



**OKUL ÖNCESİ TARİH COĞRAFYA EĞİTİM PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKA VE FARKLILIKLARA SAYGI
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Semiha Yüksek Usta

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Semiha
Soyadı :YÜKSEK USTA
Bölümü :Temel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :.../.../2019

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zeka ve Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi
İngilizce Adı : The Effects of Early Childhood History and Geography Education on Children's Emotional Intelligence and Respect for Diversity

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

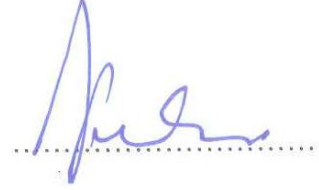
Yazar Adı Soyadı: Semiha YÜKSEK USTA

İmza:

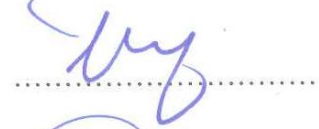
JÜRİ ONAY SAYFASI

Semiha YÜKSEK USTA tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zeka ve Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Prof. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Saide ÖZBEY
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Ege AKGÜN
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 01/03/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Akademik hayatımın önemli bir parçası olan doktora öğrenimim boyunca engin bilgi birikimi ve tecrübelerini benimle paylaşan, yol göstericim olan danışman hocam Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yıllarımdan itibaren her ihtiyacım olduğunda ve doktora tezimin her aşamasında tüm samimiyeti ile yanımda olan, desteğini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Ege AKGÜN'e, doktora ders dönemimde kendisinden aldığım bir ders esnasında, bir cümlesi ile bana doktora tez çalışmam konusunda ilham veren ve yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ'a, kıymetli görüş ve önerileri ile çalışmamı daha iyi hale getirmemi sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Saide ÖZBEY ve Prof.Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI'ya teşekkür ederim. Doktora sürecimde bir parçası olmaktan gurur duyduğum Gazi Üniversitesindeki, isimlerini satırlara sığdıramayacağım ve üzerimde emeği olan tüm kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yaşamda kişinin en önemli destekçileri onu anlayan ve onunla aynı yolda yürüyen arkadaşlarıdır. Aynı yolda yürüdüğümüz ve bu süreçte hem motivasyon kaynağı hem iyi bir dinleyici olan arkadaşlarım Tuğbanur Dinçer, Hatice Paslı, Kübra Engin, Nafia Karakaya, Melda Kılıç ve tüm yanımda hissettiğim arkadaşlarıma ve ayrıca yadsınamaz desteği için Tülay Gökçe'ye teşekkür ederim.

Sevgili annem ve sevgili babam, her zamanki gibi bu zor süreçte de hep yanımda oldunuz, benimle yorulup benimle sevindiniz. Bu günlere gelmemdeki sonsuz emekleriniz için teşekkür ederim. Kıymetli eşim, akademik hayatım ve çalışmalarım, tüm stresli süreçlerimde hayatımı kolaylaştırdığın, yanımda olduğunu ve değerli olduğumu hissettirdiğin için sevgilerimle teşekkür ederim.

Tez çalışmalarımı yürütebilmem için bana okullarının kapısını açan okul yönetimine, olağanüstü özverisi ile bana yardımcı olan öğretmenlerime ve ışıklı gözleri ile motivasyon kaynağım olan sevimli çocuklarımıza ve desteklerini esirgemeyen kıymetli ailelerine teşekkürü bir borç bilirim. Her şey güzel ülkemizin güzel çocukları için...

**OKUL ÖNCESİ TARİH COĞRAFYA EĞİTİM PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN DUYGUSAL ZEKA VE FARKLILIKLARA SAYGI
DÜZEYLERİNE ETKİSİ
(Doktora Tezi)**

Semiha YÜKSEK USTA

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2019**

ÖZ

Araştırma, “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”nın 60-72 aylık çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemek amacı ile yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen, 22 deney ve 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Hazırlanan “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”, deney grubundaki çocuklara haftada üç gün olmak üzere on hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubunun eğitim programına araştırmacı tarafından müdahale edilmemiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Farklılıklara Saygı Ölçeği” ile elde edilmiştir. İki gruba uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son testler yapılmıştır. Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını belirlemek için deney grubuna uygulamadan dört hafta sonra kalıcılık testleri yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde deney grubu ile kontrol grubu çocukların ön test ve son test puanları arasında, son-ön test fark puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Deney grubundaki çocukların ön ve son test puanları arasında ve son test ile kalıcılık testi arasında, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon işaretler testi analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda programın uygulandığı deney grubunun duygusal zeka, empati ve farklılıklara saygı puanlarının kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve deney grubunun son testlerde de ön test puanlarına göre anlamlı

düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca deney grubuna yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre eğitim programının etkisinin kalıcı olduğu görülmüştür. Özetle çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanan ve tarih coğrafya temalarının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik birer araç olarak kullanıldığı “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”nın çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği ve etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler :Okul Öncesi Coğrafya, Okul Öncesi Tarih, Farklılıklara Saygı, Duygusal Zeka, Okul Öncesi Sosyal Bilimler

Sayfa Adedi : 116

Danışman : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

**THE EFFECTS OF EARLY CHILDHOOD HISTORY AND
GEOGRAPHY EDUCATION ON CHILDREN’S EMOTIONAL
INTELLIGENCE AND RESPECT FOR DIVERSITY**

(Ph.D Thesis)

Semiha YÜKSEK USTA

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2019

ABSTRACT

The study was carried out to investigate the impacts of Early Childhood History and Geography Education on 60-72 months children’s emotional intelligence and respect for diversity. Pre-test and experimental design post-test with the control group were used for this research. The participants of this study were 40 children, 22 of them in the experimental group and 18 of them in the control group. The training was given to the experimental group three times a week throughout ten weeks. There was no intervention on the control group, and for this group, the Ministry of Education Preschool Education Program (2013) was implemented. The data of the study were collected with four scales namely “Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children”, “Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children”, “Empathy Scale for Children” and “Respect Diversity Scale”. Before the implementation, data were collected from two groups with a pre-test. After the implementation, post-test was used to gather the last data. To determine whether program effect is permanent or not, retention tests were performed to the experimental group after four weeks. For data analysis process of this study, Mann Whitney U test was carried out to describe whether there was a significant difference between the pre-test and post-test for each group and post-pretest difference scores of the experimental group and the control group children. Also, Wilcoxon's sign test analysis was to define whether there was a significant difference between the pretest and posttest scores and between the posttest and retention test for each group. As a result of this study, it was found that the experimental group exposed to the program demonstrated a significant increase in emotional intelligence, empathy, and respect for diversity scores. To sum up, it can be stated that Early Childhood History And Geography Education in which history and

geography themes were used as a tool for supporting children's social and emotional development had a positive and permanent effect on their emotional intelligence and respect for diversity.

Key Words : Preschool Geography, Preschool History, Respect for Diversity,
Emotional Intelligence, Preschool Social Studies

Page Number :116

Supervisor : Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. 21. Yüzyıl Yeterlikleri.....	6
2.1.1. Anahtar Konular ve 21. Yüzyıl Temaları	10
2.1.2. 21. Yüzyıl Becerileri	11
2.2. Duygusal Zekâ	12
2.2.1. Duygusal Zekâ Yetileri	14
2.2.2. Duygusal Zekâ Eğitimi.....	16
2.3. Farklılıklara Saygı	18
2.4. Erken Çocuklukta Sosyal Bilimler	21
2.4.1. Erken Çocuklukta Tarih	22

2.4.2. Erken Çocuklukta Coğrafya	27
2.5. Tarih-Coğrafya ile Duygusal Zekâ ve Farklılıklara Saygı İlişkisi	34
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1 .Genel Bilgi Formu	42
3.3.2. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği.....	42
3.3.3. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği	44
3.3.4. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği.....	44
3.3.5. Farklılıklara Saygı Ölçeği.....	45
3.4. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Hazırlanması	46
3.5. Öğretmen Eğitimi.....	52
3.6. Veri Toplama Süreci.....	53
3.6.1. Ön Testlerin Uygulanması.....	53
3.6.2. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Uygulanması.....	54
3.6.3. Son Testlerin Uygulanması.....	57
3.6.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması	57
3.7. Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....	59
4.1. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekasına Etkisine İlişkin Bulgular	59
4.2. Öğretmen Değerlendirmesine Göre Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekasına Etkisine İlişkin Bulgular	66
4.3. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Empati Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular.....	70
4.4. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular	74
BÖLÜM V. TARTIŞMA.....	81
BÖLÜM VI. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95

6.1. Sonuçlar	95
6.2. neriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	111
EK-1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onay Bildirimi	112
EK-2. Milli Eēitim Mdrlē Araştırma İzni	113
EK-3. Katılımcı Velisi Bilgilendirme ve Gönüllü Olur Formu.....	114
EK-4. Duygusal Zeka lme Aracı Kullanım İzni	115
EK-5. Farklılıklara Saygı lme Aracı Kullanım İzni.....	116

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Aşamaları	38
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	40
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Anne- Babalarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	41
Tablo 4. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı Örnek Uygulama Süreci Belirtke Tablosu.....	56
Tablo 5. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	63
Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Son - Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	64
Tablo 9. Deney Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	65
Tablo 10. Kontrol Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları	65
Tablo 11. Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	66
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	67

Tablo 14. <i>Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 15. <i>Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 16. <i>Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	69
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son Test – Ön Test Puan Farklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	70
Tablo 18. <i>Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	71
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	71
Tablo 20. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 21. <i>Deney Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	72
Tablo 22. <i>Deney Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 23. <i>Kontrol Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 24. <i>Farklılıklara Saygı Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	74
Tablo 25. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 26. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları</i>	77
Tablo 27. <i>Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	78
Tablo 28. <i>Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	79
Tablo 29. <i>Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları</i>	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> 21. Yüzyıl becerileri.....	9
<i>Şekil 2.</i> Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı coğrafya temaları	50
<i>Şekil 3.</i> Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı tarih temaları	51

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi İletişim Teknolojileri
EQ	Emotional Quotient
IQ	Intelligence Quotient
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	National Council of Social Studies
NRC	National Research Council
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
P21	Partnership of 21st Century
SEL	Social Emotional Learning

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplum, sosyal ve teknolojik gelişmeler aracılığı ile gittikçe artan bir değişime uğramaktadır. İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda, teknolojik gelişmelerle birlikte eğitimsel amaçlar ve pedagojik yöntemler, meslekler ve var olan mesleklerde çalışacak bireylerde aranan nitelikler de aynı hızla yerini yenilerine bırakmaktadır. Yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyler artık bir önceki yüzyılın ihtiyacı olan bireylerden çok daha farklı özelliklere sahiptir. Bu çağda refah ve gelişmiş ülkeler düzeyinde yarışabilmek, yer edinebilmek ve varlığını sürdürebilmek isteyen bir ülkenin, çağın ihtiyacı olan bireyleri yetiştirebilmesi için, eğitim sisteminin güncel olması gerekmektedir. Günümüzde okul öncesi dönemde olan çocuklar, yetişkinlik dönemlerinin bir kısmını 21. Yüzyılın sonlarında yaşayacaklardır. Bu açıdan bakıldığında çocukların şu anda içinde bulundukları çevre ile bir hayli farklı olan bir yaşam ve eğitim koşullarının içinde bulunacakları öngörülebilmektedir. Yalnızca gelecekte karşılaştıkları koşullar değil, çocukların şu anda içinde bulundukları dünyaya, teknolojik ve sosyal gelişmelerin getirmiş olduğu hızlı bilgi akışına teknolojiye, ekonomideki ve kendi çevre ve ailelerindeki değişimlere karşı da adaptasyon becerisi geliştirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Küreselleşen dünyada, ülkeler arası iletişimde sınırlar ortadan kalkmış ve artık dünyanın bir ucundan haberdar olmak kolaylaşmıştır. Çocuklar da bu etkileşimin içinde yer almaktadırlar. Dolayısı ile çocuklar televizyon ve medya aracılığı ile söz gelimi, savaş, evsizlik, göç, ekonomik sorunlar, devletler gibi farklı konulara maruz kalmaktadır. Ayrıca birer tüketim unsuru olarak görülen çocuklar, aileleri tüketime yönlendirme ve karar verme üzerindeki rolleri düşünülerek medya aracılığı ile manipüle edilmektedirler. Bu noktada çocukların koşulların üstesinden gelerek kendilerinin ve toplumun lehine işleyebilmeleri, erken dönemden itibaren bu konuda eğitim deneyimleri yaşamalarının gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (NCSS, 1988). Bu eğitim deneyimlerinin ise vatandaşlık, ekonomi, tarih ve

coğrafya gibi sosyal bilimler çalışmalarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına uygun hale getirilmiş içerikleri ile mümkün olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, çağın getirdiği değişimlere uygun eğitim hedeflerinin ve 21. Yüzyıl becerilerinin belirlenerek standardize edilmesi amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde 21. Yüzyıl becerileri ortaklığı (P21) isimli bir ortaklık kurulmuştur. Eğitimciler ve aralarında American Association of School Librarians, National Education Association gibi derneklerin ve Lego, Microsoft, Pearson, ETS, Intel, HP, Dell, Apple, Crayola, Cisco gibi eğitim ile ilgili büyük şirketlerin bulunduğu 32 üyeli bir çalışma grubu tarafından detaylı bir çalışma sonucu “21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi” geliştirilmiştir (Erkut, 2014). 21. Yüzyıl becerileri ortaklığı (P21), temel eğitim ve üzeri kademelerde öğrencilerin alması gereken disiplinleri, dil bilgisi, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, fen, coğrafya, tarih, vatandaşlık olarak belirlemişlerdir. Bu disiplinlerin öğretiminde evrensel farkındalık, finansal okuryazarlık, yurttaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı gibi temalarla birlikte örülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Temalara bakıldığında, evrensel farkındalık, finansal okuryazarlık, yurttaşlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı temalarının, Tarih ve Coğrafya disiplinleri ile büyük oranda ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, 21.yüzyıl becerileri kapsamında “Öğrenme ve Yenilik Becerileri”, “Bilişim, Medya ve Teknoloji Becerileri” ile “Yaşam ve kariyer becerileri” belirlenmiştir. Bunlardan “*Yaşam ve Kariyer Becerileri*” olarak ele alınan basamakta, iletişim ve iş birliği, esneklik ve adaptasyon, inisiyatif alma ve öz kontrol, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk becerileri yer almaktadır. Bu beceriler, detaylı olarak incelendiğinde, P21(2010) tarafından belirlenen disiplinlerden tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık disiplinlerini içeren sosyal bilimler çalışmaları ile kazandırılabilir beceriler olduğu fark edilmektedir. Daha önce söz edilen, çocukların maruz kaldığı değişim ve hızlı bilgi akışı ile baş etmelerini sağlayacak becerilerin de bu beceriler olduğu ve sosyal bilimler çalışmaları ile kazandırılmasının mümkün olduğu görülmektedir.

İletişim ve iş birliği, esneklik ve adaptasyon, inisiyatif alma ve öz kontrol, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk becerileri doğrudan ve dolaylı olarak duygusal zekâ ile yakından ilişkilidir (Goleman, 2000; Shapiro, 2004). Bu becerilerin yaşam ve kariyer becerileri basamağında yer aldıkları görülmektedir. Bu ilişkiye dayanarak, bireylerde duygusal zekânın gelişmiş olmasının da yüzyılın ihtiyaçları arasında olduğunu söylemek mümkündür (Turculet, 2015). Duygusal zekanın gelişimine bağlı olarak gelişen empati becerisinin bir farklı boyutu da farklılıklara saygıdır. Olumlu benlik

algısı, farklı insanlarla etkileşime girebilme ve empati kurabilme, önyargı ve farklılıkları fark ederek eleştirel düşünebilme becerileri ile ilişkisi olan (Hall, 1999) farklılıklara saygı becerisi, 21. Yüzyıl becerisi olan kültürlerarası becerilerdendir ve diğer sosyal duygusal beceriler gibi sosyal bilimler çalışmaları aracılığı ile çocuklara kazandırılabilir (NCSS, 1988). Küreselleşen dünyada ülkeler arası iletişim sınırlarının kalktığına ve artan şekilde toplumsal değişiklikler yaşandığına tanıklık edilmektedir. Savaş, göç gibi toplumsal sorunların üstesinden gelmenin bir yolu farklılıklara saygı ve birlikte yaşama becerisinin gelişmesinde yatmaktadır. Bu bilgiler ışığında, erken dönemde söz konusu becerilerin kazandırılması için Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı geliştirilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının okul öncesi eğitime devam eden çocukların duygusal zekâları ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

21. yüzyıl beceri ve temalarının ele alınabileceği disiplinlerden olan tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimler, okul öncesi eğitim müfredatında ayrı bir etkinlik türü olarak bulunmamakla birlikte, fen etkinlikleri kapsamında ele alınmaktadır (Öztürk vd., 2015). Genel olarak küçük çocuklar için bu konuların gelişimsel düzeylerinin üzerinde kalacağı düşüncesi yaygındır. Ancak, uygun eğitim etkinlikleri aracılığı ile birçok sosyal bilimler kazanımları çocuklar tarafından edinilebilmektedir (Glauert, Heal, Cook, 2003, Kemple, 2016; Melendez, Beck, Fletcher, 2000). Erken çocukluk döneminde tarih- coğrafya gibi sosyal bilimler çalışmaları ile ilgili alan yazına bakıldığında bu konunun önemli temsilcilerinden birisinin Montessori olduğu görülmektedir. Montessori (1945), erken çocuklukta Coğrafya, Tarih ve Bilim gibi konuları kapsayan bağlamlar ve bu bağlamlara yönelik deneyimler sunulan eğitim yaklaşımı Kozmik Eğitimi ortaya koymuştur. Tarih, Coğrafya ve Bilim konularından oluşan bu eğitim aracılığı ile çocukların evrendeki kökenlerini fark ederek hayranlık duyması ve bu bağlamda evrendeki yerlerini anlayarak ve kendi yaşamlarındaki rolünü kavraması beklenmektedir. Çocukların geçmiş ve şu an arasında bağlantılar kurmalarını ve tarihsel bağlamda daha büyük toplumların olduğu gerçeğini kavramalarına olanak sağlayan bu eğitim aracılığı ile çocukların bağımsız, insan türünün bir parçası, bir ülkenin vatandaşı, evrenin ve ekolojinin bir üyesi olarak kim olduklarını sorgulamalarını sağlayacağını belirtmiştir (Stephenson, 2015).

Bu bilgilere dayanarak okul öncesi çocukları için onların gelişim düzeylerine uygun bir Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının, çocukların öncelikle kendileri ve çevreleri hakkında bilgi sahibi olarak yaşamda kendilerini konumlandırabilecekleri ve çevrelerine, doğaya ve dünyaya karşı merak, keşif ve hayranlık duygusu içinde olmaları ile çevreyi koruma, diğer canlılara ve insanlara karşı saygılı olma, farklı zaman ve kültürleri tanıyarak onlara karşı saygı ve empati geliştirme gibi kazanımlar edinecekleri düşünülerek bu araştırmanın ana fikri ortaya çıkmıştır. Bu fikir ile araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanmış Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zekâları ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın temel amacının programın çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisini incelemek olmasıyla birlikte empati becerisinin duygusal zekanın alt alanlarından birisi olması nedeniyle çocukların empati düzeylerinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı çocukların duygusal zekâları üzerinde etkili midir?
- Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı çocukların empati düzeyleri üzerinde etkili midir?
- Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı çocukların farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde etkili midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ulusal alan yazında okul öncesi dönemde tarih coğrafya eğitimi ile ilgili yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda çocukların coğrafya ve tarih etkinlikleri aracılığıyla; olayların ve yerlerin zaman karşısında birbirlerini nasıl etkilediğini, insanların kendi çevrelerini geçmişin farklı dönemlerinde nasıl etkiledikleri ya da çevrelerinden nasıl etkilendiklerini anlayabilecekleri ve sınıf ortamında çocukların farklı kültürlere yönelik etkinliklerle farklı kültürden bireylerin yaşantısını anlama fırsatına ulaşabilecekleri belirtilmiştir. Okul öncesi yaşlardaki çocuklarda tarih ve coğrafyayla ilgili temel kavramları geliştirmeye yönelik olarak yapılacak etkinliklerin, çocukların kendileri ve çevreleriyle ilgili duyarlılığını arttıracığı gibi bu alanlara karşı merak ve olumlu tutum geliştirmeleri açısından da önemli olduğu ifade edilmiştir. Çocukların günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek hazırlanan coğrafya ve tarih etkinlikleri ile kendi dünyalarından başlamak üzere yakın

çevreleri ve dünya ile ilgili olarak bir anlayış geliştirip sorularına cevap bulabilecekleri de belirtilmiştir (Aktın ve Dilek, 2016; Can Yaşar, İnal, Uyanık ve Yazıcı, 2012; Coşkun Keskin, 2016; Tuğrul ve Güler, 2007; Uçuş Güldalı, 2017).

Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi dönemde tarih coğrafya eğitimi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olması fakat bunun aksine 21. Yüzyılda bireylere kazandırılması istenen empati, iş birliği, farklılıklara saygı, öz kontrol, inisiyatif alma ve sorumlu bir dünya vatandaşı olma, içinde yaşadığı toplumu analiz ederek sorumlu bir vatandaş olma, çevreye, evrene ve diğer kültürlerle saygılı olarak dünya barışını destekleme gibi küçükten büyüğe tüm değer ve tutumların tarih ve coğrafya gibi sosyal çalışma alanları ile kazandırabilmenin mümkün olduğu fikri bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın, 21. Yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme anlamında temel olacak bir eğitimsel alan olan tarih ve coğrafya disiplinlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel dönemlerine uygun hazırlanan eğitim etkinlikleri aracılığı ile verilmesi ve bu eğitim etkinliklerinin çocukların duygusal zeka ve farklılıklara saygı düzeylerine olan etkilerinin incelenmesi anlamında ulusal alan yazında ilk olma niteliği taşıması sebebiyle okul öncesi eğitimi alan yazınına eğitimsel katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar aşağıda sunulmuştur;

- Araştırmada kullanılan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği, Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin uygulamaları esnasında çocukların kendilerini objektif olarak yansıttığı varsayılmıştır.
- Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeğinde öğretmenlerin çocukları objektif değerlendirdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma,

- 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara Yenimahalle İlçesinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir anaokuluna devam eden çocuklar ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kavramsal çerçeve bölümünde, bu tez araştırmasının temel dayanağını oluşturan 21. Yüzyıl becerileri, farklı ülkelerin belirledikleri 21. Yüzyıl yeterlikleri, bu beceri ve yeterlikler ile tez çalışmasının ana konusunu oluşturan tarih-coğrafya arasındaki ilişki, erken çocukluk dönemlerinde tarih ve coğrafya eğitimi ve bu eğitimin duygusal zeka ile olan ilişkisi, duygusal zeka ve duygusal zekanın bir boyutu olan farklılıklara saygı üzerine yapılan alan yazın taramasına yer verilerek birbirleri arasında kurulan ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. 21. Yüzyıl Yeterlikleri

Günümüzde okul çağına gelmiş olan çocuklar, 21. Yüzyılın sonlarını da görecektir. Onların çocukları ise, 22. Yüzyılda yaşayacak bireyler olacaklardır. Bu bakımdan eğitimcilerin, genç nesilleri çok hızlı şekilde tahmin edilemez değişimler getirecek olan yıllara ve koşullarına hazırlamak gibi büyük sorumluluklarla karşı karşıya oldukları düşünülmektedir (Glauert, Heal ve Cook, 2003). Bu hızlı değişim nedeniyle 21. Yüzyıl için gerekli olan beceriler, eğitim politikaları ve araştırmalarının önemli bir konusu olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Avrupa Birliğinde yer alan eğitim girişimleri ve OECD tarafından yirmi birinci yüzyıl becerileri tanımlanmıştır. Bu tanımlamalara bakıldığında hepsinin iletişim, iş birliği, sosyal-kültürel beceriler, toplumsal katılım, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması konusunda ortak bir noktada buluştukları görülmektedir (Ahonen ve Kinnunen, 2014). Farklı ortaklıklar ve ülkeler tarafından bu yüzyıl için bireylerde olması istenen yeterlikleri belirleme çalışmalarını detaylı incelemek, uygun sentezi yapabilmek adına faydalı olacaktır.

Konsey ve Avrupa Parlamentosu, Eğitim ve Öğretim 2010 Programı çerçevesinde, yeterlilikler üzerindeki çalışma grubu, bilgi toplumu ve ekonomisinde başarılı bir şekilde işlemek için gerekli olan yeterlilikleri tanımlamak amacıyla bir referans çerçevesi geliştirmiş ve “Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlilikleri” onaylamıştır. Böylelikle konunun öneminin artırması adına bir dönüm noktası oluşmuştur. Yaşam Boyu Öğrenme için Anahtar Yeterlilikler şöyledir;

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dilde iletişim
- Bilim ve teknolojide matematiksel ve temel yeterlilikler
- Dijital yeterlilik
- Öğrenmeyi öğrenmek
- Sosyal ve yurttaşlık yeterlikleri
- Girişim ve girişimcilik anlayışı
- Kültürel farkındalık ve ifade (Gordon vd., 2009).

Kanada Hükümetinin endüstriyel inovasyonunu destekleyen en büyük araştırma kuruluşu olan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), 2005 yılında 21. Yüzyıl becerilerini öğretme ve değerlendirme konusuna ilişkin bir araştırma başlatmıştır. Öğrencilerin okul ve iş yaşamlarında ihtiyaç duyacakları 21. Yüzyıl becerilerini aşağıdaki gibi belirlemiştir;

- Eleştirel düşünme, rutin olmayan problem çözme ve sistem düşüncesini içeren bilişsel beceriler,
- Karmaşık iletişim, sosyal beceriler, takım çalışması, kültürel duyarlılık ve çeşitlilik içeren kişiler arası beceriler,
- Kişisel yönetim, zaman yönetimi, kendini geliştirme, öz düzenleme, uyum sağlama ve yürütme işlevlerini içeren içsel beceriler (NRC, 2011).

