmede ortak bir model oluşturmak için önemli bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, anne yılmazlık algısı ve baba yılmazlık algısının birbirine göre farklılaşmadığını ya da benzer olduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Kaner, Bayraklı & Güzeller, 2011; Olsson & Hwang, 2008; Özdemir, 2023; Turan, 2017). Yanı sıra, bazı çalışmalarda nitel bulgular da bu sonuçları desteklemektedir. Örneğin Silberberg'in (2001) ailelere yönelik geliştirdiği aile yılmazlığı şablonunda, anne ve babaların "ailede aynı değerleri paylaşmak" ve "benzer inanç sistemlerine sahip olmak" gibi konularda ortak görüşler belirttikleri görülmüştür. Öte yandan, yine bu konuda çelişkili bulgular da göze çarpmaktadır. Örneğin, Svavarsdottir ve Rayens'in (2005) yaptıkları çalışmada babaların yılmazlık algılarının annelerle kıyaslandığında daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, annelerin yılmazlık algılarının babalara kıyasla daha yüksek olduğu bazı araştırmalar da mevcuttur (Friborg vd., 2009). Literatürdeki bulgular arasındaki farklılığın olası bir sebebi araştırma gruplarının özelliklerindeki çeşitlilik olabilir. Bazı araştırmalar özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynler ile gerçekleştirilmiştir (Campbell- Sills vd., 2009; Kaner vd., 2011). Bu bağlamda, aile yılmazlığının çok boyutlu karmaşık yapısı ve doğrudan ölçülmesinin zorluğu göz önüne alındığında araştırma gruplarındaki sonuçların da tıpkı bu araştırmadaki gibi öznel olması olasıdır.

Sonuç olarak, literatürde farklı görüşler ve çalışmalar bulunmasına rağmen, mevcut bulgular anne ve baba yılmazlık algılarının birbiriyle ilişkili olduğunu; ancak aile yılmazlığı ile çocuk yılmazlığı

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, ebeveynlerin yılmazlık algılarının birbiri ile paralellik gösterdiğini, ancak anne baba yılmazlık algılarının çocukların yılmazlık düzeylerine doğrudan yansımadığını göstermektedir.

SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları değerlendirilirken bazı metodolojik sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak, araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende yürütüldüğü için, ebeveyn ve çocuk yılmazlık düzeyleri arasındaki değişkenler bağlamında kesin bir neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. İkinci olarak, araştırmanın örnekleminin yalnızca tek bir ilde (Adana) ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki ailelerle sınırlı olması, bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Üçüncüsü, veri toplama sürecinde formları eksik dolduran veya araştırmadan ayrılan katılımcıların demografik verilerine ulaşılamaması, çalışmaya devam eden ve ayrılan katılımcılar arasında olası bir seçilim yanlılığını test etmeyi engellemiştir. Dördüncü sınırlılık, Aile Yılmazlığı Ölçeği'nin ebeveynlere çocuklarının sınıf öğretmenleri aracılığıyla ulaştırılmış olmasıdır; bu durum ebeveynlerin kendilerini ve aile işlevselliklerini daha olumlu yansıtma eğilimi göstermelerine, dolayısıyla yanıtların sosyal beğenirlik yanlılığından etkilenmesine yol açmış olabilir.

Söz konusu sınırlılıklar doğrultusunda, gelecek araştırmalarda neden-sonuç ilişkilerini daha net görebilmek adına boylamsal araştırma desenlerinin kullanılması ve örneklem grubunun farklı illeri ve sosyo-ekonomik düzeyleri kapsayacak biçimde genişletilmesi önerilmektedir. Araştırma bulgularında ebeveyn ve çocuk yılmazlıkları arasında doğrudan genel bir ilişkiye rastlanmamış olması göz önüne alındığında, gelecekteki çalışmalarda bu süreçte rol oynayabilecek olası aracı veya düzenleyici değişkenlerin incelenmesi önerilebilir. Ayrıca aile yılmazlıklarına yönelik yürütülen çalışmalarda ve uygulamalarda anne ve babaların birlikte ele alınmasının sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aivalioti, I., & Pezirkianidis, C. (2020). The role of family resilience on parental well-being and resilience levels. *Psychology*, 11(11), 1705–1728. https://doi.org/10.4236/psych.2020.1111108