Avustralya Melbourne Üniversitesinin değerlendirme ve araştırma merkezinde (ATC21), Cisco, Intel ve Microsoft arasındaki bir sözleşme kapsamında yönetilen proje, 21'inci yüzyılın farklı becerilerini organize etmek için bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeve dört beceri sınıfı içermektedir:

- Düşünme Yolları: Yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme ve meta biliş veya öğrenmeyi öğrenmek gibi düşünme becerilerini içerir.
- Çalışma Yolları: İletişim, iş birliği ve takım çalışması gibi becerileri içerir.
- Çalışma Araçları: Bilgi okuryazarlığına ve bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) okuryazarlığı bilgisine hitap eden araçları içerir.

- Dünyada Yaşamak ve Vatandaşlık: Yaşam ve kariyer becerileri ve kişisel ve sosyal sorumluluk becerilerini içerir (Binkley vd., 2012'den aktaran Ahonen ve Kinnunen, 2014).

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD), 21. Yüzyıl yeterlik ve becerilerini Yeterliliklerin Tanımlanması ve Seçimi Programı (DeSeCo) ile belirlemiştir. DeSeCo üç ana yeterlilik başlığı kullanmaktadır: a) etkileşimli olarak araçları kullanmak, b) heterojen gruplar arasında etkileşmek ve c) bağımsız olarak hareket etmek. Bireylerin kendilerini düşünmeleri, öğrenmeleri ve eylemleri için sorumluluk almaları, DeSeCo' nun çerçevesinin merkezinde yatmaktadır. Ananiadou ve Claro (2009), OECD ülkelerine bir soru formu göndererek ülkelerindeki eğitim müfredatlarında 21. Yüzyıl becerilerine yer verip vermedikleri gibi sorular sormuştur. Elde edilen bulgular, çoğu ülkenin 21. Yüzyıl beceri ve yeterliliklerine, zorunlu eğitim içeriklerinde yer verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, ulusal veya bölgesel düzeyde bu becerilerin ve yeterliklerin net bir şekilde biçimlendirici veya özetleyici değerlendirme politikaları bulunmamaktadır. Öğretimleriyle ilgili tek değerlendirme, tüm okul denetimlerinin bir parçası olarak dış denetçiler tarafından yapılmaktadır. Ayrıca, 21. Yüzyıl becerilerinin öğretimini veya geliştirilmesini hedefleyen az sayıda öğretmen eğitimi programı vardır. Araştırmada OECD ülkelerinden biri olan Türkiye'den elde edilen verilere bakıldığında, Türkiye'deki ilk ve orta öğretim müfredatında temel olarak aşağıdaki becerilerin yer aldığı belirtilmiştir.

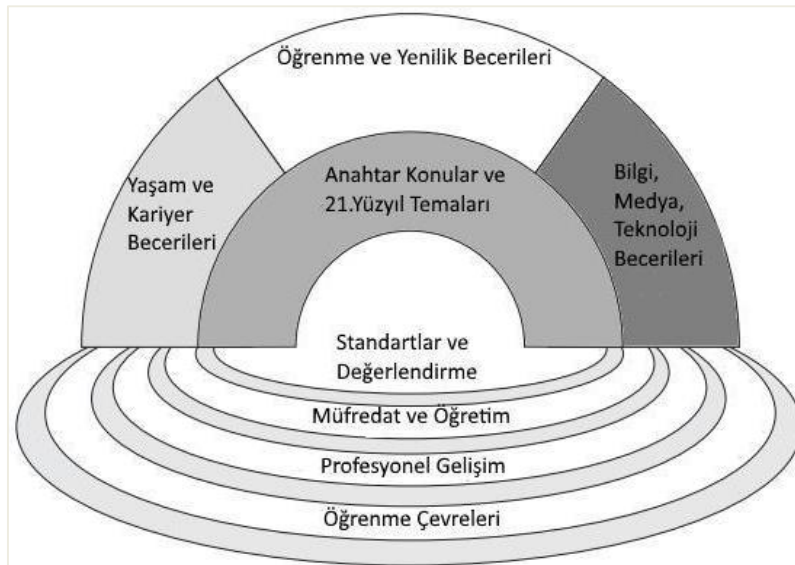
- Kritik düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Araştırma
- Problem çözme
- Karar verme
- Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT)

Türkiye'de bu becerilerin çoğu müfredat alanlarında öğretilmektedir. Bununla birlikte, Bilgi İletişim Teknolojileri ile ilgili olanlar ayrı ayrı öğretilmektedir. Bu becerilere ve yetkinliklere özel olarak hedeflenen değerlendirme politikası veya öğretmen yetiştirme programları bulunmamaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009).

Türkiye'de hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulması için başlatılmış olan çalışmalar 2000'li yıllar ile birlikte hızlanmıştır. “Anahtar yeterlilikler” belirleme çalışmaları yapılarak öncelikle 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Strateji Belgesi

hazırlanmış ve okul öncesinden yaşlıların eğitimine kadar eğitim öğretimle ilgili bütün konuları kapsayan faaliyetler belirlenmiştir. Bu faaliyetler uygulanmış, ardından HBÖ sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak 2014-2018 Dönemi Ulusal HBÖ Stratejisi Belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2014). Avrupa Birliği Komisyonu tarafından belirlenen 8 anahtar yeterlilik Türkiye’de de kabul görmektedir. Söz konusu anahtar yeterlilikler 1) Ana dilde iletişim, 2) Yabancı dilde iletişim, 3) Matematik, fen ve teknolojide temel yetkinlikler, 4) Dijital yeterlilik, 5) Öğrenmeyi öğrenme, 6) Sosyal ve beşerî yeterlilikler, 7) Girişimcilik 8) Kültürel bilinç ve ifade olarak belirlenmiştir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2015). “Anahtar yetkinliklerin hepsi birbiriyle ilişkilidir ve her birinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi yapma, karar alma ve duyguların yapıcı bir şekilde yönetilmesine odaklanılmaktadır.” (TYÇ, 2015, s. 25)

Türkiye ve diğer ülkelerde belirlenen 21. Yüzyıl becerilerinin yanı sıra, Amerika Birleşik Devletleri’nde ortak bir hükümet ve şirketler kuruluşu olan 21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) geniş çaplı okullarda öğretilecek olan disiplinler, disiplinler arası temalar ve beceri basamakları belirlemişlerdir. Dünyadaki birçok ülkenin, yüzyılın gerektirdiği beceriler hakkında araştırmaları ve terimleri mevcuttur. Ancak bu tez çalışmasında, şu anda en yaygın olarak kullanılan ve uluslararası terimler içeren P21 tarafından belirlenmiş tema ve disiplinler temel alınmıştır. Bu beceri ve temaları görselleştiren 21. Yüzyıl becerileri gökkuşağı aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. 21. Yüzyıl becerileri (Trilling ve Fadel (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times, s.173)

2.1.1. Anahtar Konular ve 21. Yüzyıl Temaları

P21 tarafından tüm öğrenciler için gerekli olan temel disiplinler belirlenmiş ve anahtar konular olarak ifade edilmiştir. Bunlar,

- İngilizce, okuma veya dil sanatı
- Dünya dilleri
- Sanat
- Matematik
- Ekonomi
- Bilim
- Coğrafya
- Tarih
- Devlet ve Yurttaşlık Bilgisi disiplinleridir.

P21, bu ana disiplinlerin okullarda verilirken disiplinler arası temaları da kullanarak akademik içeriklerin daha üst düzeyde anlaşılacağını belirtmiştir (P21, 2015). Bu disiplinler arası 21. Yüzyıl temaları, Evrensel farkındalık, Finans- Ekonomi- İş ve girişim okuryazarlığı, Yurttaşlık okuryazarlığı, Sağlık okuryazarlığı ve Çevre okuryazarlığından oluşmaktadır. P21 tarafından belirlenen ana disiplinlerden Evrensel farkındalık, Yurttaşlık okuryazarlığı, Çevre okuryazarlığı temaların, yine P21 tarafından ana disiplinler olarak belirlenen disiplinlerden Tarih ve Coğrafya' nın içeriğinde ele alınabileceği düşünülmektedir. Montessori, keşfetme, maksimum çabayı sağlama, konsantre olma becerisi, oto kontrol, matematiksel zihin, başkalarına saygı, birlikte çalışabilme becerisi, çevre duyarlılığı gibi becerilerin, ortaya koymuş olduğu Tarih, Coğrafya ve Bilim disiplinlerinden oluşan Kozmik eğitim tarafından desteklendiğini belirtmiştir (Miller, 2008).

Evrensel Farkındalık; Bireylerin, farklı kültür ve milletleri tanıması, anlaması ayrıca farklı kültürden, dinden ve yaşam tarzlarından olanlarla, iş ve toplumsal çevrede karşılıklı saygı içerisinde ve iş birliği yaparak çalışabilmesi ve sosyalleşebilmesi, bununla birlikte evrensel sorunları anlaması ve 21. Yüzyıl becerilerini kullanarak çözüm üretebilmesidir. Hem çokkültürlü hem küresel eğitim alanındaki birçok akademisyen, gençlerin kendilerinden farklı insanlarla etkin bir şekilde iletişim kurarak, yerel ve küresel baskı ve eşitsizlik yapılarını sosyal ve ekonomik adalet getirebilecek yapılara dönüştürme yeteneklerinin geleceği belirleyeceğini belirtmektedir (Merryfield, 2000).

Yurttaşlık Okuryazarlığı; Bireylerin yerel, ulusal ve evrensel düzeyde vatandaşlık haklarını bilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi, toplumsal kararların yerel ve küresel etkilerini anlamasıdır. Yurttaşların birbirleri ve doğa, toplum ile olan ilişkilerini ve yurttaşların sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsar (Cheng Youxin, 1996'dan aktaran Wang ve Li, 2014). Yurttaşlık eğitimi bireylerin kültürel, ulusal ve küresel olarak düşünceli ve net kimlikler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, ulusunu ve dünyayı daha demokratik ve adil kılmak için gereken bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarını sağlamaktadır (Banks, 2004).

Çevre Okuryazarlığı; Hava, kara, su, iklim, besin, enerji ve ekosistem ile ilgili çevreyi etkileyen koşullarla birlikte çevreyi anlama, çevresel sorunlara etkili çözümler getirme, nüfus artışı, kaynakların tükenmesi gibi toplumun doğa ve dünya üzerindeki etkisini anlama yeterliliklerini içermektedir. Özellikle hava, iklim, toprak, gıda, enerji, su ve ekosistemler ile ilgili olarak, çevre ve onu etkileyen koşullar hakkında bilgi ve anlayış geliştirme, ayrıca nüfus artışı, kaynakların tükenmesi gibi toplumun doğal dünya üzerindeki etkileri hakkında bilgi ve anlayışı geliştirmeyi kapsamaktadır (P21, 2015). 21. yüzyıl temaları arasında ele alınmış olsa da çevre okuryazarlığı kavramı ilk 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmış ve o zamandan bugüne çevre eğitiminde, çevre bilgisini, çevresel problemlere yönelik tutumları, çevre sorunlarının çözümü için gerekli beceri ve motivasyonu ve yaşam ile çevre arasındaki dengeyi korumaya aktif katılımı içerecek şekilde genişletilmiştir (Marcinkowski ve Rehring, 1995; Roth, C.E., 1992'den aktaran Chu vd., 2007).

Evrensel farkındalık, yurttaşlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı, tarih coğrafya disiplin alanları ile birlikte verilebilecek becerilerdir. Okul öncesi dönem çocuklar için bu okuryazarlıklara ve evrensel farkındalığa yönelik temel düzeyde farkındalık sağlanması için yine okul öncesi dönem çocuklar için hazırlanmış tarih-coğrafya etkinliklerinden faydalanılabilir.

2.1.2. 21. Yüzyıl Becerileri

Evrensel anlamda yaşanan teknoloji, göç, uluslararası rekabet, ekonomik değişimler uluslararası çevresel ve politik zorluklar gibi sebeplerle öğrencileri 21. Yüzyılda yaşamın kendisi için hazırlamak daha komplike hale gelmiştir. Global konuların öğretiminden önce çocukların bu konuları anlaması için edinmesi gereken bazı düşünsel beceriler bulunmaktadır. Bu düşünsel beceriler P21(2015) tarafından, Öğrenme ve Yenilik

Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Kariyer Becerileri başlıkları altında toplanmıştır. Bu becerilere aşağıda yer verilmiştir;

- Öğrenme ve Yenilik Becerileri
 - ✓ Yaratıcılık ve Yenilikçilik,
 - ✓ Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme,
 - ✓ İletişim ve İş birliği,
- Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
 - ✓ Bilgi Okuryazarlığı,
 - ✓ Medya Okuryazarlığı,
 - ✓ BİT Okuryazarlığı,
- Yaşam ve Kariyer Becerileri
 - ✓ Esneklik ve Uyum Sağlama,
 - ✓ Girişim ve Otokontrol,
 - ✓ Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler,
 - ✓ Verimlilik ve Sorumluluk,
 - ✓ Liderlik,

Mevcut tez çalışmasının ilk hareket noktalarından birisi 21. Yüzyıl becerileridir. Bu becerilerden esneklik ve uyum sağlama, otokontrol, sosyal beceriler, sorumluluk, liderlik, iletişim ve iş birliği, problem çözme gibi becerilerin doğrudan veya dolaylı yoldan duygusal zeka ile ilişkili olduğu görülmektedir. Duygusal zekâ, detaylı incelendiğinde bu ilişki daha net fark edilecektir.

2.2. Duygusal Zekâ

Yaşamın her alanında karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde zihinsel yeteneklerin yanı sıra sosyal ve duygusal becerilerin de önemi bulunmaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte insanların hayatları oldukça kolaylaşmış bilişsel beceriler geçmiş toplumlara oranla bir hayli artmıştır, ancak insanlar arasındaki sosyal ilişkilerin gittikçe zayıfladığı görülmektedir. Rekabet, manevi tatminsizlik, mutsuzluk ve doyumsuzluk, şiddet ve çatışma, empatiden yoksunluk ve gittikçe ben merkezci düşüncelerin artması gibi toplumun yapısını ve geleceğini sarsan sorunlar duygusal zekanın önemini ortaya koyarken bu zekâ türüne olan ilgiyi artırmıştır (Shapiro, 2004).

Duygusal zekâ konusundaki ilk çalışmalar Salovey ve Mayer tarafından yapılmıştır. Salovey ve Mayer (1997, s.10) duygusal zekâyı, “Duyguları doğru algılamayı, değerlendirmeyi ve ifade etme yeteneğini, düşünceyi kolaylaştırmak için duyguları kullanma yeteneğini, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duygusal ve entelektüel gelişmeyi desteklemesi için duyguları düzenleme yeteneğini içerir.” şeklinde tanımlamışlardır. Mayer ve Salovey (1993), duygusal zekanın bilişsel ve duygusal sistemin ortak bir ürünü olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre, bilişsel sistem, duygular hakkında soyut yargılama işlemi yaparken duygusal sistem de bilişsel kapasiteyi arttırmaktadır. Bu modelde duygusal zekayı empati, duyguları ifade etme ve anlama, mizacını kontrol etme, bağımsızlık, uyum sağlayabilme, beğenilme, kişiler arası sorunları çözme, sebat, sevecenlik, nezaket ve saygı gibi bazı duygusal nitelikleri ifade etmek için kullanmışlardır (Shapiro, 2004). Mayer ve Salovey (1997), duygusal zekayı, a) Duyguları algılamak, değerlendirmek ve ifade etmek, b) Düşünceyi kolaylaştırmak için duyguyu kullanmak, c) Duygularla düşünmek ve anlamak, d) Duyguları yönetmek/düzenlemek olmak üzere dört boyutta ele almışlardır.

Bar-On (2000) temel olarak bilişsel olmayan zeka faktörlerine odaklanmıştır. Bu faktörler zekanın kişisel, sosyal, duygusal, ve hayatta kalma boyutlarını içermektedir. Duygusal zekanın kişinin gündelik hayatı ile başa çıkabilmesi için akademik zekadan daha önemli olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekâyı beş kategoriye ayırarak bir model ortaya koymuştur. Bu modelde kategoriler; kendinin ve başkalarının duygularının farkına varma ve duygularını ifade etme becerilerini içeren kişisel beceriler, ilişki kurma ve bu ilişkiyi sürdürmek için başkalarının duygularını anlamayı içeren kişilerarası beceriler, kişisel ve kişilerarası problemleri çözebilme ve tepkide bulunurken duygularını doğru anlamlandırma gibi becerileri içeren uyum sağlayabilirlik, stres yönetimi ve kendisine ve başkalarına olumlu duygular hissetme durumunu kapsayan genel ruh sağlığı şeklinde sıralanmıştır. Bar-On duygusal-sosyal zekanın çocuklarda yaşla birlikte arttığını ve öğrenilebilir bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Goleman (2000), yaşam başarısının geleneksel anlamda bilinen zekâdan daha çok duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu modele göre duygusal zekâ, kişisel yeterlik ve sosyal yeterlik olmak üzere iki temel yeterliğin bileşimidir. Kişisel yeterlikler insanın kendisini nasıl yönettiğini ve potansiyelinin ne kadarını aktarabildiğini belirler. Bu yeterlikler, öz farkındalık, duygusal farkındalık, özgüven, öz düzenleme, otokontrol, güvenilirlik, özenlilik, uyum yeteneği, yenilikçilik, motivasyon, başarı güdüsü, bağlılık,

girişimcilik ve iyimserlik olarak belirtilmiştir. Sosyal yeterlikler ise etkin bilişsel unsurların yanı sıra, duygular ile ilgili becerileri de içerir ve bu beceriler empati, başkalarını geliştirme, hizmete yonelik olma, etkileme, iletişim, iş birliği, çatışma yonetimi, liderlik gibi becerilerdir. Goleman (2000), duygusal zekayı, a) zbilin, b) Duyguları Yonetebilme, c) Kendini harekete geçirebilme, d) Başkalarının duygularını anlayabilme, e) İlişkileri yurtebilme olmak üzere beş boyutta incelemiştir. Bu modele göre, duygusal zekâ çocukluk doneminde geliştirilebilir ve doğuştan getirilen entelektüel potansiyelin de daha iyi kullanılmasına katkı sağlayabilir.

Cooper ve Sawaf (2003) duygusal zekayı, “İnsan enerjisinin, bilgisinin, bağlantısının ve etkisinin kaynağı olarak duyguların gücünü ve zekasını hissetme, anlama ve etkin bir biçimde uygulama yeteneği” olarak tanımlamışlardır. Cooper ve Sawaf oluşturdukları duygusal zekâ modelini iş ortamı içinde inceleyerek; duyguları öğrenme, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya olmak üzere dört boyut olarak incelemişlerdir.

2.2.1. Duygusal Zekâ Yetileri

Duygusal zekâ yetileri, duyguları tanıma ve ifade etme, duyguları anlama, duyguları yonetme ve düzenleme, empati ve sosyal beceriler olmak üzere beş başlıkta toplanmaktadır.

Duyguları tanıma ve ifade etme; bu beceri, duygusal zekanın gelişiminin ilk aşaması olarak kabul edilmektedir. Kişinin öncelikle kendi duygularını fark edip anlamasına ve daha sonra diğer insanların duygularını anlayabilmesine bağlıdır. Duyguların anlaşılması sözlü veya sözsüz bilgiler aracılığı ile olmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990). Ayrıca duygusal zekâ başkalarının duygularını anlama ve empatik karşılık verme davranışını da kapsar. Tarih boyunca, bireylerin etraflarındakilerin duygularını algılayabilmeleri son derece önemli olmuştur. Bu yetenek kişilerarası sorunsuz ilişkiler için temeldir (Sullivan, 1999). Duyguları ifade etme ve açıklama duygusal becerilerin ve sosyal ilişkilerin merkezindedir. Kişinin duygularını doğru ifade etmesi iyi iletişimi sağlarken yanlış ifade etmesi ise ilişkilerde sorunlara yol açabilir (Nissen ve Hawkins, 2010).

Duyguları Anlama; duyguların tanınarak isimlendirilmesi becerisinin gelişiminden sonra duyguları anlama becerileri aşamasına geçilir. Duygusal anlama, duygular ve durumlar arasında ilişki kurma yeteneğini içerir ve empati gelişimi ile bağlantılıdır (Sullivan,1999). İnsanların duygusal anlayışı, sosyal çevrelerindeki kişilerin niyetlerini, tutumlarını,

motivasyonlarını ve düşüncelerini çözmeye yardımcı olabilir. Yakın kişisel ilişkilerde, kendi içinde ve başkalarında duyguların anlaşılması, pozitif ilişkilerin beslenmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, kişinin kendisinin ve diğerlerinin duygularını yanlış anlaması, sözel veya sözel olmayan mesajların yanlış yorumlanmasına katkıda bulunur ve kişisel ilişkilerin bozulmasına neden olur. Duyguları anlama, iki yaşında duygusal dil ile başlar dört yaşına doğru gelişir. Ancak bu yaştaki çocuklar, utanma ve minnettarlık gibi karmaşık duyguları henüz anlayamazlar (Zeidner Matthews ve Roberts, 2008).

Duyguları Yönetme ve Düzenleme; duyguları yönetme karmaşık bir duygusal zekâ becerisidir. Kişinin kendisini gözlemleme ve hazzı erteleyebilme yeteneklerini içerir. Duyguları olumlu sonuçları olacak şekilde yönetebilme, kontrol sağlama, öz güven ve esneklik gösterme ve sıkıntı veren durumlardan kolayca kurtularak kendine gelebilme becerisidir (Sullivan, 1999; Mayer vd., 2000; Kansu ve Beceren, 2002 ‘den aktaran Ulutaş, 2005). Duygularını yönetme konusunda iyi olan bir birey, baskı altında sakin kalarak çalışabilir. Bu bireyler nadiren dürtüseldir ve stresli bir durum karşısında sakin kalarak duygusal taşkınlıklar yaşamazlar (Caldwell ve Gravett, 2009). Duyguları düzenleme duygular kadar çocukların yaşamında önemlidir. Duygu düzenleme, olumsuz duyguların ortadan kaldırılmasından çok daha fazlasıdır. Çocuklar olumlu duygularını korumak ya da geliştirmek ve olumsuz duygu durumlarını değiştirmek için duygu düzenlemesini kullanırlar. Hem olumlu hem de olumsuz duygular, duygu düzenleme süreçleri yoluyla, davranışları yönlendirmek için yükseltilebilir, bastırılabilir veya değiştirilebilir (Hyson, 2004). İki yaşından sonra çocuklar sıklıkla kendi duyguları hakkında konuşurlar ve duygularını kontrol etmeye çalışırlar. Okul öncesi çocukları, yetişkinlerin duyguları ile baş etme yöntemlerini gözlemleyerek duygularını kontrol etme yöntemleri seçerler (Berk, 2002).

Empati; büyük oranda başkalarının duygularının fark edilmesi ile ilgilidir. Duygusal zekanın anahtar kavramı olan empati, kişinin kendisini başkasının yerine koyarak olaylara ve durumlara o kişinin bakış açısından baktığı, düşüncelerini ve duygularını doğru bir şekilde anladığı, hissettiği ve bunu o kişiye ilettiği bir süreçtir. Empatik bireyler, karşılarındaki kişilerin hislerini çok benzer şekilde hissederek anlamaya çalışırlar. Ayrıca, diğerlerinin duyguları hakkında bilinçli bir bilgiye sahip olup, ince sözel ve sözel olmayan ipuçlarını toplarlar (Goleman, 2000; Zeidner vd., 2008). Empatinin gelişimi yaşamın ilk yıllarında başlar. Bebeklerin ağlayan bir başka bebek ile birlikte ağlama eğilimi vardır. Buna doğrudan empati denilemese de empati ve başkalarını düşünmenin temelleri olduğu

söylenbilir. Empatinin gelişebilmesi için öncelikle çocuğun kendi benliğini diğer insanlardan ayırt etmesi gerekmektedir. Benlik farkındalığının gelişmesi ile birlikte, yaklaşık iki yaşında bu beceri gelişmeye başlar (Berk, 2002). Ancak tam olarak olayları başkasının bakış açısından görme evresinin başlangıcı ise altı yaş civarına denk gelmektedir. İlerleyen yaşlarda ise çocuklar, dilin gelişmesi ve soyut düşünme becerisinin artması ile görmediği kişileri de anlar ve onlarla empati kurar (Saphiro, 2004).

Sosyal Beceriler; kişiler arası pozitif ilişkiler kurabilmek ve ilişkileri sürdürebilmek için gerekli olan davranışlar genel olarak sosyal beceriler olarak adlandırılmaktadır. Smart ve Sanson (2001) olumlu sosyal becerileri; kişinin yetişkinler ve akranları ile etkili bir iletişim için fırsat yaratması, yakın ve destekleyici ilişkiler oluşturması ve sosyal olarak kabul edilebilir yanıt ve davranışları edinmesi olarak tanımlamışlardır. Okul öncesi dönemde kazanılması gereken sosyal davranışlar, bekleyebilme, kurallara uyma, paylaşma ve grup içinde birlikte çalışma becerisi gösterme, arkadaşlarına saygılı olma, duyarlı olma, şefkat gösterme, iletişim kurma ve sürdürme, gülümseme, göz kontağı kurma, dinleme gibi basit iletişim becerilerine sahip olma, kendi başına oyun oynama, sorunlarını çözebilme, oyun gruplarına katılabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Ayrıca iş birliği, demokrasiye katılım, demokrasinin ön planda tutulması, dostluk kurma becerileri ve empati becerisi de okul öncesi dönemde kazanılması gereken sosyal becerilerdir (Aktaran Arslan, 2011). Yapılan çalışmalar, çocukların duygusal ve sosyal becerilerinin akademik başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bahman ve Maffini, 2008).

2.2.2. Duygusal Zekâ Eğitimi

Duygusal zekanın ilk eğitimi aile ortamında olmaktadır. Aile ortamı çocuğun duygusal desteğe ihtiyaç duyduğunda doğru yanıt verebilmesi ve aile bireylerinin kendi duygularını yönetmede başarılı olarak olumlu model olması gibi yollarla ilk duygusal zekâ eğitimini çocuğa sunmuş olurlar. Örneğin, duygusal ipuçlarını doğru okuyan ve aynı duygudaşlıkla karşılık veren ana babaların çocukları daha az sorun yaratan, daha olumlu duygularını dışa vuran ve daha kolay rahatlatılan çocuklar olmaktadır. Ayrıca duygusal olarak anlayışlı ve sınırlar koyabilen ebeveynler çocuklarını içsel durumlarını betimlemeleri konusunda desteklemiş olurlarken çocuklara sorunlarını çözebilmeleri için sıcak ve sabırlı bir şekilde sözel önermelerde bulunarak çocuklarının gerginliklerle başa çıkma yeteneğini güçlendirirler (Berk, 2002). Stys ve Brown (2004) entelektüel zekanın (IQ) genetik faktörlerden dolayı duygusal zekaya (EQ) göre daha sabit olduğunu ve EQ'nun geliştirilme

olasılığının yüksek olduğunu belirtmiştir. Duygusal zekâ eğitim ile geliştirilebilmekte ve duygusal evreler çocukluk yıllarındaki deneyimlerle şekillenmektedir (Goleman, 2000; Shapiro, 2004). Duygusal zekanın geliştirilmesi için yalnızca aileler yeterli olamayabilirken dezavantajlı ortamlarda yetişen çocuklar da bu konuda şanssız olabilmektedir. Bu nedenle okullarda verilen eğitimin de duygusal zekâyı geliştirmesi ve desteklemesi gerekmektedir (Ulutaş, 2005). Birçok çalışma kaliteli bir okul öncesi eğitimin ergenlik ve yetişkinliğe kadar devam eden bilişsel ve sosyal gelişim, dikkat, okuma, matematik becerileri ve eğitimsel beceriler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Araştırmacılar uzun yıllardır etkili okul öncesi programları üzerinde çalışmaktadırlar. Bu çalışmalar sonrasında artan şekilde, kaliteli bir okul öncesi programının yalnızca bilişsel gelişimi ve akademik öğrenmeyi desteklememesi bunun yanında sosyal duygusal becerileri desteklemesi gerekliliği de yaygın şekilde kabul görmeye başlamıştır (Anthony vd. 2005'den aktaran Mihic, Novak, Basic ve Nix, 2016).

Bu düşünce ile 1994 yılında kurulan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme İş birliği (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)), okul öncesinden liseye kadar olan eğitimde yüksek kaliteli, kanıt temelli Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyi (Social Emotional Learning (SEL)) geliştirmeyi amaçlamaktadır. CASEL ve Sosyal duygusal öğrenme terimi, 1994'te ilk kez Fetzer Enstitüsü tarafından düzenlenen ve katılımcıları, çocuklarda olumlu gelişmeyi teşvik etmek için çeşitli eğitim temelli çalışmalarda yer alan araştırmacıları, eğitimcileri ve çocuk savunucularından oluşan toplantıda ortaya çıkmıştır. CASEL, 1997 yılında öğretmenlere yönelik kılavuz yayınlayarak okul öncesinden on ikinci sınıfa kadar SEL programları oluşturulması için pratik stratejiler belirlemiş ve böylelikle eğitimdeki eksik parçayı ele almışlardır. SEL aşağıdaki yeterlikleri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

- Kişisel Farkındalık: Duyguları tanımlama ve fark etme, yanlışsız kişisel algılama, güçlükleri, ihtiyaçları ve değerleri fark edebilme, öz yeterlilik,
- Sosyal Farkındalık: Empati, farklılıkların değerini bilme, diğerlerine saygı gösterme,
- Sorumlu Karar Verme: Problemin tanımlanması ve durum analizi, problem çözme, değerlendirme ve yansıtma, kişisel, ahlaki ve etik sorumluluk
- Kişisel Yönetim: Dürtü kontrolü ve stres yönetimi, iç motivasyon ve disiplin, hedef belirleme,
- İlişki Yönetimi: İletişim, sosyal bağlılık ve ilişki yapılandırma, iş birliği içinde çalışma, çatışma yönetimi, yardım arayabilme ve sağlayabilme (CASEL, 2003).

Sosyal duygusal öğrenme programları tarafından geliştirilmesi istenen yeterliklerin de birçoğu duygusal zekâ yetilerindendir. Ayrıca duygusal zekanın gelişimine bağlı olarak gelişmesi mümkün olan ve SEL'in Sosyal farkındalık basamağında yer alan farklılıkların değerini bilme veya başka bir deyişle farklılıklara saygı, empati becerisinin bir farklı boyutudur. Hall (1999)' a göre, farklılıklara saygı gelişimi, çocuklara olumlu benlik algısı, farklı insanlarla etkileşime girebilme ve empati kurabilme, önyargı ve farklılıkları fark ederek eleştirel düşünebilme becerilerinin kazandırılması ile mümkün olmaktadır.

2.3. Farklılıklara Saygı

21. yüzyılda gelişen teknoloji, iletişim ve ulaşım imkanları ile kişisel, sosyal ve coğrafi sınırlar kalkmış ve küreselleşen dünyada, artık gelişmek ve geliştirmek için farklı kültür ve coğrafyalardan farklı gelişmeleri takip etmeyi ve iş birliği ile çalışmayı getirmiştir. Küreselleşme ile birlikte toplumlardaki çeşitlilik ve farklılıklar artmış ve farklılık kavramı sosyal bilimlerin odak noktalarından birisi olmuştur. Farklılıklar bireyin varoluşunun bir parçasıdır. Bir toplumda farklılıkların olması kaçınılmazdır. Bu nedenle toplumların farklılıkları yok etmek veya yok saymak yerine huzur içinde bir arada yaşaması için farklılıkları kabul etmesi gerekmektedir (Memduhoğlu, 2007). Bu sebeple 21. Yüzyıl eğitim içeriğinde yer alması gereken anlayışlardan biri farklılıklara saygı anlayışıdır. Erken çocukluk döneminde çocuklar, diğer insanlar ve yerler hakkında tutum, inanç ve değerler geliştirmektedirler. Bunlardan bazıları olumlu olsa da çoğu ön yargılı ve olumsuz tutumlar olabilmektedir (Aboud, 1988'den aktaran Glauert vd., 2003). Erken çocukluk döneminde çocuklar, çatışma, kırgınlık gibi olumsuz duygularıyla şiddetten arınmış yollarla baş etmekten daha çok farklılıklara hoşgörüsüzlük göstermenin kabul edilebilir bir tepki olduğunu öğrenmeye eğilimlidirler. Erken yaşlarda olumsuz duyguları ile baş etmeyi öğrenmemeleri halinde daha sonra ortadan kaldırılması zor olan ön yargılara sahip olabilirler (Ekmişoğlu, 2007). Çocukların 3 yaşından itibaren ırklarla ilgili farkındalıkları oluşmaktadır ve erken çocukluk döneminde ırksal çeşitliliğe karşı hem olumlu hem de olumsuz tutumlar sergileyebilmektedirler. Küçük çocukların kültürel çeşitliliğe saygı duymalarına katkıda bulunan sosyal ve bireysel faktörler hakkında çok az şey bilinmektedir. Ancak, çocukların ırksal ve kültürel anlayışları konusunda umut veren güçlü bir destek, ilk yıllarda önyargının değişime açık olmasıdır (Naughton, 2006). Okul öncesi dönemde çocuklar kimliklerin fiziksel boyutunu fark etmeye başlarlar. İki yaş civarında cinsiyet farklılıklarını ayırt ederler ve ardından ten rengi, saç rengi, göz şekli ve rengi gibi fiziksel özellikler hakkında merakları artar. Bu meraktan sonra ise engellilikleri fark

etmeye başlarlar. Ayrıca bu dönemde çocuklar etnik farklılıkları, farklı yiyecekler yiyen ve farklı özel günleri kutlayan çocukları ayırt ederler. Çocuklar farklılıkları ayırt etmeye başladıkları iki yaş civarında bazı önyargılı davranışlar da sergilemeye başlarlar. Örneğin korkmuş veya rahatsız olmuş hissedebilir ve davranışları ile bunu gösterebilirler. Rahatsızlıklarını kelimelerle ifade etmeseler bile farklı olan çocukları görmezden gelerek veya onlardan kaçınarak gösterebilirler. Üç ile dört yaşları civarında ise, farklılıklarla ilgili daha geniş gözlemler yaparlar ve mantıklı açıklamalar beklerler. Beş yaşında bireysel ve etnik grup kimliklerini geliştirmeye başlarlar. Irksal ve etnik gruplar arasındaki farkları ve benzerlikleri keşfedebilirler ve böylece ten, saç renklerinde göz şekillerinde neden farklılık olduğuna dair bilimsel açıklamaları anlayabilirler (Stern ve Bettmann, 2000). Altı ile sekiz yaş arasındaki çocuklar farklı kültürel geçmişleri olan etnik grupları ve bu durumdan kaynaklanan özelliklerin değiştirilemeyeceğini anlamaya başlarlar. Tarihi ve yerel olayları anlamaya başlarlar ve böylelikle ırk, inanış ve kültürel gruplara karşı ayrımcılık içeren davranışları daha iyi fark edebilirler. Kültürel öz saygı da bu yaşta başlamaktadır (Stern, 2000'den aktaran Ekmişoğlu, 2007). Bu bilgiler ışığında, erken dönemde çocuklara farklılıklara saygı becerisinin kazandırılmasının çocukların gelişimsel özellikleri açısından uygun olduğunu ve Tarih, Coğrafya gibi disiplinlere ilişkin farklı kültürlerin tanınması ve kendi kültürel öğelerinin geçmişten günümüze değişiminin anlaşılmasını sağlayan etkinliklerle bu becerinin kazandırılmasının mümkün olacağı söylenebilir.

Erken çocukluk döneminde farklılıklar ve ön yargılar ile ilgili ilk çalışma, 1989 yılında Amerika'da Çocuk Gelişimi Uzmanı ve Eğitimci Derman Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını temeline alan Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşıtı Müfredat) geliştirilerek yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu program öncelikli olarak okul öncesi ve ilkokulda uygulanmıştır. Önyargı karşıtı müfredatın hedefi; çocukların erken çocukluk dönemindeki gelişmelerinde çevresindeki kalıp yargıları, yanlış anlamaları sorgulamadan ve tepkisel davranmadan direkt kabul etmemesi yönünde geliştirmektir. Önyargı karşıtı müfredat ile, çocukların olumlu öz kimlik kazanması, çevresine karşı empati duygusu geliştirmesi, ayrımcılık kavramını anlayarak ayrımcılığa karşı olması amaçlanmaktadır (Üner, 2011). Derman Sparks (1989), çocukların ön yargı karşıtı ve farklılıklara saygılı olmasını hedefleyen müfredatta dört amaç olduğunu belirtmektedir. Birinci hedef öncelikle çocuğun kendisini tanıyıp anlayarak duygularını düzenleyebilmesi, aile bağlarını anlaması, bir grubun üyesi olduğunu hissetmesi ve grupla iş birliği içinde çalışabilmesi, değişikliklere uyum sağlayabilmesi gibi becerileri içeren Olumlu Kimlik ve

Öz Değer Geliştirme basamağıdır. İkinci hedef, farklı kültürlere, ırklara ve inançlara empatik bakış açısı geliştirmesi, kendine ait değerleri olduğu gibi, başkalarının da kendilerine ait öz değerleri olduğunu anlaması, cinsiyetlere ve cinsiyetlere bağlı özelliklere saygı duyması gibi becerileri içeren Çeşitlilik ve Empati basamağıdır. Üçüncü hedef, benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilmesi, diğerlerini dinleme alışkanlığı kazanması, adil ve adil olmayan davranışları ayırt edebilmesi, farklılıklar hakkında düşünmesi ve olumlu çıkarımlarda bulunması ve olumlu tutumlar geliştirmesi gibi becerileri kapsayan Önyargıları ve Ayrımcılığı Teşhis Etme ve Bu Konuda Eleştirel Düşünme basamağıdır. Sonuncu hedef basamağı ise, ayrımcılık karşısında tüm çocukların kendisini ya da başkalarını koruma becerilerini beslemeyi içeren Önyargı ve Ayrımcılık Karşısında Kendini ve Başkalarını Savunma basamağıdır. Bu basamakta her çocuğun kendisine veya başkasına karşı ayrımcı bir şekilde davranıldığında bunu fark etmesi ve haklarını savunmayı öğrenmesi amaçlanmaktadır.

Erken çocukluk döneminde kazandırılan farklılıklara saygı duyma anlayışının kalıcı olacağı ve önyargıların henüz oluşma aşamasında veya oluşmadan ortadan kaldırılması anlamına geleceği düşünülmektedir. Çocukların farklılıklara saygı geliştirebilmeleri için, öncelikle evrendeki kendi yerlerini anlamaları ardından kendi kültürel ve ailevi özelliklerini fark etmeleri ve daha sonra başkalarının da fiziksel, ailevi, kültürel yapılarının özel ve kendine has olduğunu fark ederek bu farklılıklara ilgi ve saygı duymaları gerekmektedir. Tüm bunların okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanmış coğrafya etkinlikleri ile gerçekleştirilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Montessori, 20. Yüzyılda tarih, coğrafya ve bilim konularını içeren kozmik eğitimin insanlığı, savaşın ve politik agresifliğin bitmez gibi görünen öz imha tehdidinden korumanın yolu olduğunu ifade etmiştir. Montessori, kozmik eğitim ile dünyanın değişmesi için gerekli olan etik ve öz bilinç farkındalığının oluşacağını ve böylelikle bu büyük insan âleminin sorumluluk sahibi çocuklarının yetişebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bu eğitimin çocukların tüm insanlık ile aynı ihtiyaçlara sahip olduklarını anlayarak diğer kültürel farklılıklara ve insanlara saygı geliştirmeyi öğreneceklerini ileri sürmüştür (Beydler, 2009).

NCSS (2010) tarafından belirlenmiş olan on sosyal bilimler temasının detaylı açıklamalarına ilgili bölümde yer verilmiştir. Bu sosyal bilimler temaların birçoğu doğrudan veya dolaylı olarak farklılıklar ve çok kültürlülükle ilişkilidir (Yazıcı, 2016). Coğrafyada yer alan Yerler ve Bölgeler, İnsan Sistemleri ve Çevre ve Toplum temaları,

öncelikle çocuğun kendi yerini fark etmesi ile başlayarak şehirler, bölgeler ve ülkeler arasında kültürel, fiziksel farklılıklar konularını içermekte ve insanların farklı yaşayışları, çevreden aldıkları ve çevreye verdikleri çeşitli etkileri kapsamaktadır. Bu anlamda coğrafya etkinlikleri ile çocukların farklılıklara saygı becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Young (2004), coğrafya eğitiminin ırkçı, ayrımcı ve önyargılı bakış açılarını değiştirerek dünyadaki farklı insanlar ve yerleri anlama ve takdir etme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir.

2.4. Erken Çocuklukta Sosyal Bilimler

Sosyal bilimler, toplumların geçmiş şimdi ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel yönleri üzerine yapılan çalışmalardır. Sosyal bilimler çalışmalarının çocuklar ve tüm yaş grubundan bireyler için; bugün ile baş etmek ve geleceği planlamak için geçmişin bilgisini ve anlayışını sağlamak, kişilerin diğer insanlarla ve ekonomik, politik, sosyal kurumlarla ilişkilerini anlamlandırmalarını sağlamak gibi amaçları vardır (NCSS, 2003). Sosyal bilimler küçük çocuklar için uzak bir konu gibi görülmesine rağmen çocuklar tam aksi şekilde yaşamın içinde sürekli sosyal bilimler içerikleri ile karşılaşmaktadırlar. Örneğin, bir çocuk markette ebeveynini alışveriş yaparken gözlemlediğinde, ebeveyni ulusal seçimlerde oy kullandığında ve bununla ilgili konuşmaları duyduğunda, bir yerden bir yere giderken navigasyon gibi bir konumlandırma programının kullanıldığını gördüğünde veya büyük annesinden çocukluk hikayeleri dinlediğinde, tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık konuları ile karşılaşmış olmaktadır (Mindes, 2013). Sosyal bilimlerin alanının geniş olması ve çocukların yaşlarının küçük olması bu alanın çocuklar için önemini değiştirmemektedir. Çünkü çocukların gelişip öğrenmek için önlerinde uzun zamanlar vardır. Ayrıca, çocuklar erken yaşlarda daha karmaşık beceri ve davranışlara ilişkin temel bilgi ve ileriye dönük fikir geliştirmeye ihtiyaç duyarlar (NRC, 2000). Bu sebeple sosyal bilimler çalışmalarına okul öncesi dönemde yer vermenin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal çalışmaların ana parçalarından birisi çeşitli bakış açılarından perspektif geliştirmektir. Fromberg (2012), perspektif geliştirmenin ve başkalarının niyetlerini ve düşüncelerini anlamaya çalışmanın sosyal ve bilişsel öğrenme için önemli olduğunu belirtmiştir. Diğer insanların benzer duygulara, istek ve ihtiyaçlara sahip olduğunu anlayıp takdir etmek ile şefkat, adalet ve ahlaki davranış duygusu geliştirmenin mümkün olduğunu ifade etmiştir (Aktaran Mindes, 2013). Sosyal bilimler müfredatı ile, çocuklara sosyal

öğrenme ve insanlar arasındaki farklılıkları anlamaları için fırsatlar sunulabilir ve çocukların sosyal duygusal öğrenmelerine, benlik algısı ve empati geliştirmelerine yardımcı olunabilir. Çocuklar henüz dört yaş civarlarında bile, diğer insanlar ve yerler hakkında tutum, inanç ve değerler geliştirmektedirler. Bunlardan bazıları olumlu olsa da çoğu ön yargılı ve olumsuz tutumlar olabilmektedir (Aboud, 1988'den aktaran Glauert vd., 2003). Çocukların erken yaşlarda geliştirdikleri olumsuz duygu ve düşüncelerin yerleşmemesi veya olumlularıyla yer değiştirmesinin, sistematik ve planlı bir eğitim ile sağlanabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilimler, farklı kültürleri anlamayı, başkaları ile ilişki kurmayı ve benlik algısını geliştirmeyi sağlamakta ve bu yönde yapılan alan gezileri, gözlem ve keşif deneyimleri, çocukların kendilerini ve dünyadaki yerlerini daha iyi anlamalarına olanak vermektedir (Seefeldt vd., 2015).

2.4.1. Erken Çocuklukta Tarih

Tarih, genel olarak geçmiş ile ilgili konuları ortaya koyan ve zaman temelli bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Hoge (1996), tarihin insanların geçmişte neler yapıp başardığı ve bunları neden yaptıkları ile ilgili çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Tarih vasıtası ile geçmişi anlamaya çalışmak, bireylerin kendisini ve hayatlarını da anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Bu anlamlandırma, bireyin kim olduğunu, geçmişle nasıl bağlarının olduğunu, ailesel kökenlerini ve ailelerini etkileyen geçmiş olayları sorgulamaları ve bunlara cevap aramalarıyla başlar. Sadece kendi yaşamlarını değil yakından uzağa ilkesi doğrultusunda, yaşadıkları dünyanın geçmişten günümüze nasıl değiştiğini, yaşadıkları toplumu, vatani, kültürü ve temel değerleri fark ederek geçmişin günümüze nasıl etki ettiğini de kavrayabilirler (Seefeldt vd., 2015). Genel olarak tarih, küçük çocuklar için zor bir öğrenme alanı olarak görülmektedir (Glauert vd., 2003). Kemple (2016), okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde sosyal bilimler eğitiminden uzak durduklarını ve sosyal bilimlerin tam anlamıyla ne olduğunu bilmediklerini belirtmektedir. Bu öğretmen adaylarının genel olarak sosyal çalışmaları kendi okul günlerinden sıkıcı olarak hatırladıklarını ve kendileri hatırlamakta zorlandıkları isimleri ve olayları küçük çocuklara nasıl öğretecekleri konusunda şüpheye düştüklerini ifade etmektedir. Ancak Kemple'e göre sosyal dünyayı keşfetmek ve anlamlandırmak gibi bir çocuğun gözünden yaklaşıldığında, çocuğun yaşadığı fiziki ve sosyal dünyayı öğrenmesi hem ilginç hem de oldukça doğaldır. Ayrıca erken çocukluk döneminde çocuklarla tarih çalışmaları yapmak denince insanlar ve olayların öğretilmesinin anlaşılmaması gerekmektedir. Melendez, Beck ve Fletcher (2000), eğer tarihi isimler ve tarihler serisi olarak görürsek hiçbir yaş grubu

için uygun bir çalışma alanı olmadığını ancak farklılıklarımızı ve kim olduğumuzu anlamamıza fırsat sağlayan bir alan olarak görürsek o zaman anlamlı ve heyecan verici olacağını ifade etmişlerdir.

Farklılıkların dünyasında insanların kendileri ve diğer insanlar hakkında edindikleri bilgiler, olumlu sosyal ilişkiler için temeldir. Ve bu bilgilerin çoğunu, tarih gibi insan deneyimleri ile ilgili çalışmalar vasıtasıyla edinebilmek mümkündür. Çocuklar, tarih aracılığı ile hem kendi kültürlerinin hem de başka insanların kültürlerinin değerini kavrarlar. Tarih çalışmaları aracılığı ile kültürel kahramanlar, olaylar, yerel, ulusal ve uluslararası kutlamalar çocukların başka kültürlere ve kendi kültürüne verdiği değeri arttırır. Ayrıca, farklı kültürleri öğrenmek, çocukların güçlü bir küresel kimlik geliştirmelerini sağlar. En önemlisi çocuklar, geçmiş veya günümüzdeki kahramanları tanıyarak olumlu benlik algısı ve benlik saygısı edinebilirler (Melendez vd., 2000). Tarih çalışmaları tarihsel empati becerisini de geliştirmektedir. Tarihsel empati, geçmiş yaşamları ve olayları geçmişte yaşayan insanların gözünden görebilme yetenek ve eğilimidir. Tarihsel empati aracılığı ile geçmişteki insanların faaliyetleri, zamana, mekâna ve teknolojilerine dayanarak değerlendirilir (Alleman ve Brophy, 2003). Tarihle ilgili aktivitelerle birlikte, çocuklar kendi kişisel gelişmelerinde meydana gelen değişimler hakkında farkındalık geliştirirlerken değişim, yenilik ve gelişme konularında bilgi edinirler. Olayları kronolojik olarak sıralayabilir, farklı zamanlarda ve kültürlerde yaşayan insanlara karşı anlayış geliştirebilirler (Zembat, Özdemir Beceren, Şengül, Ünsal, 2013). Farklı kültürler ve kültürel kahramanlar tarih çalışmalarının konusudur ancak temel ve başlangıç konularından değildir. Temel ve başlangıç konusu, zamandır. Diğer temel kavramlar ise, Değişim ve Süreklilik, Geçmiş olarak belirlenmiştir (NCSS, 2010; Seefeldt vd., 2015).

Zaman; bu kavram, soyut ve anlaşılması güç bir kavramdır. Erken çocukluk döneminde zaman algısı vardır ancak öznel ve sezgiye dayalı bir algıdır. Çocukların sordukları “Eve gitme zamanı mı? Yemek zamanı geldi mi?” gibi sorular onların zaman algılarının olmadığını değil tam tersi şekilde zamanı algılamaya başladıklarını göstermektedir (Glauert vd., 2003). Erken çocukluk döneminde çocuklar kendi öznel yaşantıları ile bağdaştırarak basit kronolojik sıralamaları anlayabilir ve geçmiş gelecek ile günümüz kavramlarını birbirinden ayırt edebilirler (Barton, 2002). Piaget’e (1970) göre zaman hem niteliksel hem niceliksel bir kavramdır. Küçük çocuklar zamanın niteliksel karakterini fark

ettiklerinde zamanı anlamlandırabilirler. Bir zaman dilimi ile ilgili yaşantısı, deneyimi zamana yönelik niteliksel bilgilerini ortaya çıkarır.

Zaman kavramının öğrenilmesinde rutinlerin önemli bir rolü vardır. Rutinler, zaman algısını geliştirmenin yanında çocuğa güven duygusu verir ve tarihsel düşünmenin temelini oluşturan ardışıklık anlayışının gelişmesine yardımcı olur (Seefeldt vd., 2015; Melendez vd., 2000). Ayrıca, rutinlerin çocuklarda planlama becerisini de geliştirebileceği ve bu şekilde oto kontrol gelişiminin de dayanağını oluşturacağı düşünülmektedir.

Küçük çocuklarla yapılan tarih çalışmalarının, çocukların zaman kavramını anlaması, zamanın değişimi ve yeniliği getirdiğini fark etmesi temeline dayanarak farklı gelişim alanlarına hizmet etmesi beklenmektedir. Örneğin, teknolojik değişimler ve insanların hayatına etkileri tarih çalışmalarından kabul edilebilir. Bu konular, yenilik ve adaptasyon becerisinin geliştirilmesi için bir fırsat olarak karşılanabilir. Çocuğun ailesinin geçmişi ve kendi bebekliği hakkında hikayeler dinleyerek bu konuda sohbet etmesi de tarih çalışmalarındandır ve çocuğun ailesinin yaşadığı deneyimler ve koşulları anlamaya çalışmanın empati becerisinin başlangıcı olacağı düşünülebilir.