Anderson, R. E. (2018). And still we rise: Parent–child relationships, resilience, and school readiness in low-income urban Black families. *Journal of Family Psychology*, 32(1), 60–70. https://doi.org/10.1037/fam0000348

Benzies, K., & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work, 14*(1), 103-114. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.X

Boughton, K. L., & Lumley, M. N. (2011). Parent prediction of child mood and emotional resilience: The role of parental responsiveness and psychological control. *Depression Research and Treatment*, 2011, Article 375398. https://doi.org/10.1155/2011/375398

Brajša-Žganec, A., Džida, M., & Kućar, M. (2024). Family resilience and children's subjective well-being: A two-wave study. *Children*, *11*(4), Article 442. https://doi.org/10.3390/children11040442

Campbell-Sills, L., Forde, D. R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, *43*(12), 1007-1012. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.01.013

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203871585

Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685–704. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x

De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: A critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin,* 131(4), 483–509. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483

Erickson, R. (2005). Why emotion matters: Sex, gender, and the division of household labor. *Journal of Marriage and Family,* 67(2), 337-351. https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00120.x

Friborg, O., Hjemdal, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2009). Empirical support for resilience as more than the counterpart and absence of vulnerability and symptoms of mental disorder. *Journal of Individual Differences*, *30*(3), 138-151. https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.3.138

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2009). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203843109

Gómez, A., Guo, S., & Lau, C. (2024). Associations between family resilience, child flourishing, and school engagement among children in kinship care. *Families in Society*, *105*(1), 6-18. https://doi.org/10.1177/10443894231200660

Hawley, D. R. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 101-116. https://doi.org/10.1080/019261800261699

Hill, M., Stafford, A., Seaman, P., Ross, N., & Daniel, B. (2007). *Parenting and resilience.* Joseph Rowntree Foundation.

Kaner, S., & Bayrakli, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 11(2), 47-66. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000151

Kaner, S., Bayraklı, H., & Güzeller, C. O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *12*(2), 63-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000161

Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Mackay, R. (2003). Family resilience and good child outcomes: An overview of the research literature. *Social Policy Journal of New Zealand*, 20, 98-118.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227-238. https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255

Masten, A. S., & Monn, A. R. (2015). Child and family resilience: A call for integrated science, practice, and professional training. *Family Relations*, *64*(1), 5–21. https://doi.org/10.1111/fare.12103

Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings–PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, *29*(1), 45-57. https://doi.org/10.1080/09575140802636290

McKillup, S. (2011). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. Cambridge University Press.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, *16*(2), 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Newland, L. A. (2014). Supportive family contexts: Promoting child well-being and resilience. *Early Child Development and Care*, *184*(9–10), 1336–1346. https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875543

Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2008). Socioeconomic and psychological variables as risk and protective factors for parental well-being in families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *52*(12), 1102-1113. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01081.x

Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 10*(17), 756-786. https://doi.org/10.26466/opus.518062

Özdemir, H. (2023). Ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları ile aile yılmazlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family, 64*, 349-360. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist, 75*(5), 631–643. https://doi.org/10.1037/amp0000660

Silberberg, S. (2001). Searching for family resilience. *Family Matters*, (58), 52-57.

Stone, P. (2007). *Opting out? Why women really quit careers and head home*. University of California Press. https://doi.org/10.1525/9780520941793

Svavarsdottir, E. K., & Rayens, M. K. (2005). Hardiness in families of young children with asthma. *Journal of Advanced Nursing*, *50*(4), 381-390. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03403.x

Thomas, P., Liu, H., & Umberson, D. (2017). Family relationships and well-being. *Innovation in Aging*, 1, (3): 1-11. https://doi.org/10.1093/geroni/igx025

Turan, N. (2017). Otistik çocuğa sahip ailelerin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry, 81*(1), 1–17. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x

Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process, 35*(3), 261-281. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00261.x