Çocuklar, tarih çalışmaları ile zaman ve mekânda kendilerini konumlandırmayı, sıralama ve zaman duygusunu oluşturmayı öğrenirler. Geçmişle ilgili hikâyeler çocukların etik ve ahlaki konuları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar hikâyelerin farklı şekillerde anlatılabildiğini ve bireylerin geçmişte olaylar hakkında farklı görüşlere sahip olabileceğini fark etmeye, insanların kararları ve sonuçları arasındaki bağlantıları anlamaya başlarlar. Ayrıca ilk ve ortaokul tarihsel bilgi, beceri ve değerler için temel edinmiş olurlar (NCSS, 2010).

Zamana dair temel kavramlar, zamanın ölçümü, planlama yapma ve rutinler olarak zaman temasının öğrenilmesine yardımcı olur (Seefeldt vd., 2015). Zamana dair temel kavramlar, saat, dakika, gün, hafta, yıl, mevsimler, yarın, dün gibi kavramlardır. Bu kavramların basitten karmaşığa doğru anlamlandırılması sağlanabilir. Zamanın ölçümü ise saat, takvim gibi araçların tanınmasının ardından, çocukların deneyimleri ile zaman tayini yapmalarından standart zaman ölçümünü anlamaya doğru ilerleyen bir süreç ile kazandırılabilir. Planlama ve rutinler de hem diğer iki becerinin ön koşulu hem geliştiricisi olarak düşünülebilir. Zamana dair temel kavramları ve ölçümü anlaşıldıkça planlama ve rutinlerin oluşturulması sağlanabilirken planlanmış durumlar ve rutinler de zamanın temel kavramlarını ve zamanın ölçümünü kolaylaştıracaktır.

Değişim ve Süreklilik; değişim, yaşamın evrensel bir parçasıdır. Tarih çalışmaları değişimle ilgili çalışmalardır ve zaman değişimi getiren temel unsurdur. Değişimlere adapte olabilmek yaşamın sürdürülebilirliği için gereklidir. Çocuklara değişimden korkmak yerine değişimi kabullenip ona nasıl ayak uydurabileceklerini kazandırmak erken dönem tarih çalışmaları ile mümkündür. Değişim hayatın her alanında var olduğundan çocuklara değişime yönelik deneyimler sunmak da kolaydır. Öncelikle kendilerinden başlayarak yakın çevrelerinde, okullarında ve doğada olan değişimler onlara deneyim olanağı sağlamaktadır (Seefeldt vd., 2015). Çocuklar egosantrik dönemde olmalarına bağlı olarak zamanı kendi deneyimleri ile birleştirerek algılayabilirler. Özel zaman ile ölçülebilir zaman arasındaki ilişkiyi kavramak, zamanın diğer boyutlarının anlaşılması ile gelişir. Diğer boyutlar, kronolojik sıralama, zamana bağlı değişimler, şimdiki zaman ile geçmiş zaman arasındaki farklardır. Ve değişim bu boyutlardan biridir (Cooper, 1998). Değişim de zaman gibi soyut bir kavramdır ve somut ve soyut olmak üzere iki türü vardır. Somut değişim daha çok fiziksel ve gözle görülebilen farklılıkları ifade ederken soyut değişim daha çok doğası gereği gizli ve içseldir. Çocuklar da içinde bulundukları gelişimsel dönem sebebiyle somut değişimleri daha kolay anlayabilirler. Çocuklar değişimin zamanın geçmesi ile ilgisini kavradıktan sonra sebep sonuç ilişkisi kurma becerileri de gelişmeye başlar. Tarihsel düşünmenin gelişmesi ile bir durum veya olayın arkasında onu gerçekleştiren bir sebep olduğu düşüncesini de kavrarlar (Melendez vd., 2000).

Çocukların değişimi anlayabilmeleri için, hızlı bir gelişim döneminde olduklarından öncelikle çocukların bedenlerinde olan değişimlerden başlanarak, okullarında veya yaşadıkları çevrede meydana gelen yapısal veya görsel değişimler, doğada mevsimlere bağlı olarak yaşanan, sosyolojik vakalarla birlikte toplumda oluşan değişimlerin her biri çocuklar için tarih çalışmalarının konusu olarak kullanılabilir.

Zaman şeridi hazırlama gibi etkinlikler aracılığı ile çocuklar, kendilerinden çevrelerine ve dünyaya kadar uzanan yelpazede birçok değişimi anlamlandırabilirler. Geçmiş ve gelecek ile ilgili empatide bulunabilirler. Örneğin kendilerinin doğum öncesi dönemlerini resmederek veya fotoğraflar yapıştırarak sırayla bebeklik ve çocukluk dönemlerini ardından da hayal güçlerini kullanarak yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerini resmedebilir ve kendi gelişimlerini anlamlandırarak benlik algısı geliştirirler. Ayrıca değişim ve sürekliliğin anlaşılması için bilim ve teknolojiye değişimlerden de faydalanılarak eski ve yeni arasındaki farklar ve insan yaşamına etkisi üzerinden toplumsal değişim ve zamanın

değişimi hakkında farkındalık sağlanabilir. Süreklilik temasının anlaşılması için, rutinler ve geleneksel kutlamalardan, özel günlerden yararlanılmalıdır. Bunların her yıl tekrar edilmesi ile çocuklar aidiyet ve birlik duyguları ile birlikte sürekliliği anlayabilirler. Sürekliliğin anlaşılmasında önemli bir nokta da nesiller arası ilişkilerdir bu bağlamda yetişkinlerle, yaşlılarla ve bebeklerle ilişkiler kurulmasıdır. Bu etkileşimler aracılığı ile insan yaşamının sürekliliği kavranabilir.

Geçmiş; tarih genel olarak geçmiş ile ilgilidir ve çocuklar da geçmişe oldukça ilgi duyarlar. Kendi bebekliklerine dair anılar, ebeveyninin geçmişe dair anlattıkları hatıralar oldukça ilgilerini çekmektedir (Seefeldt vd., 2015). Çocukların geçmişe olan ilgi ve merakları erken çocukluk döneminde tarih çalışmaları yapmak için güçlü bir nedendir (Barton, 2002). Geçmiş hakkında bilgi edinmenin bireylerde ortaya çıkaracağı önemli bir beceri vardır; tarihsel empati. Tarihsel empati, geçmişteki insanların içinde bulundukları sosyal, ekonomik ve politik etkenler sebebiyle günümüzdekilerden çok daha farklı hissedip düşünüp davrandığını anlamak ve geçmişteki olay ve insanlar hakkında değerlendirme yaparken bunu göz önünde bulundurmadır (Cooper, 1998). Tarihsel empati aracılığı ile çocuklar geçmişteki insanlar ve toplumların şu an içinde yaşadıkları toplum ile benzerliklerini ve farklılıklarını fark ederek saygı duymayı öğrenecektir.

Erken çocukluk döneminde tarihsel düşünmenin temelinde zamanın geçiyor oluşu ve bu geçişin etkilerinin olduğunun anlaşılması bulunmaktadır. Bunun anlaşılması için de kronolojik düşünme becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Çocuklar kronolojik düşünmeye başladıklarında, geçmiş bugün ve gelecek arasındaki farkı anlayabilirler (Melendez vd., 2000). Çocukların geçmiş ve gelecek zaman arasındaki farkı ayırt etmede yaşadıkları zorluğun sebebi, küçük çocukların gelecek zamanı, geçmiş zaman kavramından önce öğrenmeleridir. Dört yaş gibi erken bir yaşta dahi çocuklar, dün, bugün, yarın gibi yakın zamanlı geçmiş ve geleceği ayırt edebilirken geçmiş, bugün, gelecek gibi uzun zaman aralıkları arasındaki ayrımı kavramada zorlanmaktadırlar (Friedman, 1991; 2000). Kronolojik düşünme, kompleks bir olgudur. Sebep sonuç ilişkisini ve zamanın getirdiği değişimi anlamayı içerir. Çocukların kronolojik düşünme becerilerini belirlemek için materyalleri geçmişten günümüze sıralaması istendiğinde materyallerin sıralanmasında geçmiş zamana ait gezip gördükleri mekânı ve yaşlı insanların eşyalarını referans aldıkları belirlenmiştir. Yakın zamana ait materyallerin sıralanmasında ise kendi günlük yaşam deneyimlerinden faydalanmaktadırlar (Aktın ve Dilek, 2016). Bu durumda çocukların geçmiş ile ilgili nesnelerle, yetişkin ve yaşlı bireylerle ve müzeler gibi tarihi anlam içeren

mekanlar ile etkileşimlerinin çocukların kronolojik düşünmesini geliştireceği söylenebilir. Ayrıca, geçmiş zaman ile ilgili öyküler, hikayeler, mitler ve biyografiler, video ve filmler de bu amaçla kullanılabilir.

Geçmiş zamanda yaşamış olan toplum kahramanları ve ünlü kişiler, çocuklara rol model oluşturarak çocukların onlarla özdeşim kurmaları sayesinde karakter gelişimlerine katkı sağlar. Ayrıca çocuklar kendi kültürleri ile ilgili önemli şahsiyetleri öğrenerek kültürlerini de tanıma yolunda adım atmış olurlar (Coşkun Keskin ve Daysal Ersoy, 2012). Çocukların toplumun değişiminde öncü roller hakkında bilgi edinmeleri hayal güçleri ve özgüvenleri üzerinde de olumlu etki oluşturabilir.

Tarih ve coğrafya birbirleri ile etkileşim içinde olan alanlardır. Coğrafya, tarihi de etkiler. Erken çocukluk döneminde ise çocukların tarihe olduğu gibi coğrafyaya da doğal bir ilgisi vardır. Güler ve Tuğrul (2007), sokakta annesiyle yürüyen bir çocuğun yere düşmüş yapraklara bastığında daha önceki geçişinde yaprakların orada olmadığını fark edip yaprakların kim tarafından ve ne zaman, nasıl döküldüğünü sormaya başlamasının zamana ve mevsimsel değişimlere ait tarihsel ve coğrafi bilgilere gereksiniminin başlamış olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir.

2.4.2. Erken Çocuklukta Coğrafya

Coğrafya, yerleri ve insanlar ile çevreleri arasındaki ilişkileri inceleyen bilim dalıdır. Bu bilim dalı, Dünya'nın fiziksel özelliklerini ve ona yayılmış insan toplumlarını keşfeder. Ayrıca, insan kültürünün doğal çevre ile nasıl etkileşime girdiğini ve yerlerin ve mekanların insanlar üzerinde nasıl bir etkisi olabileceğini inceler (National Geographic). Bu disiplin de yaygın kanı olarak tarih alanı gibi küçük çocuklar için uygun olmadığı düşünülen bir alandır. Ancak, Owen ve Ryan (2006) tarafından aktarılanlara göre, birçok araştırmacı çocukların doğal coğrafyacılara olduğunu belirtmektedir (Blyth ve Krause, 1995; Matthews, 1992; Palmer, 1994; Wiegand, 1993). Bunun sebebi ise çocukların doğdukları andan itibaren çevrelerini keşfetmekle ilgilenmeleri ve bir coğrafyacının kullandığı becerilere benzer beceri ve eğilimler göstermeleridir. Çocuklar kendi duyu ve meraklarına dayanarak boşluk, yer, mesafe, zaman gibi coğrafi kavramları öğrenirler. Bu deneyim ve içsel davranışlar çocukları coğrafya eğitimine yatkın hale getirir (Melendez vd., 2000). Catling (1993), coğrafi keşiflerin çocuğun gelişiminin doğal bir parçası olduğunu ve ilk yıllarda coğrafya eğitiminin ve ilkokulun çocuklar üzerinde belirlenmiş bir

akademik müfredatı empoze etmek yerine bu öncülden başlaması gerektiğini öne sürmektedir.

Coğrafya eğitimi, diğer tüm eğitim müfredat içerikleri gibi gelişim alanlarına olumlu yönde etki etmektedir. Örneğin ruhsal, moral ve sosyo-kültürel gelişimi desteklemektedir. Bunun yanı sıra, iletişim, iş birliği, problem çözme ve düşünme becerilerinin de gelişimine katkı sağlamaktadır (Palmer ve Birch, 2004). Coğrafi perspektif geliştirmek, gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü, insanlar diğer kültürlerin önemini anlamaya ve çevresel sorunların sonuçlarını görmeye ve insanlar ve milletler arası eşitsizliğin zararlı sonuçlarını fark etmeye başlamışlardır (Scoffham, 2004).

Coğrafya eğitimi denilince akıllara yer şekilleri ve ülkelerin ezberletilmesi gibi sınırlı bir tanımlama gelmemelidir. Coğrafya, ilk akla gelenler dışında çocuklara, yaşadıkları dünyanın farkında olan küresel vatandaşlar olabilmeleri için dayanak sağlar. Küçülen dünyada birbirine bağlı ancak sürekli değişen evrensel faktörler ve 21. Yüzyılda hayatı etkileyecek olan büyük konular hakkında bilgi edinme fırsatları sağlar. İçme suyuna erişim, küreselleşme ve artan kaynak tüketimi ile eşitsizliğe ilişkin soruların hepsi ile ilgili pozitif değişim yaratmak için harekete geçme fırsatı yanında, coğrafya üzerinden ele alınabilir. Coğrafya konuları çocukların merak ve hayranlık duygularını harekete geçirerek keşif yapma ve sorgulama becerilerini geliştirir (Owen ve Ryan, 2006). Coğrafya, çevrelendiğimiz dünyayı anlamak için gerekli olan sosyal, fiziksel ve kültürel yönleri kapsamı sebebiyle erken yaşlarda eğitimin merkezi konumundadır (Martin ve Owens, 2004).

Palmer ve Birch' e (2004) göre, dört yaşındaki çocuklar dahi içinde yaşadıkları dünya ile ilgili önemli bilgiler edinebilirler ve çevresel konular ile ilgili karmaşık düşünce ve hislere sahip olabilirler. Ayrıca, coğrafya ile ilgili uygun eğitimsel deneyimler sunulan okul öncesi çocukların coğrafi farkındalıkları daha fazla olmaktadır (Yüksek Usta ve Tezel Şahin, Baskıda). Coğrafya eğitimi ile çocuklar, insanlara ve dünyaya değer vermeyi öğrenirler ve iletişim becerileri, çok kültürlülüğe saygı, yaşam boyu öğrenme ve analitik yetenekler gibi yeterliklerini güçlü ve keyifli şekilde geliştirebilirler (Freese, 2018).

Küçük çocuklar için coğrafya eğitiminde öğrenme ürünlerinden çok değer ve tutumların geliştirilmesi ve farkındalık kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocukların çevrelerindeki dünyaya olan doğal meraklarının desteklenmesi, kendisine çevresindeki diğer insanlara ve diğer kültürlere saygı geliştirmesi, doğa ve doğal yapılara merak ve

hayranlığının gelişmesi, doğaya karşı sorumluluk geliştirmesi daha fazla önemsenmektedir (Martin ve Owens, 2004).

Coğrafya eğitiminin 5-16 yaşlar arasında hedeflenen kazanımları aşağıda yer almaktadır;

- Çocukların çevrelerine ve dünyadaki çeşitli fiziksel ve beşerî koşullara karşı ilgilerini teşvik etmek,
- Çevrelerindeki dünyanın güzelliğine merak ve hayranlık duygularını teşvik etmek,
- Çocukların uzamsal farkındalığını ve mekânda konum algısını geliştirmek,
- Çocukların yaşadıkları çevrenin ve dünyanın sürdürülebilirliği ve insan ırkının geleceği hakkında bilinçli bir kaygı geliştirmelerini sağlamak ve böylelikle yeryüzü ve insanlar için sorumluluk duygularını güçlendirmek,
- Çocukların kendi davranışlarının diğer insanları etkileyebileceğini anlayarak davranışlarının sorumluluğunu almasını sağlamak (DES, 1990'dan aktaran Catling, 2004; Conway, Pointon ve Greenwood, 2008; Owen ve Ryan, 2006; Palmer ve Birch, 2004).

Belirtilen bu amaçların yanı sıra coğrafya eğitimi ile kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve değerler vardır. Coğrafya eğitimi ile çocuklar, çevrelerinin özellikleri ve mekânsal konumunu, insanların ve toplumların çevreyi nasıl değiştirdiğini ve çevreden nasıl etkilendiğini öğrenirken harita ve küre kullanma, görsel okuma yapabilme ve gözlem, araştırma, deney, analiz gibi beceriler geliştirirler. Ayrıca, çocuklar diğer insanlar ve yerlerle ilgilenir, kültürler arası anlayış, bilinçli ve aktif bir vatandaşlık geliştirir, kaynakların bilinçli tüketilmesi ve korunmasına karşı duyarlı olur ve yaşam boyu öğrenirler (Conway, Pointon ve Greenwood, 2008; Bliss, 2006).

NCSS (2010) Sosyal çalışmalar müfredatı için temel olan 10 anahtar sosyal çalışmalar teması oluşturmuştur. Bu temalardan İnsanlar, Yerler ve Çevreler teması ile Küresel Bağlantılar Teması Coğrafya disiplini ile ilgilidir (Melendez vd., 2000). Yaşam için Coğrafya (Geography for Life) ilk olarak Coğrafya Eğitimi Ulusal Uygulama Projesi (GENIP) tarafından 1994 yılında yayınlanmıştır. İkinci basım ise 2012 yılında piyasaya sürülmüştür. 2012 yılında revize edilerek yayınlanmış coğrafya temalarına aşağıda yer verilmiştir.

Mekânsal Terimlerle Dünya; Teknik açıdan bakıldığında coğrafya, insanlar, mekanlar ve çevreler arasındaki ilişkileri mekânsal bir içeriğe göre haritalayarak inceler. Bilgiyi edinmek, işlemek ve raporlamak için haritalar ve diğer coğrafi temsil araçları ve

teknolojiler nasıl kullanılacağı, insanlar, yerler ve ortamlar hakkındaki bilgilerin düzenlenmesi için zihinsel haritaların nasıl kullanılacağı gibi bilgiler bu tema ile ilgilidir (Heffron ve Downs, 2012). Okul öncesinde bu tema ele alınırken sosyal bağlamda benlik farkındalığı ile başlanabilir. Çocuklar öncelikle kendileri ve daha sonra çevreleri hakkında farkındalık geliştirmeleri yönünde desteklenmelidir. Çevrelerinde önce evlerinin daha sonra okullarının bir lokasyon olduğunu ve bu lokasyonların kendi içinde oda, sınıf, bahçe gibi birimlere ayrıldığını öğrenir. Ayrıca evde, okulda ve başka yerlerde kendisinden beklenen davranışların birbirinden farklı olduğunu kavrar (Freese, 2018).

Coğrafya ile ilgili beceriler ve anlayış, konum ve mekân konusu anlaşılmadıkça tamamlanmış sayılamaz. Coğrafyanın merkez konusu aslında konum ve yerdir (Barnes, 2004). Konum bize nerede olduğumuzu gösterir ancak, sadece nerede durduğumuzu veya nereye gittiğimizi değil kendimizi nerede ‘evde’ veya ‘yersiz’ hissettiğimizi anlamamızı sağlar. Konumlar ve yerler ile içinde bulunduğumuz ilişki, bizim kişisel kimliğimiz için anahtar role sahiptir (Catling, 2004). Konum temasını anlamamanın başlangıcı, beden farkındalığı ve yön kavramlarının anlaşılması ile oluşur. Yön kavramı algısı yaşamın ilk yıllarında başlar. İki yaşına kadar çocuklar çevrelerine dair özellikleri ayırt ederler. Çocukların boşlukta yaptıkları vücut hareketleri sayesinde yön kavramları gelişir (Seefeldt vd., 2015). Tırmanma, zıplama, koşma ve yuvarlanma gibi vücut hareketleri çocukların yönlerini ve bedenlerini algılamalarını sağlar. Bedenlerinin nasıl hareket ettiğini anladıklarında konum ve yönleri belirlemek için temel beceriye sahip olurlar (Hannibal, Vasiliev ve Lin, 2002).

İnsanların kendilerini yeryüzü üzerinde konumlandırmalarına yarayan haritalar da bu temada ele alınacak konulardandır. Haritalar temsili ve soyut olduğu için çocuklar erken yaşlarda tam anlamıyla harita okuma becerileri geliştiremeseler de (Fromboluti ve Seefeldt, 2000) öncelikle sembolik okuma etkinlikleri ile başlanarak çocukların temsil düşüncesi pekiştirilebilir daha sonra basit krokiler çizme veya sınıf gibi küçük alanların krokileri ile oyunlar oynama hem harita farkındalığı hem de harita okuma yolunda temel adımlar olabilir. Çocuklar haritalarla ilgili aşinalığa sahiptirler. Televizyondaki hava durumu haritası, oyun alanlarında, tatil köylerinde ve doğa parklarındaki resimli haritalar (Can Yaşar vd., 2012) ve ebeveynlerinin kullandığı navigasyon gibi konumlandırma cihazları sayesinde erken dönemden itibaren yaşantılar edinirler. Haritalar çocukların, çizim, hareket, konumlandırma ve uzaklığı anlamalarında önemlidir. Çocukların bloklarla,

karton kutularla ve nesnelerle yaptıkları otoparklar nehirler ve yollar da aslında haritaların çizim aracılığı ile değil de nesneler kullanılarak yapılmış hali olarak düşünülebilir.

Yerler ve Bölgeler; Bu tema, mekanların fiziksel ve insanlarına ait özellikleri ve insanların dünyanın karmaşıklığını yorumlamak için yarattığı bölgeler hakkında bilgi edinmeyi kapsar. Kültür ve deneyimin insanların yer ve bölge algısını nasıl etkilediği ile ilgilenir (Heffron ve Downs, 2012). Her yer ve bölgenin kendine ait fiziksel ve insanlarına özgü özellikleri vardır. Fiziksel özellikleri, oranın iklimi, yer şekilleri, hayvan ve bitki çeşitliliği gibi bilgileri içerirken insanların özellikleri de dil, kıyafet, mimari tarzı ve ideolojileri gibi özellikler ile tanımlanır (Hannibal, Vasiliev ve Lin, 2002). Yerler ile ilgili çalışmalar, o yerin nasıl bir yer olduğu, ne için kullanıldıkları oraya nasıl geldikleri, nasıl değiştikleri ve insanların o yer ile ilgili neler hissettikleri gibi birleşenlerle ilgilidir. Bir yer ile ilgili fikir, yalnızca o yeri keşfetmek ile oluşmaz aynı zamanda birçok yer ile karşılaştırılarak oluşur. Küçük çocuklar için coğrafya öğrenme kendi çevrelerini fark etme, deneyimleme ve çevreleri üzerinde düşünme ile başlar (Fromboluti ve Seefeldt, 2000). Çocuklar için odak noktası, ayrıntılı olarak inceleyebilecekleri küçük alanlardan başlamalıdır. Çocukların kendi yerlerini incelemeleriyle kendi mekân algıları ve kimlik algıları gelişmeye başlar. Aynı zamanda böylece yerel çevresinden ülkesine ve dünyaya bilişsel ve zihinsel haritaları hayatları boyunca karşılaştıkları diğer yerlerle ilişkilendirmek için temel olacak şekilde oluşmaya başlar (Catling, 2004).

Fiziksel Sistemler; Dünya'yı şekillendiren fiziksel süreçler, ekosistemleri yaratmak, sürdürmek ve değiştirmek için bitki ve hayvan yaşamları ile kurulan etkileşim, ekosistemlerin özellikleri ve Dünya'ya mekânsal dağılım bu temanın konularını oluşturmaktadır (Heffron ve Downs, 2012). Okul öncesi eğitimde genellikle fen eğitimi konularının içinde yer alan yer yüzü ve şekilleri, uzay, güneş sistemi gibi konuları içermektedir. Bunun yanı sıra çevreyi koruma ve çevre duyarlılığı ile ilgili 21. Yüzyılda kaygı verici ve önemli olan bir çalışma alanını da içine almaktadır. Dünyayı ve dünya kaynaklarını koruma bilincinin gelişebilmesi için öncelikle dünya ve evrene karşı hayranlıkla birlikte saygı duyulması gerekmektedir. Dünyayı korumak için temel olan bir unsur da bir türün yaşamının başka bir türün yaşamına bağlı olduğunu fark etmekte yatmaktadır. Coğrafya eğitimi kapsamında tabiatta yapılan gözlemler sayesinde çocuklar yaşamdaki bu bağlılıktan haberdar olurken kendisinin bu halka içerisindeki yeri ve konumunu da anlamlandırabilir. Fiziksel dünya ile ilgili eğitim, çocuklarda estetik algısının gelişmesini sağlayarak dünya ve evrene olan saygı ve hayranlıklarını arttırabilir (Seefeldt

vd., 2015). Bu tema kapsamında, güneş, gezegenler, dünyanın hareketleri ve sonuçları, gece gündüz, mevsimler, su döngüsü gibi kavramlar ele alınarak günlük yaşamla olan bağlantılar kurulabilir.

Beşerî Sistemler; İnsanlar, faaliyetleri yerleşimleri ve yapıları aracılığıyla dünyanın yüzeyini şekillendirme konusunda ve dünyanın yüzeyinin kontrolü için girdikleri rekabet ile coğrafyanın merkezindedir. Dünyadaki insan popülasyonunun özellikleri, dağılımı ve göçü, dünyanın kültürel mozağının özellikleri, dağılımları ve karmaşıklığı, dünya yüzeyinde ekonomi ağları, insan yerleşiminin süreci, kalıpları ve işlevleri, insanlar arasındaki iş birliği ve çatışma güçleri ve etkileri gibi konular bu tema içeriğinde yer almaktadır (Heffron ve Downs, 2012).

Çocukların olumlu bilgileri ve tutumlarını pekiştirmek ve olumsuz olanları değiştirmek için erken yaşlar kritik dönemlerdir. Çocukların tutumları küçük yaşta daha kolay değişirken büyüdükçe değişmesi zorlaşmaktadır. Bu sebeple, yerel ve evrensel olarak diğer insanlar ve kültürler hakkında olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için çocukların erken yaşlarda pozitif deneyimler ve bilgilerle karşılaşmaları önemlidir (Martin ve Owens, 2004). Farklı kültürler hakkında bilgi edinerek farklılıklara saygı duymayı öğrenmek bu temada verilebilecek becerilerdendir. Farklı ülkeler ve kültürler ile ilgili yapılan coğrafya çalışmaları küresel bakış açısı sunar. Küresel bakış açısı, dünyadaki diğer insanların yaşamlarının kendi yaşamımız ile olan ortak bağlantılarını keşfetme yoluyla gerçekleşir. Coğrafya, küresel bakış açısı ile bakıldığında ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi sağlama gibi bir potansiyele sahiptir. Ayrıca, insanları daha sürdürülebilir bir yaşam sürme ve dünya hakkında meraklarını, saygılarını ve ilgilerini devam ettirme konusunda destekler. Irkçı, ayrımcı ve önyargılı bakış açılarını değiştirirken dünyadaki farklı insanlar ve yerleri anlama ve takdir etme becerisini geliştirir (Young, 2004).

Dünya üzerindeki her türlü hareket, insanların, ürünlerin, fikirlerin hareketleri de beşerî sistemler ile ilgilidir. İnsanların hareketleri ulaşım, ürünlerin hareketleri ekonomi ve fikirlerin hareketleri de iletişim ve teknoloji gibi kavramlar ile açıklanabilmektedir. Tüm dünyada insanlar sürekli bir yerden bir yere yolculuk etmekte, ürünler ülkeden ülkeye taşınmakta ve telefon, televizyon ve internet aracılığı ile iletişim akmaktadır. Tüm bu hareketlerin anlaşılması tüm dünyadaki insanların birçok konuda birbirlerine ihtiyaç duyduklarının anlaşılmasını sağlar (Fromboluti ve Seefeldt, 2000).

Çevre ve Toplum; Fiziksel çevre, insan aktiviteleri ile değişime uğrar. İnsanların dünyanın doğal kaynaklarına kullanmasının bir sonucu olarak, insan faaliyetleri de dünyanın fiziksel

özellikleri ve süreçlerinden etkilenir. İnsan eylemleri fiziksel ortamı nasıl değiştirir ve fiziksel sistemler insan sistemlerini nasıl etkiler? Kaynakların kullanımı, dağıtımı ve öneminde meydana gelen değişiklikler nelerdir? Gibi sorulara bu tema ile cevap aranmaktadır (Heffron ve Downs, 2012). İnsan yeryüzü ile karşılıklı etkileşim içindedir. Bu sebeple insanlar yaşadıkları yeri kendi kültürlerine ve yaşam şekillerine göre uyarlarlar. Çevre ve toplum teması aracılığı ile, insanların doğayı şekillendirebileceği ve doğanın da insan yaşamını şekillendirebileceği fikrinin fark edilmesi sağlanabilir (Seefeldt vd., 2015). Bunun için yollar, binalar, köprüler gibi insan ürünü olan yapılar ile ilgili çalışmalar gözlemler yapılabilir ve insanların doğayı nasıl şekillendirdikleri ve neden şekillendirdikleri hakkında konuşmalar yapılabilir. Ayrıca geçmişten günümüze insan yapımı eserler hakkında yapılacak olan çalışmalarla tarih duygusu da geliştirilerek tarih ve coğrafya disiplinleri arasında bir ilişki kurulabilir. Değişim, tıpkı tarih ve diğer beşerî bilimlerde olduğu gibi coğrafyada önemli bir kavramdır. Örneğin, bir yerin değişimi hakkında bilgi edinmek istendiğinde bunun tarihle mi yoksa coğrafya ile mi ilgili olduğu tam olarak ayırt edilemez. Bu aslında bir dezavantaj değil aksine disiplinler arasında oluşturulabilecek konu entegrasyonu avantajı sağlar. Yerlerin, zamanın ve çevrenin değişimini anlamak, bugün ve yarının dünyasını anlamak için önemlidir (Owen ve Ryan, 2006). İnsanın çevre üzerinde yaptıkları değişimler her zaman olumlu sonuçlar doğurmaz veya her zaman çevrenin doğal yapısı ile uyumlu değildir. Çevre ve toplum temasında insanların çevreye verdikleri zarar, çevre kirliliği, dünyayı koruma ve geri dönüşüm gibi kavramlar ile ilgili çalışmalar yapılarak çocukların çevreyi etkileyebilecekleri yönünde farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir. Böylelikle çocuklar coğrafya eğitimin hedeflerinden olan, çevredeki değişiklikleri tanıma ve çevrenin nasıl sürdürülebileceğini kavrama, insanların çevreyi nasıl iyileştirebileceğini veya ona nasıl zarar verebileceğini ve yerler ve çevreler ile ilgili kararların insanların gelecekteki yaşamlarının kalitesini nasıl etkilediğini anlama becerilerini kazanırlar (Owen ve Ryan, 2006).

Coğrafyanın Kullanımı; Bu tema geçmişte neler olduğunu, çevrede olup bitenleri anlamak ve geleceği planlamak için coğrafya ve mekânsal düşünmenin nasıl kullanılacağı becerisinin kazandırıldığı öğrenme alanıdır (Heffron ve Downs, 2012). Bu tema ayrıca ele alınmak yerine diğer temaların günlük yaşama entegre şekilde öğretiminin planlanmasının, coğrafyanın kullanıldığını göstereceği düşünülmektedir. Çevre ve Toplum temasında yer verilen değişim kavramının anlaşılması da temanın tanımında yer aldığı gibi, geçmişte neler olduğunu anlamak adına tarihsel coğrafyanın kullanılması olarak düşünülebilir.

2.5. Tarih-Coğrafya ile Duygusal Zekâ ve Farklılıklara Saygı İlişkisi

Yetişkinlerin çocukluk anılarının, bir sohbet esnasında kendi çocukluklarına dair anlattıkları hikayelerinin çoğunlukla bir mekânı vardır. O mekân ile orada yaşanan deneyimler özdeşleştirilmiştir ve bu sebeple o mekâna yıllar sonra gidildiğinde bile, kişinin çocukluk anıları ve o anılara bağlı duyguları ortaya çıkabilmektedir. Örneğin kişinin büyüdüğü ev, ilk gittiği okul, çocukken oynadığı park gibi mekanlara dair küçük detaylar ile birlikte o döneme ait yaşattığı duygular da hatırlanır (Tanner, 2004). Mekanlar ile olan insan ilişkisinin bir boyutu daha vardır, bakım verene güvenli bağlanmanın önemli olduğu kadar kişinin yaşamında yer tutan bazı mekanlara bağlanması da önemli bir ihtiyaçtır (Relph, 1976). Catling (2004), konumlar ve yerler ile içinde bulunulan ilişkinin bireyin kişisel kimliği için anahtar role sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çocukların deneyimlediği mekanların onların benlik algısı ve kimlikleri üzerinde hayati role sahip olduğunu ifade etmiştir. Mekanlar insanlarda güçlü duygular ortaya çıkarabilir. Ve mekanlar coğrafyanın çalışma alanlarından birisidir. Öğretmenler çocukların çevreleri ile ilişkide bulunduğu coğrafya projeleri uyguladığında çocukların yalnızca bilişsel değil sosyal duygusal gelişimlerine de katkıda bulunurlar (Brillante ve Mankiw, 2015). Yi-Fu Tuan (2001)' a göre, her yaşta insanlar öz kimlik geliştirmek ve dünyadaki yerlerini anlamak için yer duygusu geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bireylerin doğal ve kültürel kaynakları korumak, çatışmaları azaltmak ve dünyadaki yaşamın kalitesini artırmak için sahip olması gereken araçlar ve bilgilerden biri, yer duygusudur (Edelson, 2011).

Yalnızca mekanlar değil çevre ile ilgili konular da coğrafyanın çalışma alanına girer ve çevreyi koruma duygusu, daha az egosantrizm ve kendi davranışlarının başkalarının hayatlarını etkileyebileceği düşüncesi ile ilişkilidir (Tanner, 2004). Çocuğun, kendi davranışlarının çevreyi etkileyebileceği dolayısı ile de gelecekteki insanları etkileyeceğini, aynı zamanda çevreyi etkilemeye yönelik davranışların doğadaki diğer canlılar üzerinde de olumsuz sonuçları olabileceğini anlaması duygusal zekasını geliştirirken, duygusal zekası geliştikçe bu yöndeki olumlu davranışları da artacaktır.

Duygusal zekanın kişilerarası boyutunda başkalarının duygularını fark etmek ve empati kurmak vardır. Farklı bölgeler ve ülkelerdeki insanlar ve onların kültürel özellikleri coğrafyanın beşerî sistemler temasında yer almaktadır. Farklı kültürler hakkında edinilen bilgiler sayesinde çocuklar farklılıklara saygı duymayı ve diğerlerinin yaşam biçimleri ve kültürel özellikleri ile empati kurabilme becerisini geliştirebilirler. Palmer ve Birch (2004), coğrafya eğitiminin, ruhsal, moral ve sosyo-kültürel gelişimi desteklediğini ve bunun yanı

sıra, iletişim, iş birliği, problem çözme ve düşünme becerilerinin de gelişimine katkı sağladığını belirtmektedirler. Young (2004) ise, coğrafya eğitiminin ırkçı, ayrımcı ve önyargılı bakış açılarını değiştirerek dünyadaki farklı insanlar ve yerleri anlama ve takdir etme becerisini geliştirdiğini ifade etmektedir.

Tarih alanının duygusal zekâ ile ilişkisi tarihsel empati kavramı ile ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ve çocuklar, empatiyi sınıf ortamında tarihsel anlayış için bir araç olarak kullanırlar. Öğrenciler kendilerini tarihsel kişilerle özdeşleştirir ve tarihi yaşayanların gözünden gözlemler. Sonuç olarak, bu tarihsel kişilerin düşüncelerini anlayabilir, koşullarını fark edebilir, engellerini takdir eder ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirirler (Lazarakou, 2008). Tarih ile çocuklar zaman algısı geliştirirken zamanın geçtiğini kavramaya başlarlar ve böylece zamanı planlamayı öğrenirler. Zamanı planlama ve planlamaya uyum sağlama ile oto kontrol becerisi arasında önemli bir ilişki vardır (Sjastad ve Baumeister, 2018). Tarih alanında zaman, rutinler ve planlama gibi konularda yapılacak çalışmaların çocukların oto kontrol becerilerini geliştirmekte faydalı olacağı düşünülmektedir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler, öz-farkındalığa sahiptir, duygularını yönetebilir ve empati gösterebilirler. Ayrıca, kişilerarası ilişkilerini iyi yönetebilir ve örnek alacak kişiler ararlar (Salovey ve Mayer ,1990; Sternberg ,1996). Bu bilgi ışığında, tarih çalışmaları aracılığı ile çocuklar ünlü büyükler ve kahramanları tanıma fırsatı bularak kendilerine örnek alacakları ve motivasyonlarını artıracak kişileri tanımış olurlar. Hem tarihsel empati hem de farklı kültürlerin ve yaşamların öğrenilmesi ile empati becerileri geliştirirler.

Montessori ilk kez 1935 yılında ortaya koyduğu, tarih coğrafya ve bilim disiplinlerini içeren Kozmik Eğitimin, çocukların evrendeki kökenlerini fark ederek hayranlık duyması ve bu bağlamda evrendeki yerlerini anlaması ve kendi yaşamlarındaki rolünü kavraması üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Kozmik eğitimin içerdiği tarih coğrafya ve bilim aracılığı ile çocukların; bağımsız, insan türünün bir parçası, bir ülkenin vatandaşı, evrenin ve ekolojinin bir üyesi olarak kim olduklarını sorgulayacaklarını ifade etmiştir. Montessori' ye göre bu eğitim ile çocuklar, geçmiş ve şu an arasında bağlantılar kurar ve tarihsel bağlamda daha büyük toplumların olduğu gerçeğini kavrarlar. Montessori, kozmik eğitim alan çocukların doğal dünyayı ve kendilerini daha iyi anlamlandırdıklarını düşünmektedir. Ayrıca bu çocukların ergenliğe daha hazırlıklı olarak girdiklerini, güvenli, sorumluluk sahibi, duygusal zekâları gelişmiş ve fiziksel, akademik ve sosyal beceriler açısından daha dengeli olduklarını ifade etmiştir (NAMC, 2009).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların duygusal zekâları ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desende düzenlenmiştir. Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır. Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma bulunur. Karşılaştırma, araştırılan değişkenin kendi içindeki değişimleri ya da değişkenler arası ayrımlar anlamında olabilir (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2008). Araştırma kapsamında deneysel desenler içerisinde ön test – son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Ön test, bağımlı değişkene ait ölçümlerin alınması için uygulanır, bu sayede bağımsız değişken aracılığıyla bağımlı değişkende meydana gelen değişimin miktarının anlaşılması sağlanır (Berg ve Latin, 2004). Ayrıca ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2008).

Desende bağımlı değişkenler, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeyleri, bağımsız değişken ise Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programıdır. Araştırmada, 2x3'lük bir karışık desen kullanılmıştır (Deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birisi yansız

grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test- son test- kalıcılık testi) tanımlar (Büyüköztürk, 2003). Bu çalışmada gruplar arası değişken, “deney ve kontrol gruplarını”, gruplar içi değişken, “ön test, son test, kalıcılık testlerini” tanımlamaktadır.

Tablo 1
Araştırmanın Aşamaları

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık testi
	O ₁	X	O ₃	O ₅
D (Deney)	*Demografik Bilgi Formu	Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı	* Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	* Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği
	* Sullivan Çocuklar İçin		* Sullivan Çocuklar İçin	* Sullivan Çocuklar
	Duygusal Zekâ Ölçeği		Kısa Empati Ölçeği	İçin Duygusal Zekâ Ölçeği
	* Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği		* Sullivan Öğretmenler İçin	* Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği
	*Sullivan Öğretmenler İçin		Çocukların Duygusal	* Sullivan Öğretmenler
	Çocukların Duygusal Zekâsını		Zekâsını Değerlendirme	İçin Çocukların
	Değerlendirme Ölçeği		Ölçeği	Duygusal Zekâsını
	* Farklılıklara Saygı Ölçeği		* Farklılıklara Saygı Ölçeği	Değerlendirme Ölçeği *Farklılıklara Saygı Ölçeği
	O ₂	X	O ₄	O ₆
K (Kontrol)	*Demografik Bilgi Formu	Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)	* Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği	-
	* Sullivan Çocuklar İçin		* Sullivan Çocuklar İçin	
	Duygusal Zekâ Ölçeği		Kısa Empati Ölçeği	
	* Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği		* Sullivan Öğretmenler İçin	
	* Sullivan Öğretmenler İçin		Çocukların Duygusal	
	Çocukların Duygusal Zekâsını		Zekâsını Değerlendirme	
	Değerlendirme Ölçeği		Ölçeği	
	* Farklılıklara Saygı Ölçeği		* Farklılıklara Saygı Ölçeği	

Tablo 1’de araştırma kapsamında oluşturulan deney ve kontrol grupları görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulama öncesi veri toplama araçları benzer zamanlarda uygulanmıştır. Ön testlerin uygulanmasından sonra deney grubuna sınıf öğretmenleri tarafından 10 hafta boyunca haftada 3 gün “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı” uygulanmıştır. Bu esnada kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) uygulanmıştır. On haftanın sonunda iki gruba da son testler uygulanmıştır. Dört hafta sonra ise deney grubuna kalıcılık testleri uygulanmış ve programın kalıcı olup olmadığı değerlendirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme, belli ölçütleri karşılayan ya da belirli bir özelliğe sahip durumlarda kullanılır. Ölçüt örneklemede ise, örneklem için belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan birimler örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmanın

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacı tarafından dikkate alınan ölçütler çocukların;

- 60-72 aylık olmaları,
- Normal gelişim göstermeleri,
- Daha önce Tarih Coğrafya veya benzeri içeriğe sahip bir eğitim programına dâhil olmamaları,
- Ebeveynlerinin ocukların araştırmaya katılması konusunda istekli olmaları şeklinde belirlenmiştir.

Ölçütlere uygun olan çalışma grubunun belirlenmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşülerek okullar belirlenmiş ve ardından gerekli izinler için yazışmalar başlatılmış ve araştırma izni alınmıştır (Ek 2). Aynı zamanda Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan da araştırmanın etik izinleri alınmıştır (Ek 1). Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir bağımsız anaokulu çalışma için belirlenmiş ve okul yönetimi ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın örneklem belirleme ölçütlerine uygun sınıflar tespit edilmiş ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırmaya katılma konusunda onayları alınmıştır. Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir bağımsız anaokuluna devam etmekte olan 60-72 aylık, 18 kontrol grubu ve 22 deney grubu olmak üzere toplam 40 ocuk araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların öğlen ve kontrol grubundaki çocukların sabah grubundan olmalarına dikkat edilmiş böylece, kontrol grubundaki çocukların ve öğretmenlerinin Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı etkinliklerinden etkilenmelerinin önüne geçileceği düşünülmüştür. Grupların belirlenmesinin ardından deney grubu çocukların sınıf öğretmenleri ile görüşülerek, araştırmanın amacı, süresi ve araştırmada kullanılacak olan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı tanıtılmış ve öğretmenin bu araştırmadaki rolünden bahsedilmiştir. Öğretmenle birlikte programın uygulama günleri belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen ile birlikte öğretmenin daha önceden düzenlemiş olduğu veli toplantısına hazırlanarak toplantıya katılım gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda da veliler ile öğretmen eşliğinde tanışılmış, araştırma hakkında kısa bir bilgilendirme yapılarak velilerin onayları alınmış "Katılımcı Velisi Bilgilendirme ve Gönüllü Olur Formu"nu (Ek 3) imzalamaları istenmiştir. Ayrıca, ocukların devamlılıklarına dikkat edilmesi, aile katılımı gerektiren etkinliklerde destek sağlanması, istenen materyallerin temini hakkında görüş paylaşımı yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2’ de, çocukların ana babalarına ilişkin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3’ te yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

		Deney grubu		Kontrol grubu		Tüm grup	
	Demografik Bilgiler	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	9	40,9	5	27,8	14	35,0
	Erkek	13	59,1	13	72,2	26	65,0
Kardeş sayısı	Tek çocuk	3	13,6	2	11,1	5	12,5
	1 kardeş	19	86,4	1	5,6	20	50,0
	2 kardeş	0	0,0	14	77,8	14	35,0
	3 kardeş	0	0,0	1	5,6	1	2,5
Doğum sırası	İlk çocuk	13	59,1	10	55,6	23	57,5
	İkinci çocuk	9	40,9	8	44,4	17	42,5

Tablo 2’de çocukların cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında, %35,0’inin (n=14) kız, %65,0’inin (n=26) erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %40,9’unu (n=9) kız, %59,1’ini (n=13) erkek çocuklar oluşturmaktadır. Kontrol grubundaki çocukların ise %27,8’i (n=5) kız, %72,2’si (n=13) erkektir.

Kardeş sayılarına göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında, çocukların %12,5’i (n=5) ailesinin tek çocuğudur ve kardeşi bulunmamaktadır. Çocukların %50,0’sinin (n=20) bir kardeşi, %35,0’inin (n=14) iki kardeşi, %2,5’inin (n=1) üç kardeşi vardır. Deney grubundaki çocuklardan %13,6’sı (n=3) tek çocuk iken %86,4’ünün (n=19) bir kardeşi vardır. Kontrol grubundaki çocuklardan %11,1’inin (n=2) kardeşi yoktur, %5,6’sının (n=1) bir kardeşi vardır, %77,8’inin (n=14) iki kardeşi, %5,6’sının (n=1) da üç kardeşi bulunmaktadır.

Çocukların doğum sırasına göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde; çocukların %57,5’i (n=23) ailesinin ilk çocuğu, %42,5’i (n=17) ikinci çocuğudur. Deney grubundaki çocuklardan %59,1’i (n=13) ailesinin ilk, %40,9’u (n=9) ailesinin ikinci çocuğudur. Kontrol grubundaki çocukların %55,6’sının (n=10) ailesinin ilk, %44,4’ünün (n=8) ise ailesinin ikinci çocuğu olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Çocukların Anne- Babalarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

	Demografik Bilgiler	Deney grubu		Kontrol grubu		Tüm grup	
		f	%	f	%	f	%
Anne öğrenim durumu	İlkokul	2	9,1	0	0,0	2	5,0
	Ortaokul	2	9,1	2	11,1	4	10,0
	Lise	11	50,0	8	44,4	19	47,5
	Lisans	7	31,8	7	38,9	14	35,0
	Lisansüstü	0	0,0	1	5,6	1	2,5
Baba öğrenim durumu	İlkokul	6	27,3	1	5,6	7	17,5
	Ortaokul	1	4,5	2	11,1	3	7,5
	Lise	8	36,4	2	11,1	10	25,0
	Lisans	7	31,8	11	61,1	18	45,0
	Lisansüstü	0	0,0	2	11,1	2	5,0
Anne yaş	20-24 yaş	0	0,0	1	5,6	1	2,5
	25-30 yaş	4	18,2	1	5,6	5	12,5
	31-35 yaş	9	40,9	8	44,4	17	42,5
	36-40 yaş	8	36,4	6	33,3	14	35,0
	41 yaş ve üzeri	1	4,5	2	11,1	3	7,5
Baba yaş	25-30 yaş	1	4,5	2	11,1	3	7,5
	31-35 yaş	12	54,5	3	16,7	15	37,5
	36-40 yaş	5	22,7	9	50,0	14	35,0
	41 yaş ve üzeri	4	18,2	4	22,2	8	20,0

Tablo 3'e göre çocukların %5,0'inin (n=2) annesinin ilkokul, %10,0'unun (n=4) ortaokul, %47,5'inin (n=19) lise, %35,0'inin (n=14) lisans, %2,5'inin (n=1) lisansüstü öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %9,1'inin (n=2) annesinin ilkokul, %9,1'inin (n=2) ortaokul, %50,0'sinin (n=11) lise, %31,8'inin (n=7) lisans öğrenim düzeyine sahip olduğu, kontrol grubundaki çocukların %11,1'inin (n=2) annesinin ortaokul, %44,4'ünün (n=8) lise, %38,9'unun (n=7) lisans, %5,6'sının (n=1) lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Çocukların baba öğrenim durumuna göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında, çocukların %17,5'inin (n=7) babasının ilkokul, %7,5'inin (n=3) ortaokul, %25,0'inin (n=10) lise, %45,0'inin (n=18) lisans, %5,0'inin (n=2) de lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların %27,3'ünün (n=6) babasının ilkokul, %4,5'inin (n=1) ortaokul, %36,4'ünün (n=8) lise, %31,8'inin (n=7) lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %5,6'sının (n=1) babasının ilkokul, %11,1'inin (n=2) ortaokul, %11,1'inin (n=2) lise, %61,1'inin (n=11) lisans, %11,1'inin (n=2) lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tabloya göre, çocukların %2,5'inin (n=1) annesi 20-24 yaşında, %12,5'inin (n=5) 25-30 yaşında, %42,5'inin (n=17) 31-35 yaşında, %35,0'inin (n=14) 36-40 yaşında, %7,5'inin (n=3) annesi 41 yaş ve üzerindedir. Deney grubundaki çocukların %18,2'sinin (n=4) annesinin 25-30 yaşında, %40,9'unun (n=9) 31-35 yaşında, %36,4'ünün (n=8) 36-40 yaşında, %4,5'inin (n=1) annesinin 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %5,6'sının (n=1) annesinin 20-24 yaşında, %5,6'sının (n=1) 25-30 yaşında, %44,4'ünün (n=8) 31-35 yaşında, %33,3'ünün (n=6) 36-40 yaşında, %11,1'inin (n=2) annesinin 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde; çocukların %7,5'inin (n=3) babasının 25-30 yaşında, %37,5'inin (n=15) 31-35 yaşında, %35,0'inin (n=14) 36-40 yaşında, %20,0'sinin (n=8) babasının 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların %4,5'inin (n=1) babasının 25-30 yaşında, %54,5'inin (n=12) 31-35 yaşında, %22,7'sinin (n=5) 36-40 yaşında, %18,2'sinin (n=4) 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların %11,1'inin (n=2) babasının 25-30 yaşında, %16,7'sinin (n=3) 31-35 yaşında, %50,0'sinin (n=9) 36-40 yaşında, %22,2'sinin (n=4) babasının 41 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgiye yer verilmiştir.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan Genel Bilgi Formu, çocukların ve ailelerinin genel demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun içeriğinde çocuğun doğum yılı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne babasının yaşı, anne babasının öğrenim durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından çocukların duygusal zekalarını belirlemek amacıyla geliştirilen "Sullivan Emotional Intelligence Scale for Children" isimli ölçme aracı Yüzler, Müzik, Hikâye, Anlama, Yönetme alt boyutlarından oluşmaktadır. Yüzler alt boyutunda, farklı duygularda yüz ifadeleri ile ilgili 10 madde, Müzik alt boyutunda 6 farklı müzik, Hikayelerde 6 ayrı hikâye, Anlama alt boyutunda 2 ana soru maddesi ve her maddenin 6

‘şar alt maddeleri ve Yönetme alt boyutunda ise 2 ana soru maddesi ve her maddenin 3’er alt maddeleri bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlilik alpha değerleri Yüzler alt boyutu için .76, Hikâye alt boyutu için .67, Anlama alt boyutu için .80, Yönetme alt boyutu için .90 olarak belirlenmiştir.

Ulutaş (2005) tarafından Türkçe’ ye kazandırılan ve dört ile on yaşları arasındaki çocuklara bireysel olarak uygulanan Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (SÇDZÖ), duyguları tanıma, duyguları anlama ve duyguları yönetme gibi duygusal zekâ yetilerini temel alarak Yüzler, Hikayeler, Anlama ve Yönetme bölümlerinden oluşmaktadır.

SÇDZÖ’nde ilk olarak duyguları tanıma becerisi, “Yüzler” bölümünde çeşitli yüz resimleri kullanılarak ölçülmektedir. SÇDZÖ’nün birinci bölümü olan “Yüzler” testinde amaç, çocuğun çeşitli yüz resimlerine bakarak bu yüzlere ait duyguları tanıma yeteneğini ölçmektir. Yüzler bölümünde iki tane örnek resim ve 19 tane test resmi bulunmaktadır.

Ölçeğin ikinci bölümü “Hikâyeler” kısmıdır. Bu bölümde hikâyedeki kahramanın duyguları ile ilgili resimler kullanılarak duyguları anlama becerisi ölçülmektedir. SÇDZÖ’nin ikinci bölümündeki “Hikâyeler” testi, çocuğun dinlediği hikâyedeki ana karakterin duygularını algılama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, iki örnek hikâye ve beş test hikayesinden oluşmaktadır. Her bir hikâye çocuğa okunduktan sonra mutlu, üzgün, korkmuş ve şaşırılmış yüz çizimlerinin olduğu kâğıda bakarak hikayedeki kahramanın nasıl hissettiğini göstermesi beklenmektedir.

Ölçeğin üçüncü bölümü olan “Anlama” testi, çocuğun kendisinin ve başkalarının hissettiği duyguları kavrama yeteneğini ölçmektedir. Bu bölüm, çocuğa yüksek sesle okunan bir örnek hikâye ile üç test hikayesini ve bunlara ait soruları içermektedir. Kısa hikayeler çocuğa iki bölüm halinde anlatılmaktadır. Her bölüm sonunda çocuğa hikayedeki kişinin hissettikleri ile ilgili iki soru sorulmaktadır ve cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilmektedir. Bu bölümde toplam on soru bulunmaktadır.

Ölçeğin dördüncü ve son bölümünde ise “Yönetme” testi yer almaktadır. Bu bölüm, çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl kararlar vereceğini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Yönetme alt testinin işlevi, çocuğun duygusal-sosyal ilişkiler ile ilgili uygun yorumlar yapmasını sağlamaktır. Bu alt testte, bir örnek durum ve üç test durumu bulunmaktadır. Her durumun sonunda, çocuğa bu durumda neler yapacağı ile ilgili üç tane soru sorularak çocuğun cevapları “evet, bilmiyorum, hayır” şeklinde forma kaydedilmektedir. Bu testte toplam yedi soru bulunmaktadır.

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği, çocukların verdikleri doğru yanıtlara göre değerlendirilmektedir. Doğru cevapların sayısının fazla olması, duygusal zekâ puanının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 41'dir. Ölçeğin güvenirliğine, test-tekrar test yöntemiyle bakılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeğinin alt bölümleri arasında hesaplanan test-tekrar test korelasyonunun .97 ile .99 arasında değiştiği görülmektedir. Test-tekrar test korelasyonu yüzler testinde .97, hikayeler testinde .97, anlama testinde .98 ve yönetme testinde .99 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla, madde analizleri yapılmış ve alfa değerleri belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda birinci bölümü olan “yüzler” testi için alfa değeri 0.68, “hikayeler” testi için 0.54, “anlama” testi için 0.63 ve “yönetme” testi için 0.76 ve Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği toplamı için alpha değeri .84 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından geliştirilen “Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence in Children” isimli 5’li likert tipi ölçme aracı, 14 soru maddesinden oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı değerlendirilen bu ölçeğin geçerlilik alpha katsayısı .96 olarak belirtilmiştir.

Ulutaş (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçme aracı, öğretmen tarafından her bir çocuk için ayrı olarak doldurulmaktadır. Ölçek, 11 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçme aracıdır. Öğretmen çocuklar ile ilgili gözlemlerine dayanarak, her bir soruyu “Hiç”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık”, “Her Zaman” şeklinde derecelendirmektedir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, öğretmen değerlendirmesine göre çocuğun duygusal zekasının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması için yapılan çalışma sonucu ölçeğin alfa değeri .90 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .99 olarak tespit edilmiştir (Ulutaş, 2005).

3.3.4. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği

Sullivan (1999) tarafından çocukların empati düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan “Empathy Scale for Children” isimli ölçme aracı, evet ve hayır şeklinde cevaplanan 8 soru maddesinden oluşmaktadır. Geçerlilik alpha kat sayısı .61 olarak belirtilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Dört ile on yaş arası çocukların empatik tepkilerine yönelik bilgi vermek için tasarlanmış olan bu ölçek, çocuğa yüksek sesle okunan on maddeyi içermektedir. Dört ile yedi yaş arasındaki çocuklara bireysel, sekiz ile on yaş arasındaki çocuklara grup olarak uygulanmaktadır. Her cevap Kısa Empati Ölçeği Formuna “Evet, Bilmiyorum, Hayır” şeklinde kaydedilmektedir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması çocuğun empati düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ulutaş (2005) tarafından Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği’nin alpha kat sayısı .66 ve test tekrar test güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

3.3.5. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Farklılıklara Saygı Ölçeği, farklılıklara saygı becerisi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirleyerek bu görüşler doğrultusunda beş- altı yaş çocuklarının farklılıklara saygı düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Ekmişoğlu (2007) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, MEB’e bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin 2006 yılında yürürlüğe giren 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yapılan değişiklikler arasında yer alan farklılıklara saygı kazanımı hakkındaki görüşlerinin alınması için bir anket geliştirilmiş .91 güvenirlik katsayılı bu anket ile öğretmenlerin farklılıklara saygı kazanımına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular incelenerek “Farklılıklara Saygı Ölçeği” hazırlanmıştır. Ekmişoğlu (2007) tarafından geliştirilen bu ölçeğin güvenirlik çalışması, ölçeğin 122 çocuğa uygulanması ile yapılmıştır. Farklılık alanlarına ilişkin olarak cinsiyete yönelik 5 madde, aile-sosyal yaşama yönelik 9 madde, engel durumuna yönelik 8 madde ve farklı kültürel geçmiş durumuna yönelik 8 madde olmak üzere 30 adet sorudan oluşan ölçme aracı üçlü likert tipindedir. Çocukların kendilerine yöneltilen sorulara uygulayıcının elinde bulunan katılıyorum anlamında gülen yüz, biraz katılıyorum anlamına gelen kararsız yüz ve katılmıyorum seçeneği için üzgün yüz kartlarından birini seçerek cevap vermeleri beklenmektedir. Testten alınabilecek en yüksek puan 90’dır. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri .70 olarak bulunmuştur. Ekmişoğlu, (2007) yapılan istatistiksel işlemlere göre Farklılıklara Saygı Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmiştir.

3.4. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Hazırlanması

Bu tez çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar için onların gelişim alanlarına uygun ve özellikle sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanımların ön planda tutulduğu, tüm okul öncesi etkinlik türlerini içeren bir Tarih-Coğrafya Eğitim Programı geliştirilmiştir. Milli eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) tarih ve coğrafya konularına ait bazı kazanımlar ve etkinliklere yer verilmiştir. Ancak bu etkinlikler fen eğitimi etkinlikleri adı altında verilmekte olup programın daha çok gelişimsel temelli olması sebebi ile tarih ve coğrafyaya ait tema ve konuların ayrıca belirlenerek belirli bir sarmallık içerisinde araç olarak kullanılması sınırlı olmaktadır. Bu araştırma, çocukların doğalarında olan kendilerine, diğer insanlara ve dünyaya karşı duydukları merak ile coğrafya temaları ve geçmiş zaman, büyüme ve değişim gibi konulara duydukları doğal merak ile de tarih temaları çalışmalarının belirli bir düzen ve sarmallık içerisinde tüm okul öncesi etkinlik türleri kullanılarak gelişim alanlarına ait kazanımların verilebileceği düşüncesi ile ortaya çıkmıştır. Tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimlerin aracılığı ile çocukların sosyal becerileri ve dolayısı ile duygusal zekâları, empati düzeyleri ve farklılıklara saygı düzeylerinin gelişeceği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal bilimlerin eğitimi alanında çalışmaları olan bilim insanları, sosyal bilimlerin farklı kültürlerle saygı, başka bireylerle ilişki kurabilme ve bunların da öncesinde benlik kavramını geliştirmek için oldukça uygun bir araç olduğunu belirtmektedirler (Seefeldt vd., 2015). Bu doğrultuda hazırlanmış olan etkinliklerde özellikle bu beceriler göz önünde tutulmuştur.

Birinci aşamada, öncelikle geniş ve detaylı bir alan yazın araştırması yapılmıştır. Erken çocukluk döneminde tarih coğrafya ve bilim konularında eğitim verilmesinin öncülerinden olan Montessori ve tarih coğrafya bilim disiplinlerini kapsayan Kozmik Eğitim hakkındaki felsefesi incelenmiştir. Alan yazına göre, Montessori, ilköğretim programında çocukların potansiyellerinin çok altında veya çok üstünde bilgi verilmesine karşı çıkarak birbirleriyle ilişkili ve açık uçlu kozmik eğitim adı altında iskelet bir program ortaya koymuştur (Miller, 2008). Bu kozmik eğitim, coğrafya tarih, bilim gibi disiplinlerden oluşmaktadır. Kozmik eğitimde yer alan tarih, evrenin, güneş sisteminin dünyadaki yaşamın, insanoğlunun yaşamının gelişimini içermektedir. Çocuk, bu tarih eğitimi aracılığı ile insanların uzun süreli emeğinin bugün kendisinin rahatlık içinde bulunması ile ilişkili olduğunu kavramaktadır. Kozmik eğitimde yer alan coğrafya ise, dünyanın fiziki değişimlerinin, tüm insanlık tarihine nasıl katkıda bulunduğunu göstermek için tasarlanmaktadır. Bu

eğitimlerle çocuktan beklenen, yaşamın kendisini geliştirme çabasını görmeleridir. Ayrıca çocuklar geçmişten bugüne tüm insanlığın aynı ihtiyaçlara sahip olduğunu görerek ve dünya insanların bir noktada ne kadar benzer ve aynı olduklarını fark ederek farklılıklara saygı duyan bireyler olacaklardır (Beydler, 2009). Çocuklar üç ile altı yaşları arasında ne ve nerede sorularını karşılayacak bilgilere maruz kalırlar ve bu bilgiler sayesinde keşfetmeye başladıkları yerden çok daha derinlere gitmeleri için bir sermaye edinmiş olurlar. Çocuklarda mantıklı ve makul zihin ortaya çıktığında bu bilgileri yeni yollarla kullanmaya başlarlar ve farklı alanlarla arasında ilişki kurarak kendi bilgilerini geliştirirler. Çocuklar daha sonra neden, nasıl, ne zaman sorularıyla başa çıkmak isterler ve üç ile altı yaşları arasında edindikleri birikimler bu sorularla başa çıkmalarına ve yeni keşifler yapabilmelerine olanak sağlar. Dewey (1996), çocukların doğal olarak ilişki kurabilecekleri tüm yaşamsal unsurlarla ilgili olduklarını ve bu sebeple tarihe ilgi duyduklarını ve kolaylıkla tarih öğrenebileceklerini fark etmiştir. Çocukların küçüklüklerine dair veya onlar doğmadan önce neler olduğuna dair bilgileri edinmeye oldukça meraklı oldukları bilinmektedir. Çocukların doğalarında olan çevrelerine dair merak duygusu, geçmişe yönelik olarak da ortaya çıkmaktadır. Barton (2002), çocukların geçmişe olan ilgilerinin erken çocukluk eğitimi müfredatına tarih konularını eklemek için yeterli bir sebep olduğunu ifade etmiştir. Coğrafya eğitimi ise, çocukların çevreye uyumunu, etrafında gelişen olayları fark ederek yorumlama gücü kazanmasını, diğer insanlarla ve çevre ile olan etkileşimini güçlendirmesini, kendini tanımasını sağlayacağını belirtirken, problem çözme, akıl yürütme, planlama, farklı araçları kullanma, zaman kavramını anlama becerilerini geliştirmektedir (Can Yaşar, İnal, Uyanık & Yazıcı, 2012; Güler & Tuğrul, 2007). Söz konusu bilgilerden hareketle, okul öncesi dönem gelişim özelliklerine uygun ve özgün bir Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programına gereksinim olduğu görülmüştür.

İkinci aşamada, okul öncesi dönem tarih coğrafya eğitimi konusunda alan yazın incelemesinden sonra, geliştirilecek olan program için yol haritası belirlenmiştir. Yol haritasının ilk adımı oluşturulacak “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”nın temel ilkelerini belirlemek olmuştur.

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının temel ilkeleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Çocuk merkezlidir.
2. İşbirlikli öğrenme esastır.

3. Yaşamla ilişkilendirilmiştir.
4. Çocukların gelişim özelliklerine uygundur.
5. Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.
6. Etkinlikler sarmaldır.
7. Etkinlikler sistematik ve belirli bir sırada ilerlemektedir.
8. Soyut ve uzak kavramlar somutlaştırılmaktadır.
9. Programda tüm gelişim alanlarının geliştirilmesi hedeflenmekte ancak sosyal duygusal gelişim merkezde bulunmaktadır.
10. Kültürel ve evrensel değerleri dikkate almaktadır.

Üçüncü aşamada, ilkeleri belirlenen programda yer alacak olan kazanım ve göstergelerin belirlenmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programlarında (1994, 2002, 2006, 2013) yer alan “Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Kazanım ve Göstergeleri” ve Amerika Birleşik Devletleri’nde okul öncesi dönemde uygulanan Sosyal Bilimler Müfredatlarındaki kazanımlar (NCESKSS, 2010; HSSFCPS, 2009; MHSCF, 2003) incelenmiştir. Kazanımların daha çok disiplinlere yönelik çıktılar olduğu görülmüştür. Sonuç olarak güncellenen ve yürürlükte olan 2013 programına ait kazanımlar ve sosyal duygusal gelişim alan kazanımlarının daha detaylı ele alındığı görülen 2006 programı amaç ve kazanımları, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının program kazanımları olarak belirlenmiştir.

Dördüncü aşamada, programın temalarının belirlenmesi amacı ile Montessori Kozmik Eğitim programı, Uluslararası Montessori Derneklerinin internet sayfalarından incelenmiştir (Association Montessori Internationale (AMI), North American Montessori Center (NAMC)). Ayrıca, Ankara’da Montessori eğitimi veren bir anaokulu yönetimi ile görüşülerek “Montessori Sosyal Çalışmalar” içerik kitapçığına ulaşılmıştır. Coğrafya ve Tarih eğitim içeriği için, Montessori’ nin Sosyal Çalışmalar eğitim içeriğinin yanı sıra 1921’de kurulan ve sadece sosyal bilgiler eğitimine ayrılan en büyük meslek derneği olan, 50 eyalette, District of Columbia’ da ve 69 yabancı ülkede üyelerle birlikte tarih, yurttaşlık, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve sosyoloji alanlarında okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğretmenleri için şemsiye bir organizasyon olarak hizmet veren Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (NCSS, 2010) tarafından belirlenen sosyal bilgiler öğretimine yönelik standartlar incelenmiştir. NCSS müfredat standartları, anasınıfından 12. Sınıfa kadar olan kademelerde bir sosyal bilgiler programında neler olması gerektiğine ilişkin mesleki görüşmeler ve planlama için bir çerçeve

oluşturmaktadır. Bu çerçeve, dünyadaki insan tecrübeleri hakkında bilgiyi düzenlemenin bir yolunu temsil eden on tema sunmaktadır. Bu on tema aşağıdaki gibidir.

1. Kültür
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim
3. İnsanlar, Yerler ve Çevre
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik
5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar
6. Güç, Otorite ve Yönetim
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
8. Bilim, Teknoloji ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar
10. Sivil İdealler ve Uygulamaları

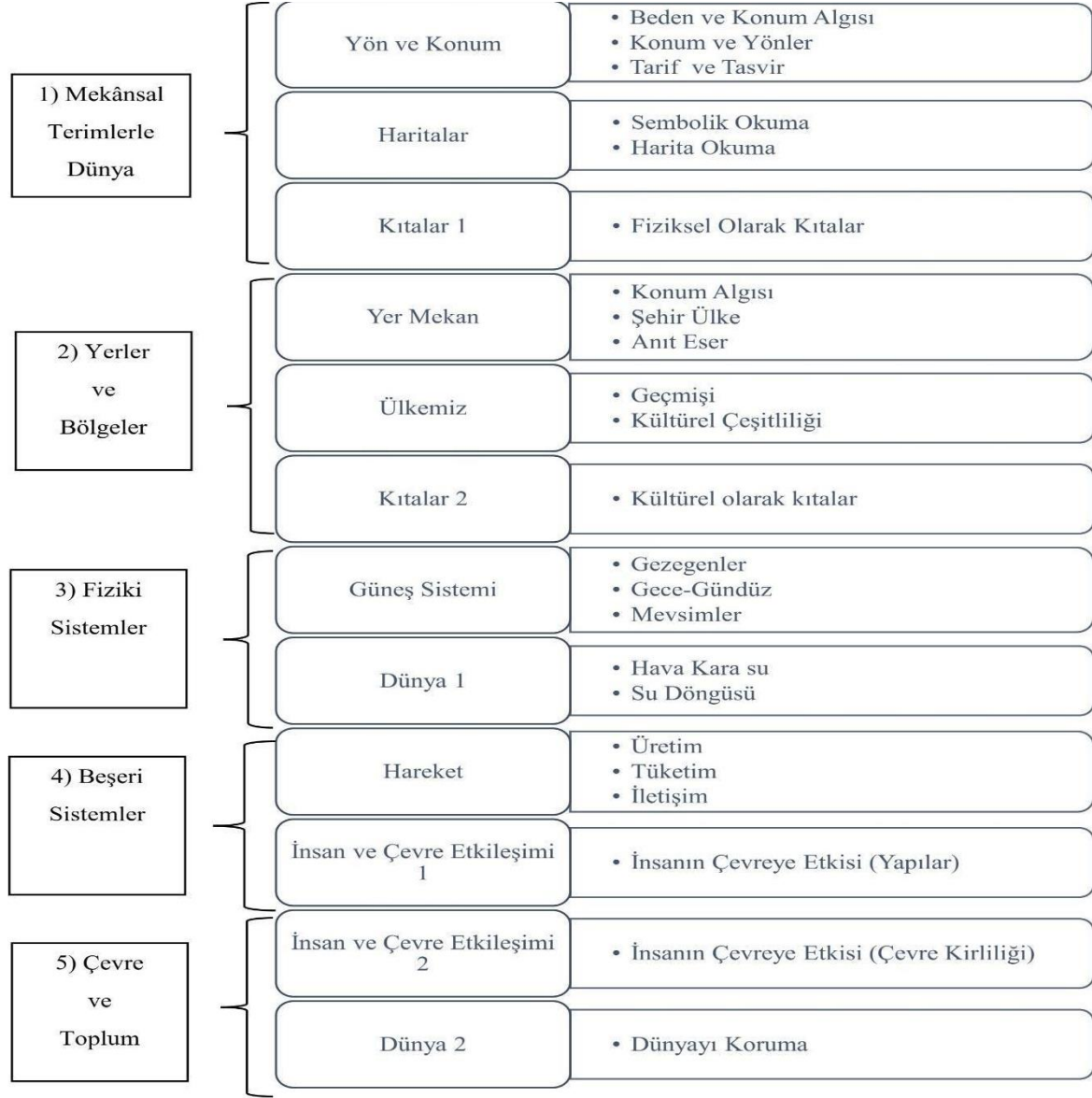
Her tema birbiri ile ilişki içindedir. Örneğin, kültürü (1) anlamak için, zaman, süreklilik ve değişim temasının da anlaşılması gerekir (2); insanlar, yerler ve çevreler arasındaki ilişkileri (3) anlamak için, sivil ideallerin ve uygulamalarının anlaşılması (10), güç, otorite ve yönetimi anlamak için (6), farklı kültürleri anlamak gerekir. Tarih, süre, süreklilik ve değişim (2) ile sınırlı değildir, çünkü tarihsel bilgi diğer tüm temaların anlaşılmasına katkıda bulunur; benzer şekilde, coğrafi beceriler de İnsanlar, Yerler ve Çevrelerden (3) daha fazla temada bulunabilir (NCSS, 2010).

Yaşam için Coğrafya (Geography for Life) ilk olarak Coğrafya Eğitimi Ulusal Uygulama Projesi (GENIP) tarafından 1994 yılında yayınlanmıştır. İkinci basım ise 2012 yılında piyasaya sürülmüştür. Bu coğrafya temaları şöyledir;

1. Mekânsal Terimlerle Dünya
2. Yerler ve Bölgeler
3. Fiziksel Sistemler
4. Beşerî Sistemler
5. Çevre ve Toplum
6. Coğrafyanın Kullanımı (Heffron ve Downs, 2012)

NCSS tarafından sosyal bilimler genelinde alınan 10 tema, bu araştırma için Tarih ve Coğrafya disiplinleri kategorilerinin alt temaları olarak belirlenmiştir. Melendez ve arkadaşları (2000), Tarih için, Kültür, Zaman-Süreklilik ve Değişim, İnsanlar-Yerler-Çevreler temalarını alırken Coğrafya disiplini için, İnsanlar-Yerler-Çevreler ve Küresel Bağlantılar temalarını ele almıştır.

incelenen tüm kaynakların ışığında, mevcut araştırma için geliştirilen Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının temaları belirlenmiştir. Programın temaları Şekil 2 ve Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 2. Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı coğrafya temaları

Zaman	•Zamanın Temel Kavramları •Zamanın Ölçümü •Planlama ve Rutinler
Değişim ve Süreklilik	•Zaman Şeridi •Bilim ve Teknoloji
Geçmiş	•Geçmişten Kalanlar ve Miras •Kahraman ve Olaylar

Şekil 3. Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı tarih temaları

Beşinci aşamada, özgün ve çocukların 21. Yüzyıl öğrenme deneyimlerine uygun teknolojik faktörler ve metotlardan yararlanarak iş birliği, empati, saygı gibi sosyal duygusal beceriler başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında ilerleme sağlayabilecekleri etkinlikler planlanmıştır. Etkinliklerin planlanmasının öncesinde özgün etkinlikler ortaya koyabilmek için, öncelikle Montessori Kozmik Eğitim Programı ve ulusal-uluslararası bilimsel nitelikli okul öncesi etkinlik kitapları, ilgili alan yazın ve internet siteleri incelenmiştir. Belirlenen temalar ve kazanımlar göz önünde bulundurularak tarih ve coğrafya etkinlikleri ile çocukların sosyal duygusal becerilerine, duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine olumlu etkiler sağlayabilecek etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan etkinliklerde çeşitli ve bütünlük etkinlik türlerine yer verilerek otuz günlük etkinlikler planlanmıştır.

Altıncı aşamada, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı, 2 okul öncesi eğitim, 1 çocuk gelişimi, 1 tarih ve 1 coğrafya alanında olmak üzere 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Araştırmacı tarafından uzmanlar ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, farklı şehirde bulunan bir alan uzmanı ile telefon görüşmesi yaparak görüşleri alınmış ve Uzman Görüşü Formlarını doldurmaları istenmiştir. Uzman Görüşü Formları programın, gelişim özellikleri, kazanımlar, materyaller, değerlendirme süreci, aktif katılım ve anlaşılır dil konularında uygun, kısmen uygun ve uygun değil şeklinde değerlendirilmesine olanak veren üçlü likert tipinde bir form olup ayrıca uzmanların görüşlerini yazabilecekleri alanın bulunduğu formdur. Alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda programa son hali verilmiştir. Uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları kısımlar olduğu gibi alınırken

uzmanlardan gelen, materyal önerileri, geçiş etkinlikleri önerileri ve temaların ele alınış sırası ile ilgili önerileri dikkate alınarak programa son hali verilmiştir.

Yedinci aşamada, programın son halinin oluşturulmasının ardından planlanmış olan etkinliklerde kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Okul öncesi eğitim konusunda öncü olan Comenius, Rousseau, Frobel, Montessori gibi eğitimciler zengin uyarıcı ortamların ve materyallerin çocuğun gelişimine olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir (Shonkoff ve Philips, 2000). Çocukların çevre ile etkileşimleri ve çevreyi anlamlandırmaları için gerekli bilgiyi edinebilme, kullanma, saklama, yorumlama, yeniden düzenlenmesi ve değerlendirilmesinde bilişsel kapasiteyi destekleyen ve duyuvar aracılığı ile bilgiyi somutlaştıran materyaller önemli rol oynamaktadır Eğitim aracılığı ile çocuklara belli becerilerin kazandırılması, soyut kavramların somutlaştırılması, öğrenilenlerin pekişmesi ve yaşama ait durumların canlandırılması için eğitsel materyaller kullanılmaktadır. Çocuklar için eğitsel materyal seçiminde veya hazırlanmasında, sağlığa uygun, geliştirilebilir, ergonomik, dayanıklı ve gelişim düzeyine uygun olması dikkat edilecek özelliklerdir (Pekşen Akça ve Yıldız Bıçakçı, 2015). Bu özellikler dikkate alınarak, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programında yer alan etkinliklerde; etkinliklerin gereksinimine uygun resimli kartlar, çeşitli sembolleri içeren kartlar, kum saati ve saat çeşitleri, pusula, navigasyon, yön kartları, hikaye kartları ve kitapçıkları, kraft kağıtlar, dünya haritası, Türkiye haritası, keçeden cırt cırtlı dünya haritası, PowerPoint sunumları, ipler kutular, çeşitli özellikte kağıtlar ve kartonlar ve artık materyaller, straforlar, mandallar, ipler, kuklalar, canlandırma kostümleri, kıyafetler, videolar, broşürler, afişler, ses kayıtları, ülkelere ait materyaller-resimler-bayraklar, kültürel kıyafetler, müzik aletleri, hayvan figürleri, toprak, çamur, bitkiler, taşlar, kavanozlar, geri dönüşüm kutuları, kilit ve anahtarlar, bloklar, legolar gibi materyaller kullanılmıştır. Her çocuk için yeterli materyallerin temin edilmesine özen gösterilerek çocukların sıkılmadan etkinliklere katılması sağlanmıştır.

3.5. Öğretmen Eğitimi

Eğitim Programı uygulamasından üç hafta önce, öğretmen ile yüz yüze görüşülerek tanışılmış ve programın amacı, ne kadar süre uygulanacağı, öğretmenden beklenilenin ne olduğu gibi konularda genel bir bilgi paylaşımı yapılmıştır. Öğretmenin araştırmanın ve programın amacını ve felsefesini daha iyi anlaması için kendisiyle okuma kaynakları paylaşılmış ayrıca hazırlanan etkinlik kitapçığı da verilmiştir. Bahar döneminin ilk

haftasında 5-9 Şubat 2018 tarihleri arasında öğretmene günde 1 saat olmak üzere toplam 5 gün program konusunda öğretmen eğitimi verilmiştir. Bu eğitim görüşmelerinde ilk gün araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilerek öğretmenin bu araştırmadaki rolü paylaşılmıştır. İkinci gün programın amacı, ilkeleri ve kazanımları, temaları hakkında bilgiler verilmiştir. Üçüncü gün programda yer alan etkinliklerin uygulanmasında dikkat edilecek noktalar detaylı olarak verilmiştir. Öğretmen eğitiminde soru cevap, tartışma, örnek gösterme gibi farklı yöntem ve teknikler kullanılarak interaktif bir ortam sağlanmıştır.

Dördüncü gün, öğretmen ile materyaller hakkında konuşulmuş ve velilerden temin edilecekler, okul tarafından sağlanabilecekler ve araştırmacı tarafından hazırlanan materyaller ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır. Araştırmacının kendi hazırladığı ve temin edeceği materyaller hakkında ve bu materyallerin programda kullanımına ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Beşinci gün ilk hafta uygulanacak olan etkinlikler öğretmenle paylaşılmış, birlikte kontrol edilerek uygulamada dikkat edilecek noktalar vurgulanmış ve materyaller tanıtılmıştır.

3.6. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâları ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu başlık altında, öncelikle ön testler ve programın uygulanması ardından son testler ile deney grubuna uygulanan kalıcılık testlerinin uygulanması süreçleri hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

3.6.1. Ön Testlerin Uygulanması

Ön testlerin uygulanabilmesi için okul yönetimi ile iletişime geçilerek, dış etmenlerden etkilenmeyen bir oda belirlenmiştir. Odada çocuk ve araştırmacının karşılıklı oturabileceği bir masa ve iki sandalye hazırlanmıştır.

2017-2018 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminin başlangıcı olan 5-9 Şubat 2018 tarihleri arasında ön testlerin uygulaması yapılmıştır. Araştırmacı, deney ve kontrol grubu sınıf öğretmenleri ile birlikte sınıflara girerek çocuklara kendisini tanıtmıştır. Daha sonra, çocuklar tek tek görüşme odasına alınmış kısa bir sohbetten sonra yapacakları testin yönergeleri okunmuştur. Çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurularak, her çocukla yapılan ilk görüşmede yalnızca “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ve

“Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” uygulanmış ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinin uygulanması ikinci görüşmeye bırakılmıştır. Her bir çocuğa duygusal zeka ve empati ölçme araçlarının uygulanması toplamda yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmüştür. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar her çocuk için ayrılmış değerlendirme formuna kaydedilmiştir.

Bir sonraki gün yapılan ikinci görüşmede çocuklar tekrar aynı odaya tek tek alınmış ve kısa bir sohbetten sonra “Farklılıklara Saygı Ölçeği” soruları yöneltilmiş ve çocukların cevapları her çocuk için ayrılan değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Ölçeğin her bir çocuğa uygulanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Öğretmenler aracılığı ile demografik bilgi formları ailelere gönderilmiş ve gerekli bilgiler bir hafta sonunda alınmıştır.

Öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulması gereken “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” de iki grubun öğretmenine ön test uygulama haftası başında verilerek doldurmaları istenmiş ve haftanın sonunda alınarak her bir çocuğa ait toplamda dört form dosyalanmış ve ön test aşaması tamamlanmıştır.

3.6.2. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Uygulanması

Öğretmen eğitiminin ve ön testlerin tamamlanmasının ardından on hafta süresince haftada üç gün sınıfın öğretmeni tarafından deney grubundaki çocuklara uygulanacak olan “Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı”nın uygulamalarına başlanmadan önce, sınıfta uygun bir alan Tarih ve Coğrafya geçici öğrenme merkezi olarak öğretmen ile birlikte düzenlenmiştir. Tarih Coğrafya Öğrenme Merkezinde aşağıda bulunan temel materyallere yer verilmiştir.

- Renkli ve yalın PVC kaplı Dünya ve Türkiye siyasi haritaları,
- Dünya küre modeli,
- Saat çeşitleri (Duvar, masa, kol ve kum saati vb.),
- Duvar takvimi,
- Mevsimler grafiği,
- Keçeden yapılmış cırt cırtlı büyük kıtalar haritası,
- Coğrafi görsellerin yer aldığı görsel ve okuma materyalleri,
- Tarihi görsellerin yer aldığı görsel ve okuma materyalleri,

- Farklı kültürler ile ilgili öğelerin yer aldığı görsel ve okuma materyalleri,

Program süresince hazırlanan ve getirilen materyaller bu öğrenme merkezine eklenmeye devam edilmiş ve uygulama sonuna kadar zengin materyalli bir öğrenme merkezi oluşmuştur.

Programın deney grubunda araştırmacı tarafından değil özellikle sınıf öğretmeni tarafından uygulaması planlanmıştır. Kontrol grubunda sınıfın öğretmeni tarafından eğitimin yürütülmesi ve dolayısı ile deney ve kontrol grubunda bu açıdan benzerlik olması gerekliliği, çocukların ilk dönem eğitim yaşantılarını birlikte deneyimledikleri öğretmenlerinden ayrı bir eğitimciyle devam etmelerinin olumsuz etki oluşturacağını düşünülmesi, ayrıca deney grubunda akademisyen olan araştırmacının sınıf içi uygulamaları ile kontrol grubunda okul öncesi öğretmeni tarafından yürütülen sınıf içi uygulamaların farklılık göstereceğinin düşünülmesi ve araştırmacının yönlendirici olması riskine karşın sınıf öğretmenin programın uygulamalarını yürütmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Ayrıca mevcut araştırmada olduğu gibi bir eğitim programının etkisinin incelendiği placebo ve kontrol gruplu ön test son test deneysel çalışmalarda araştırmacı tarafından deney ve placebo kontrol gruplarında yapılan uygulamalarda placebo gruplarında incelenen bağımlı değişkene yönelik etkinlikler olmamasına karşın test sonuçlarını etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi açısından benzer özellikteki öğretmenlerle araştırmanın uygulama süreci yürütülmüştür. İki grubun da öğretmeni eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmüş olup 8-10 yıl arası mesleki deneyime sahiplerdir.

İlk haftanın etkinlikleri için öğretmen ile birlikte öğretmen eğitiminin son gününde hazırlık yapılmıştır. Bu hazırlıkta öğretmenin dikkat etmesi gereken hususlar, materyaller tanıtılmıştır. 12 Şubat 2018 tarihinde ilk etkinlik uygulamasına başlanmıştır. Her uygulama gününde programın gerektirdiği eğitim ortamı düzenlemeleri öğretmen ve araştırmacı tarafından birlikte yapılmıştır. 10 hafta boyunca haftada üç gün uygulanan etkinliklerin uygulanması esnasında, araştırmacı sınıfta gözlemci olarak bulunmuş ve etkinlikleri izlemiş, gözlem anekdotları tutmuştur. Gün sonunda çocuklar okuldan ayrıldıklarında öğretmen ile etkinlikler ve uygulama hakkında görüşmeler yapılmış, gözlem anekdotlarında yer alan ve öğretmen ile paylaşılması gereken noktalar paylaşılmış, karşılıklı fikir alışverişi ile günün değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmacı tarafından tutulan gözlem kayıtları, öğretmenin programı daha iyi uygulayabilmesine katkı sağlaması

için geri bildirim amacıyla kullanılmıştır. Gözlem kayıtlarında öğretmenin etkinliklerin uygulanmasında programın felsefesi ve ilkelerine uygun davranıp davranmadığına yönelik gözlemler bulunmaktadır. Özellikle farklılıkları ayrıştırıcı şekilde vurgulamaması, işbirliğini teşvik etmesi, etkinlikler esnasında sınıf yönetiminde empati ve duyguları anlamayı ön planda tutmasına yönelik gözlemler yapılarak öğretmen ile yeterli ve eksik noktalar paylaşılmıştır. Sınıf içi araştırmacı gözleminde çocukların spontane şekilde istedik kazanımlara ait cevapları veya soruları olduğunu fark ederek bu cevapların pekiştirilmesi ve vurgulanması soruların ise uygun biçimde cevaplandırılması konusunda öğretmene geri bildirimler verilmiştir. Ayrıca gün sonu değerlendirme sorularına yeteri kadar vakit ayrılması konusunda da geri bildirimler sağlanmıştır. Öğrenme sürecinde yönergelerin çocuk açısından anlaşılır ve net biçimde ifade edilmesi, çocukların tümünün etkinliklere aktif katılımını sağlaması hususlarında gözlemler yapılarak yeterli bulunmayan noktalarda öğretmene rehberlik yapılmıştır.

On hafta boyunca her hafta etkinliklerden önce etkinlik hazırlığı ve haftanın son etkinliğinden sonra da öğretmen ile bire bir etkinlik değerlendirme görüşmeleri yapılarak daha etkili uygulama yapılması için rehberlik edilmiştir.

Deney grubunda uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulamalarına ilişkin belirtke tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 4
Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı Örnek Uygulama Süreci Belirtke Tablosu

	Tema	Alt Tema	Etkinlik Sırası	Etkinlik Türleri
Mekansal Terimlerle Dünya	Yön ve Konum	Beden ve Konum Algısı	1. Etkinlik	Hareket - Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik / Oyun Etkinliği
		Konum ve Yönler	2. Etkinlik	Matematik - Fen Bütünleştirilmiş Etkinlik / Türkçe Etkinliği
		Tarif ve Tasvir	3. Etkinlik	Oyun - Matematik Bütünleştirilmiş Etkinlik / Fen - Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik
Yerler ve Bölgeler & Geçmiş	Yer Mekan & Geçmişten Kalanlar ve Miras	Mekan Algısı	4. Etkinlik	Sanat - Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Şehir Ülke	5. Etkinlik	Sanat - Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Anıt Eser	6. Etkinlik	Sanat - Drama Bütünleştirilmiş Etkinlik
Fiziki Sistemler & Zaman	Güneş Sistemi & Zamanın Temel Kavramları	Gezegenler	7. Etkinlik	Sanat - Matematik - Türkçe Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Gece Gündüz	8. Etkinlik	Türkçe - Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik / Sanat Etkinliği
	Dünya 1	Mevsimler	9. Etkinlik	Oyun - Drama - Müzik Bütünleştirilmiş Etkinlik
		Hava Kara Su	10. Etkinlik	Fen - Oyun - Sanat Etkinliği
		Su Döngüsü	11. Etkinlik	Fen - Sanat Bütünleştirilmiş Etkinlik
Değişim ve Süreklilik		Bilim ve Teknoloji	12. Etkinlik	Türkçe - Sanat - Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik
Çevre ve Toplum	İnsan ve Çevre Etkileşimi 2	İnsanın Çevreye Etkisi (Çevre Kirliliği)	13. Etkinlik	Sanat Etkinliği / Türkçe - Fen Bütünleştirilmiş Etkinlik
	Dünya 2	Dünyayı Koruma	14. Etkinlik	Türkçe Etkinliği / Drama - Oyun Bütünleştirilmiş Etkinlik

Tablo 4’te örnek sıralamaları, temaları ve etkinlik türleri verilen Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı, sınıf öğretmeni tarafından deney grubuna on hafta süreyle haftanın üç günü uygulanırken geri kalan iki günde MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) uygulanmıştır. 30 Nisan 2018 tarihinde programın uygulanma aşaması tamamlanmıştır.

3.6.3. Son Testlerin Uygulanması

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının 10 haftalık uygulama sürecinin tamamlanmasının hemen ardından 2 Mayıs-7 Mayıs 2018 tarihleri arasında, ön testlerin yapıldığı ortamda hem deney hem kontrol grubundaki çocuklara son testler uygulanmıştır. Ön test uygulamalarında olduğu gibi, çocukların dikkat süreleri göz önünde bulundurularak, her çocukla yapılan ilk görüşmede yalnızca “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” uygulanmış ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinin uygulanması ikinci görüşmeye bırakılmıştır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar her çocuk için ayrılmış değerlendirme formuna kaydedilmiştir.

Bir sonraki gün yapılan ikinci görüşmede çocuklar tekrar aynı odaya tek tek alınmış ve kısa bir sohbetten sonra “Farklılıklara Saygı Ölçeği” soruları yöneltilmiş ve çocukların cevapları her çocuk için ayrılan değerlendirme formuna kaydedilmiştir.

Öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrıca doldurulması beklenen “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği” de iki grubun öğretmenine verilerek doldurmaları istenmiş ve haftanın sonunda alınarak her bir çocuğa ait toplamda dört form dosyalanmış ve son test aşaması tamamlanmıştır.

3.6.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının kalıcı etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra 4 Haziran- 6 Haziran 2018 tarihleri arasında yalnızca deney grubundaki çocuklara diğer testlerin yapıldığı ortamda “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” uygulanmış ertesi gün yapılan ikinci görüşmede, “Farklılıklara Saygı Ölçeği” uygulanmıştır. Çocukların sorulara verdikleri cevaplar her çocuk için ayrılmış değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Deney grubunun öğretmenine her bir çocuk için ayrı form olacak şekilde “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal

Zekâsını Değerlendirme Ölçeği” verilerek çocukları değerlendirmesi istenmiştir. Her çocuğa ait kalıcılık testleri dosyalanarak veri toplama aşaması tamamlanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenme sürecinde öncelikle veri setlerinin dağılımı incelenmiştir. Bu doğrultuda hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değerinden sapma gösterdiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki kişi sayısının 30’un altında olması nedeniyle histogram grafiklerinde dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Hesaplamalarda nonparametrik istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmada istatistiki testlerin anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde p olasılık değeri “0,05” olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında alt problemler ve hesaplanan istatistikler aşağıdaki gibidir;

Deney grubu ve kontrol grubu çocukların duygusal zekâ, öğretmen değerlendirmesine göre duygusal zekâ, empati ve farklılıklara saygı ön, son ve deney grubu kalıcılık testlerine ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır.

Deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubu çocukların duygusal zekâ, öğretmen değerlendirmesine göre duygusal zekâ, empati, farklılıklara saygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık ve iki gruptaki çocukların duygusal zekâ, öğretmen değerlendirmesine göre duygusal zekâ, empati, farklılıklara saygı son-ön test fark puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Deney grubundaki çocukların duygusal zekâ, öğretmen değerlendirmesine göre duygusal zekâ, empati, farklılıklara saygı ön ve son test puanları arasında ve son test ile kalıcılık testi arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, kontrol grubunun duygusal zekâ, öğretmen değerlendirmesine göre duygusal zekâ, empati, farklılıklara saygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için Wilcoxon işaretler testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların duygusal zekâları ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amacı ile yapılan bu araştırmanın bulguları yer almaktadır. Araştırmanın bulguları aşağıdaki başlıklar şeklinde verilmiştir.

- Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zekasına etkisine ilişkin bulgular.
- Öğretmen değerlendirmesine göre Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zekasına etkisine ilişkin bulgular.
- Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların empati düzeyine etkisine ilişkin bulgular.
- Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisine ilişkin bulgular.

4.1. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekasına Etkisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar belirlenmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki çocukların uygulamadan 4 hafta sonra duygusal zekâ puanlarındaki kalıcılık düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği deney grubundaki çocuklara yeniden uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyut	Uygulama	Gruplar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Yüzler	Ön test	Deney	22	11,00	17,00	14,00	1,77
		Kontrol	18	11,00	17,00	14,39	1,85
	Son test	Deney	22	11,00	19,00	15,27	1,91
		Kontrol	18	10,00	17,00	13,72	1,87
	Kalıcılık testi	Deney	22	12,00	17,00	14,73	1,45
Hikâye	Ön test	Deney	22	1,00	5,00	3,32	1,17
		Kontrol	18	1,00	5,00	3,11	1,41
	Son test	Deney	22	2,00	5,00	4,41	0,85
		Kontrol	18	1,00	5,00	3,72	1,36
	Kalıcılık testi	Deney	22	3,00	5,00	4,73	0,55
Anlama	Ön test	Deney	22	4,00	10,00	7,82	1,84
		Kontrol	18	4,00	10,00	7,06	2,07
	Son test	Deney	22	5,00	10,00	8,55	1,60
		Kontrol	18	4,00	10,00	7,33	1,68
	Kalıcılık testi	Deney	22	4,00	10,00	8,86	1,93
Yönetme	Ön test	Deney	22	0,00	6,00	4,50	1,68
		Kontrol	18	1,00	7,00	3,56	1,82
	Son test	Deney	22	1,00	7,00	5,00	1,75
		Kontrol	18	1,00	7,00	4,50	2,07
	Kalıcılık testi	Deney	22	2,00	7,00	5,14	1,49
Duygusal zekâ (toplam)	Ön test	Deney	22	21,00	36,00	30,05	3,90
		Kontrol	18	20,00	37,00	28,11	4,80
	Son test	Deney	22	27,00	39,00	33,23	4,14
		Kontrol	18	18,00	37,00	29,28	4,81
	Kalıcılık testi	Deney	22	23,00	38,00	33,77	4,16

Tablo 5'e göre, uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların "Yüzler" alt boyutundan almış oldukları puanların 11,00 ile 17,00 arasında değişiklik gösterdiği bulunurken puan ortalamaları, 14,00 ($\pm 1,77$) olarak saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların "Yüzler" ön test puanlarının 11,00 ile 14,00 arasında değişiklik gösterdiği ve puan ortalamalarının 14,39 ($\pm 1,85$) olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların "Yüzler" testinden almış oldukları puanların 11,00 ile 19,00 arasında değiştiği, puan ortalamasının 15,27 ($\pm 1,91$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların "Yüzler" son testinden almış oldukları puanların 10,00 ile 17,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 13,72 ($\pm 1,87$) olduğu hesaplanmıştır. Deney grubundaki çocukların "Yüzler" testindeki kalıcılık puanlarının 12,00 ile 17,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 14,73 ($\pm 1,45$) olarak hesaplandığı saptanmıştır.

Uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların "Hikâye" alt boyutundan almış oldukları puanların 1,00 ile 5,00 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların "Hikâye" ön test puanlarının ortalaması 3,32 ($\pm 1,17$), kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarının ortalaması da 3,11 ($\pm 1,41$) olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların "Hikâye" son

test puanlarının 2,00 ile 5,00 arasında değiştiği, ortalamasının 4,41 ($\pm 0,85$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Hikâye” son test puanlarının 1,00 ile 5,00 arasında değiştiği, ortalamasının 3,72 ($\pm 1,36$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların “Hikâye” alt testinin kalıcılık puanlarının 3,00 ile 5,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 4,73 ($\pm 0,55$) olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Anlama” ön test puanlarının 4,00 ile 10,00 arasında farklılaştığı saptanmıştır. Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların “Anlama” ön test puanlarının ortalaması 7,82 ($\pm 1,84$) olarak hesaplanırken kontrol grubundaki çocukların puanlarının ortalaması 7,06 ($\pm 2,07$)’dır. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların “Anlama” son test puanlarının 5,00 ile 10,00 arasında; kontrol grubundaki çocukların puanlarının 4,00 ile 10,00 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların “Anlama” son test puanlarının ortalaması 8,55 ($\pm 1,60$), kontrol grubundaki çocukların son test puanlarının ortalaması da 7,33 ($\pm 1,68$) olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki çocukların “Anlama” alt boyutu kalıcılık puanlarının 4,00 ile 10,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 8,86 ($\pm 1,93$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların “Yönetme” alt boyutundan almış oldukları puanların 0,00 ile 6,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 4,50 ($\pm 1,68$) olarak hesaplandığı görölmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “Yönetme” ön test puanlarının 1,00 ile 7,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 3,56 ($\pm 1,82$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların “Yönetme” testinden almış oldukları puanların 1,00 ile 7,00 arasında değiştiği, ortalamasının 5,00 ($\pm 1,75$) olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Yönetme” son testinden almış oldukları puanların 1,00 ile 7,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 4,50 ($\pm 2,07$) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların “Yönetme” testindeki kalıcılık puanlarının 2,00 ile 7,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 5,14 ($\pm 1,49$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Duygusal zekâ” ön test puanlarının 21,00 ile 36,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 30,05 ($\pm 3,90$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Duygusal zekâ” ön test puanları 20,00 ile 37,00 arasında değiştiği; ortalamasının 28,11 ($\pm 4,80$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların “Duygusal zekâ” son test puanlarının 27,00 ile 39,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 33,23 ($\pm 4,14$) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Kontrol

grubundaki çocukların “Duygusal zekâ” son test puanlarının 18,00 ile 37,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 29,28 ($\pm 4,81$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların “Duygusal zekâ” kalıcılık test puanlarının 23,00 ile 38,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 33,77 ($\pm 4,16$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Duygusal zekaya yönelik yapılan değerlendirmelerin betimsel istatistiklerine bakıldığında, genel olarak her iki grubunda son testlerde puanlarının artış gösterdiği görülmektedir. Puan ortalamalarındaki artışların deney grubunda kontrol grubuna oranla daha fazla meydana geldiği görülmektedir. Deney grubundaki çocukların özel olarak planlanmış bir Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programına dahil olmalarının bu konuda etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların “Duygusal zekâ” ön test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Yüzler	Deney	22	14,00	1,77	19,23	423,00	170,00 0	0,773	0,439
	Kontrol	18	14,39	1,85	22,06	397,00			
Hikâye	Deney	22	3,32	1,17	21,32	469,00	180,00 0	0,503	0,615
	Kontrol	18	3,11	1,41	19,50	351,00			
Anlama	Deney	22	7,82	1,84	22,50	495,00	154,00 0	1,212	0,226
	Kontrol	18	7,06	2,07	18,06	325,00			
Yönetme	Deney	22	4,50	1,68	23,41	515,00	134,00 0	1,772	0,076
	Kontrol	18	3,56	1,82	16,94	305,00			
Duygusal zekâ	Deney	22	30,05	3,90	22,82	502,00	147,00 0	1,392	0,164
	Kontrol	18	28,11	4,80	17,67	318,00			

Tablo 6’ya göre, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların “Yüzler” ($z=0,773$; $p>0,05$), “Hikâye” ($z=0,503$; $p>0,05$), “Anlama” ($z=1,212$; $p>0,05$), “Yönetme” ($z=1,772$; $p>0,05$) ve “Duygusal Zekâ” ($z=1,392$; $p>0,05$) ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesinde duygusal zekâ puanları arasında tüm alt boyutlarda ve toplam puan bazında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum araştırma öncesinde deney ve kontrol grubu çocukların duygusal zeka düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tarih ve Coğrafya Eğitim Programının deney grubunda uygulanmasının ardından deney ve kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâ son test puanlarına yönelik Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Yüzler	Deney	22	15,27	1,91	24,75	544,50	104,50 0	2,582	0,010*
	Kontrol	18	13,72	1,87	15,31	275,50			
Hikâye	Deney	22	4,41	0,85	23,23	511,00	138,00 0	1,761	0,078
	Kontrol	18	3,72	1,36	17,17	309,00			
Anlama	Deney	22	8,55	1,60	24,27	534,00	115,00 0	2,302	0,021*
	Kontrol	18	7,33	1,68	15,89	286,00			
Yönetme	Deney	22	5,00	1,75	21,09	464,00	185,00 0	0,363	0,717
	Kontrol	18	4,50	2,07	19,78	356,00			
Duygusal zekâ	Deney	22	33,23	4,14	24,45	538,00	111,00 0	2,372	0,018*
	Kontrol	18	29,28	4,81	15,67	282,00			

*p<0,05

Tablo 7’ye göre, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların “Hikâye” ($z=1,761$; $p>0,05$) ve “Yönetme” ($z=0,363$; $p>0,05$) son test puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların hikâye ve yönetme son test puanları benzerlik göstermektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların “Yüzler” ($z=2,582$; $p<0,05$), “Anlama” ($z=2,302$; $p<0,05$) ve “Duygusal Zekâ” ($z=2,372$; $p<0,05$) puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sıra ortalama ve toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların söz konusu boyutlardan almış oldukları puanların ortalamasının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uygulama sonrasında programın çocukların duygusal zekâları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla duygusal zekâ ölçeği çocuklara yeniden uygulanmıştır. Çocukların son-ön test sonuçlarına yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 8’ de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Son - Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yüzler	Son test-ön test	Negatif sıra	5	8,70	43,50	2,091	0,037*
		Pozitif sıra	14	10,46	146,50		
		Eşit	3				
Hikâye	Son test-ön test	Negatif sıra	1	9,00	9,00	2,935	0,003*
		Pozitif sıra	14	7,93	111,00		
		Eşit	7				
Anlama	Son test-ön test	Negatif sıra	2	7,00	14,00	2,008	0,045*
		Pozitif sıra	10	6,40	64,00		
		Eşit	10				
Yönetme	Son test-ön test	Negatif sıra	3	6,50	19,50	2,235	0,025*
		Pozitif sıra	11	7,77	85,50		
		Eşit	8				
Duygusal zekâ	Son test-ön test	Negatif sıra	5	4,80	24,00	3,339	0,001*
		Pozitif sıra	17	13,47	229,00		
		Eşit	0				

*p<0,05

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların "Yüzler" (z=2,091; p<0,05), "Hikâye" (z=2,935; p<0,05), "Anlama" (z=2,008; p<0,05), "Yönetme" (z=2,235; p<0,05) ve "Duygusal Zekâ" (z=3,339; p<0,05) son test-ön test puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Her bir alt boyut ve duygusal zekâ toplam puanında pozitif sıraların daha fazla olması, deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu anlamda, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zekâlarını puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların duygusal zekâ düzeylerinde tüm alt boyutlarda ve toplam puanda artış olduğu belirlenmiştir. Söz konusu artışın kalıcılık düzeyinin belirlenmesi amacıyla eğitim programı uygulamasının bitiminden 4 hafta sonra duygusal zekâ ölçeği çocuklara yeniden uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların duygusal zekâ kalıcılık test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yüzler	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	13	10,42	135,50	1,150	0,250
		Pozitif sıra	7	10,64	74,50		
		Eşit	2				
Hikâye	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	3	3,50	10,50	1,469	0,142
		Pozitif sıra	6	5,75	34,50		
		Eşit	13				
Anlama	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	3	9,33	28,00	1,241	0,215
		Pozitif sıra	10	6,30	63,00		
		Eşit	9				
Yönetme	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	4	5,63	22,50	0,540	0,589
		Pozitif sıra	6	5,42	32,50		
		Eşit	12				
Duygusal zekâ	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	10	9,25	92,50	0,469	0,639
		Pozitif sıra	10	11,75	117,50		
		Eşit	2				

Tablo 9’a göre, deney grubundaki çocukların “Yüzler” ($z=1,150$; $p<0,05$), “Hikâye” ($z=1,469$; $p>0,05$), “Anlama” ($z=1,241$; $p>0,05$), “Yönetme” ($z=0,540$; $p>0,05$) ve “Duygusal Zekâ” ($z=0,469$; $p>0,05$) son test ve kalıcılık test puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu anlamda, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulanmasından sonra deney grubundaki çocuklarda görülen duygusal zekâ puanlarındaki artış, eğitim programının uygulanmasından 4 hafta sonra düşüş göstermemiştir ve artışın kalıcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum programın etkisinin kalıcı olması ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâ ölçeğinden uygulama öncesinde ve sonrasında almış oldukları puanlara ilişkin Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Kontrol Grubundaki Çocukların Duygusal Zekâ Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Yüzler	Son test- ön	Negatif sıra	10	8,15	81,50	1,234	0,217
		Pozitif sıra	5	7,70	38,50		
		Eşit	3				
Hikâye	Son test- ön	Negatif sıra	5	5,00	25,00	1,782	0,075
		Pozitif sıra	9	8,89	80,00		
		Eşit	4				
Anlama	Son test- ön	Negatif sıra	3	4,00	12,00	0,863	0,388
		Pozitif sıra	5	4,80	24,00		
		Eşit	10				
Yönetme	Son test- ön	Negatif sıra	2	7,50	15,00	1,916	0,055
		Pozitif sıra	10	6,30	63,00		
		Eşit	6				
Duygusal zekâ	Son test- ön	Negatif sıra	6	9,58	57,50	1,227	0,220
		Pozitif sıra	12	9,46	113,50		
		Eşit	0				

Tablo 10’a göre, kontrol grubundaki çocukların “Yüzler” ($z=1,234$; $p>0,05$), “Hikâye” ($z=1,782$; $p>0,05$), “Anlama” ($z=0,863$; $p>0,05$), “Yönetme” ($z=1,916$; $p>0,05$) ve “Duygusal Zekâ” ($z=1,227$; $p>0,05$) ön test ve son test sonuçlarının anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Eğitim programına müdahale edilmeyen çocukların duygusal zekâ puanları, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programına katılan çocukların duygusal zekâ puanları gibi anlamlı şekilde yükselme göstermemiştir.

4.2. Öğretmen Değerlendirmesine Göre Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekasına Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında çocukların duygusal zekâları aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirmesine göre de belirlenmiştir. Öğretmenlerden deney ve kontrol grupları için uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık uygulamasında elde edilen sonuçlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11
Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Uygulama	Gruplar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
SÖÇDZÖ	Ön test	Deney	22	25,00	39,00	30,50	3,11
		Kontrol	18	10,00	30,00	22,22	5,25
	Son test	Deney	22	31,00	43,00	34,55	4,33
		Kontrol	18	9,00	33,00	23,67	6,00
	Kalıcılık testi	Deney	22	22,00	44,00	33,32	7,64
		Kontrol	18	10,00	30,00	22,22	5,25

Tablo 11’e göre öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak deney grubundaki çocukların duygusal zekâ ön test puanlarının 25,00 ile 39,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Deney grubundaki çocukların duygusal zekâ ön test puanlarının ortalaması 30,50 ($\pm 3,11$) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâ ön test puanlarının ise 10,00 ile 30,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 22,22 ($\pm 5,25$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâlarının, öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak deney grubundaki çocukların duygusal zekâ son test puanlarının 31,00 ile 43,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 34,55 ($\pm 4,33$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâ ölçeği son test puanlarının 9,00 ile 33,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 23,67 ($\pm 6,00$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların kalıcılık

uygulamasında öğretmenlerinin görüşlerine göre duygusal zekâ puanlarının 22,00 ile 44,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 33,32 ($\pm 7,64$) olduğu belirlenmiştir. İki grubun da öğretmenlerinin değerlendirmesine göre süreç sonunda çocukların duygusal zekalarında artış olduğu ve deney grubunda uygulanan programın etkisinin programdan dört hafta sonra da kalıcı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak duygusal zekâ puanlarının uygulama öncesinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda Mann Whitney U testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
SÖÇDZÖ	Deney	22	30,50	3,11	28,93	636,50	12,500	5,072	0,000*
	Kontrol	18	22,22	5,25	10,19	183,50			

*p<0,05

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen deney ve kontrol grubundaki çocukların duygusal zekâ ön test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($z=5,072$; $p<0,05$). Sıra toplam ve ortalama puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların öğretmen değerlendirmesine göre duygusal zekâ ön test puanlarının ($30,50\pm 3,11$), kontrol grubundaki çocuklardan ($22,22\pm 5,25$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan ön testlerde çocukların duygusal zekaları değerlendirilmiştir ancak bu değerlendirme öğretmenlerin değerlendirmeleri ile paralellik göstermemektedir. Bu durum öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinde subjektif görüşlerinin etkili olması ile açıklanabilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
SÖÇDZÖ	Deney	22	34,55	4,33	28,93	636,50	12,500	5,072	0,000*
	Kontrol	18	23,67	6,00	10,19	183,50			

*p<0,05

Tablo 13'e göre deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine göre duygusal zekâ son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z=5,072$; $p<0,05$). Sıra toplam ve ortalama puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların duygusal zekâ son test puanlarının ($34,55\pm4,33$), kontrol grubundaki çocuklardan ($23,67\pm6,00$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın öğretmenlerin sübjektif değerlendirmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ puanlarının uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
SÖÇDZÖ	Son test- ön test	Negatif sıra	3	2,00	6,00	3,468	0,000*
		Pozitif sıra	15	11,00	165,00		
		Eşit	4				

* $p<0,05$

Tablo 14'e göre deney grubundaki çocukların eğitim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($z=3,468$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların duygusal zekâ son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu, sınıf öğretmeni değerlendirmesine göre çocukların duygusal zekâ puanlarında artış olduğu saptanmıştır.

Öğretmen değerlendirmesine göre deney grubundaki çocukların eğitim programı sonrasında artış gösteren duygusal zekâ puanlarının kalıcılık sağlayıp sağlamadığının saptanması amacıyla program uygulamasından 4 hafta sonra öğretmenlerinin duygusal zekâ ölçeğini yeniden uygulaması istenmiştir. Son test ve kalıcılık test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
SÖÇDZÖ	Kalıcılık testi – Son test	Negatif sıra	8	12,44	99,50	0,614	0,539
		Pozitif sıra	10	7,15	71,50		
		Eşit	4				

Tablo 15’e göre deney grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir ($z=0,614$; $p>0,05$). Deney grubundaki çocukların duygusal zekâ puanlarındaki artışın kalıcı olduğu, program uygulaması sonrasında düşüş göstermediği belirlenmiştir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
SÖÇDZÖ	Son test- ön test	Negatif sıra	2	3,50	7,00	2,887	0,004*
		Pozitif sıra	12	8,17	98,00		
		Eşit	4				

* $p<0,05$

Tablo 16’ya göre kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine göre belirlenen duygusal zekâ puanlarının ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($z=2,887$; $p<0,05$). Başka bir ifadeyle kontrol grubu öğretmenin değerlendirmesine göre, çocukların duygusal zekâ puanları dönem içinde artış göstermiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerinin görüşlerine göre hem ön test hem de son test sonuçlarında duygusal zekâ puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubundaki çocukların süreç içerisinde duygusal zekâ puanlarının arttığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki çocukların ve eğitim-öğretimlerine herhangi bir müdahalenin bulunmadığı kontrol grubundaki çocukların son test-ön test puan farkları hesaplanmıştır. Bu doğrultuda geçen süreçte

çocukların duygusal zekâ puanlarındaki artış belirlenmiştir. Ardından fark puanlarına yönelik Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerin Değerlendirmesine Göre Duygusal Zekâ Son Test – Ön Test Puan Farklarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
SÖÇDZÖ	Deney	22	4,05	4,18	23,86	525,00	124,000	2,027	0,043*
	Kontrol	18	1,44	1,69	16,39	295,00			

*p<0,05

Tablo 17’ye göre uygulama sürecinde deney grubundaki çocukların öğretmenlerin değerlendirmesine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ puanlarındaki artış kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($z=0,027$; $p<0,05$). Deney grubundaki çocukların öğretmenlerine göre duygusal zekâ puanlarındaki ortalama artış ($4,05\pm 4,18$), kontrol grubundaki çocukların öğretmenlerinin değerlendirmesinden ($1,44\pm 1,69$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen değerlendirmeleri sonucuna dayanarak, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının uygulandığı kontrol grubu çocukların duygusal zeka puanlarında da artış olduğu ancak Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulandığı deney grubu puanlarındaki artışın daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Empati Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği uygulanarak empati puanları belirlenmiştir. Ardından deney grubundaki çocuklara Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı uygulanmış, kontrol grubundaki çocukların eğitim programlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Programın uygulamasının ardından çocukların empati becerileri, Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ile yeniden belirlenmiştir. Ayrıca programın etkisinin kalıcılığının test edilmesi amacıyla programın uygulanmasından 4 hafta sonra deney grubundaki çocuklara ölçek, kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Uygulama	Gruplar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Empati	Ön test	Deney	22	3,00	10,00	8,50	1,74
		Kontrol	18	8,00	10,00	9,44	0,78
	Son test	Deney	22	4,00	10,00	9,36	1,50
		Kontrol	18	7,00	10,00	9,44	0,86
	Kalıcılık testi	Deney	22	7,00	10,00	9,59	0,96

Tablo 18'e göre uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların empati beceri puanlarının 3,00 ile 10,00 arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Deney grubundaki çocukların empati beceri ön test puanlarının ortalaması 8,50 ($\pm 1,74$) olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların empati becerisi ön test puanlarının 8,00 ile 10,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 9,44 ($\pm 0,78$) olduğu belirlenmiştir. Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeğinden 0-10 arasında puan alınmakta ve alınan puanların yüksekliği çocukların empati becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda uygulama öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların empati becerisi son test puanlarının 4,00 ile 10,00 arasında farklılık gösterdiği; ortalamasının 9,36 ($\pm 1,50$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların empati beceri puanlarının da 7,00 ile 10,00 arasında değiştiği, ortalamasının 9,44 ($\pm 0,86$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Ön testlerde kontrol grubu lehine olan empati puanlarında son testlerde kontrol grubunda artış görülmemiş, deney grubundaki çocukların puanları artış göstermiştir.

Deney grubundaki çocukların empati becerisi kalıcılık test puanlarının 7,00 ile 10,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 9,59 ($\pm 0,96$) olarak hesaplandığı saptanmıştır.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmaya dahil olan çocukların empati becerisi ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Empati	Deney	22	8,50	1,74	17,25	379,50	126,500	2,069	0,039*
	Kontrol	18	9,44	0,78	24,47	440,50			

*p<0,05

Tablo 19'a göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($z=2,069$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde uygulama öncesi kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin ($9,44\pm0,78$) deney grubundaki çocuklardan ($8,50\pm1,74$) anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklarla yürütülen Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı sonrasında çocukların empati becerileri yeniden değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların empati son test puanlarına yönelik hesaplanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Empati	Deney	22	9,36	1,50	21,61	475,50	173,50 0	0,825	0,409
	Kontrol	18	9,44	0,86	19,14	344,50			

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerisi son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($z=0,825$; $p>0,05$). Uygulama öncesinde kontrol grubundaki çocukların empati becerileri deney grubundaki çocuklardan daha yüksek bulunurken uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların empati becerilerinin benzer düzeye gelmesine dayanarak Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların empati becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların uygulama öncesinde ve sonrasında empati becerilerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğine yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Deney Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Empati	Son test- ön test	Negatif sıra	3	6,50	19,50	2,569	0,010*
		Pozitif sıra	13	8,96	116,50		
		Eşit	6				

* $p<0,05$

Tablo 21'e göre deney grubundaki çocukların empati becerisi ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($z=2,569$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklarla yürütülen Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların empati becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların uygulama sürecinde empati becerilerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Söz konusu artışın kalıcı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla program uygulamasından 4 hafta sonra empati ölçeği çocuklara kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların empati becerilerine ilişkin son test ve kalıcılık testlerine yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 22' de gösterilmiştir.

Tablo 22
Deney Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Empati	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	2	3,25	6,50	0,850	0,395
		Pozitif sıra	4	3,63	14,50		
		Eşit	16				

Tablo 22'ye göre deney grubundaki çocukların empati ölçeği son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($z=0,850$; $p>0,05$). Deney grubundaki çocukların empati becerileri zamana göre azalma göstermemiştir. Bu anlamda programın etkisinin devam ettiğini söylemek mümkündür.

Araştırma sürecinde kontrol grubundaki çocukların eğitim programlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu doğrultuda uygulama öncesinde kontrol grubundaki çocukların empati ön test ve son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 23'de gösterilmiştir.

Tablo 23
Kontrol Grubundaki Çocukların Empati Becerisi Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Ölçek	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Empati	Son test – Ön test	Negatif sıra	4	2,50	10,00	0,108	0,914
		Pozitif sıra	2	5,50	11,00		
		Eşit	12				

Tablo 23'e göre kontrol grubundaki çocukların empati becerisi ön test ve son test puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir ($z=0,108$; $p>0,05$). MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların empatilerini geliştirme anlamında Tarih ve Coğrafya Eğitim Programı kadar etkili olmadığı söylenebilir.

4.4. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı becerilerini ne düzeyde etkilediği incelenmiştir. Bu doğrultuda uygulama öncesi ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara farklılıklara saygı ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamanda deney grubundaki çocuklara ölçek, kalıcılık testi olarak programın uygulanmasını takip eden 4 hafta sonra yeniden uygulanmıştır. Çocukların cevapları doğrultusunda öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış, sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24
Farklılıklara Saygı Ölçeği Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyut	Uygulama	Gruplar	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S_x
Cinsiyet	Ön test	Deney	22	7,00	15,00	10,64	2,38
		Kontrol	18	7,00	15,00	10,33	2,33
	Son test	Deney	22	9,00	15,00	12,41	1,94
		Kontrol	18	7,00	13,00	10,11	2,40
	Kalıcılık testi	Deney	22	5,00	15,00	11,82	2,40
		Kontrol	18	5,00	13,00	10,11	2,40
Aile-sosyal yaşam	Ön test	Deney	22	15,00	27,00	20,00	3,24
		Kontrol	18	13,00	23,00	18,94	3,23
	Son test	Deney	22	15,00	27,00	20,95	3,66
		Kontrol	18	17,00	27,00	19,83	2,66
	Kalıcılık testi	Deney	22	15,00	27,00	22,09	3,70
		Kontrol	18	17,00	27,00	20,95	3,66
Engel durumu	Ön test	Deney	22	10,00	22,00	15,14	2,29
		Kontrol	18	10,00	22,00	14,06	3,06
	Son test	Deney	22	10,00	22,00	17,27	3,25
		Kontrol	18	10,00	22,00	14,22	3,00
	Kalıcılık testi	Deney	22	10,00	23,00	17,68	3,76
		Kontrol	18	10,00	23,00	17,68	3,76
Farklı kültürel geçmiş	Ön test	Deney	22	10,00	23,00	16,50	3,91
		Kontrol	18	10,00	24,00	17,06	4,21
	Son test	Deney	22	20,00	24,00	22,68	1,29
		Kontrol	18	8,00	24,00	18,39	4,67
	Kalıcılık testi	Deney	22	12,00	24,00	21,64	3,63
		Kontrol	18	12,00	24,00	21,64	3,63
Farklılıklara saygı top.	Ön test	Deney	22	46,00	76,00	61,23	8,34
		Kontrol	18	46,00	80,00	60,11	9,38
	Son test	Deney	22	61,00	83,00	73,32	6,36
		Kontrol	18	46,00	84,00	62,56	9,08
	Kalıcılık testi	Deney	22	52,00	88,00	73,23	10,21
		Kontrol	18	52,00	88,00	73,23	10,21

Tablo 24'e göre uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların, farklılıklara saygı ölçeğinin "Cinsiyet" alt boyutundan almış oldukları puanların 7,00 ile 15,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 10,64 ($\pm 2,38$) olduğu görülmektedir. Kontrol

grubundaki çocukların da “Cinsiyet” alt boyutunun ön test puanlarının 7,00 ile 15,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 10,33 ($\pm 2,33$) olduğu belirlenmiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutundan almış oldukları puanların 9,00 ile 15,00 arasında değiştiği, ortalamasının 12,41 ($\pm 1,94$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Cinsiyet” boyutunun son testinden almış oldukları puanların 7,00 ile 13,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 10,11 ($\pm 2,40$) olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” alt boyutunun kalıcılık uygulama puanlarının 5,00 ile 15,00 arasında değişiklik göstermiş, ortalaması 11,82 ($\pm 2,40$) olarak hesaplanmıştır.

Deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeğinin “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutundan almış oldukları ön test puanlarının 15,00 ile 27,00 arasında farklılık gösterdiği, puanlarının ortalamasının 20,00 ($\pm 3,24$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarının 13,00 ile 23,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının da 18,94 ($\pm 3,23$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” son test puanlarının 15,00 ile 27,00 arasında değiştiği, ortalamasının 20,95 ($\pm 3,66$) olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” son test puanlarının 17,00 ile 27,00 arasında değiştiği, ortalamasının 20,95 ($\pm 3,66$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutunun kalıcılık puanları 15,00 ile 27,00 arasında farklılık göstermiş, ortalaması 22,09 ($\pm 3,70$) olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Engel Durumu” ön test puanlarının 10,00 ile 22,00 arasında farklılaştığı saptanmıştır. Uygulama öncesinde deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” ön test puanlarının ortalaması 15,14 ($\pm 2,29$) olarak hesaplanırken kontrol grubundaki çocukların puanlarının ortalaması 14,06 ($\pm 3,06$) olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonrasında da deney ve kontrol grubundaki çocukların “Engel Durumu” son test puanlarının 10,00 ile 22,00 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” son test puanlarının ortalaması 17,27 ($\pm 3,25$), kontrol grubundaki çocukların son test puanlarının ortalaması da 14,22 ($\pm 3,00$) olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki çocukların “Engel Durumu” kalıcılık testi puanlarının 10,00 ile 23,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 17,68 ($\pm 3,76$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” alt boyutundan almış oldukları ön test puanlarının 10,00 ile 23,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 16,50 ($\pm 3,91$)

olarak hesaplandığı görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” ön test puanlarının 10,00 ile 24,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 17,06 ($\pm 4,21$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” testinden almış oldukları puanların 20,00 ile 24,00 arasında değiştiği, ortalamasının 22,68 ($\pm 1,29$) olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” son testinden almış oldukları puanların 8,00 ile 24,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 18,39 ($\pm 4,67$) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların “Farklı Kültürel Geçmiş” testindeki kalıcılık puanlarının 12,00 ile 24,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 21,64 ($\pm 3,63$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” ön test puanlarının 46,00 ile 76,00 arasında farklılaştığı; ortalamasının 61,23 ($\pm 8,34$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” ön test puanları 46,00 ile 80,00 arasında değiştiği; ortalamasının 60,11 ($\pm 9,38$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” son test puanlarının 61,00 ile 83,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 73,32 ($\pm 6,36$) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” son test puanlarının 46,00 ile 84,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 62,56 ($\pm 9,08$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların “Farklılıklara Saygı” kalıcılık test puanlarının 52,00 ile 88,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 73,23 ($\pm 10,21$) olarak hesaplandığı saptanmıştır.

Betimsel istatistiklere bakıldığında, deney grubundaki çocukların tüm farklılıklara saygı alt boyutları ve toplam puan bazında son test puanlarında artış meydana geldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların cinsiyet alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve toplam puan bazında puanlarında artış olduğu görülmektedir. Ancak deney grubundaki puan artışlarının kontrol grubuna oranla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Cinsiyet	Deney	22	10,64	2,38	21,09	464,00	185,000	0,359	0,719
	Kontrol	18	10,33	2,33	19,78	356,00			
Aile-sosyal yaşamı	Deney	22	20,00	3,24	22,05	485,00	164,000	0,940	0,347
	Kontrol	18	18,94	3,23	18,61	335,00			
Engel durumu	Deney	22	15,14	2,29	22,86	503,00	146,000	1,436	0,151
	Kontrol	18	14,06	3,06	17,61	317,00			
Farklı kültürel geçmiş	Deney	22	16,50	3,91	19,73	434,00	181,000	0,467	0,641
	Kontrol	18	17,06	4,21	21,44	386,00			
Farklılıklara saygı top.	Deney	22	61,23	8,34	21,52	473,50	175,500	0,613	0,540
	Kontrol	18	60,11	9,38	19,25	346,50			

Tablo 25'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki çocukların "Cinsiyet" ($z=0,773$; $p>0,05$), "Aile-Sosyal Yaşamı" ($z=0,503$; $p>0,05$), "Engel Durumu" ($z=1,212$; $p>0,05$), "Farklı Kültürel Geçmiş" ($z=1,772$; $p>0,05$) ve "Farklılıklara Saygı" ($z=1,392$; $p>0,05$) ön test puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama öncesinde farklılıklara saygı düzeylerinin tüm alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmaması, uygulama öncesi iki grubun farklılıklara saygı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklarla Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı yürütülmüş, kontrol grubundaki çocukların eğitim programlarına herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı son test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	S_x	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Cinsiyet	Deney	22	12,41	1,94	25,05	551,00	98,000	2,758	0,006*
	Kontrol	18	10,11	2,40	14,94	269,00			
Aile-sosyal yaşamı	Deney	22	20,95	3,66	21,80	479,50	169,500	0,788	0,431
	Kontrol	18	19,83	2,66	18,92	340,50			
Engel durumu	Deney	22	17,27	3,25	25,34	557,50	91,500	2,933	0,003*
	Kontrol	18	14,22	3,00	14,58	262,50			
Farklı kültürel geçmiş	Deney	22	22,68	1,29	25,80	567,50	81,500	3,286	0,001*
	Kontrol	18	18,39	4,67	14,03	252,50			
Farklılıklara saygı top.	Deney	22	73,32	6,36	26,82	590,00	59,000	3,783	0,000*
	Kontrol	18	62,56	9,08	12,78	230,00			

* $p<0,05$

Tablo 26'ya göre uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşamı” ($z=0,788$; $p>0,05$) puanlarının anlamlı bir değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşamı” son test puanları benzerlik göstermektedir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocukların “Cinsiyet” ($z=2,758$; $p<0,05$), “Engel Durumu” ($z=2,933$; $p<0,05$), “Farklı Kültürel Geçmiş” ($z=3,286$; $p<0,05$) ve “Farklılıklara Saygı” ($z=3,783$; $p<0,05$) puanlarının anlamlı bir değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalama ve toplam puanları incelendiğinde deney grubundaki çocukların söz konusu boyutlardaki puanlarının ve genel olarak farklılıklara saygı toplam puanlarının kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının yürütüldüğü deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı ön test-son test sonuçlarına yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27

Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Cinsiyet	Son test-ön test	Negatif sıra	4	4,50	18,00	2,966	0,003*
		Pozitif sıra	14	10,93	153,00		
		Eşit	4				
Aile-sosyal yaşam	Son test-ön test	Negatif sıra	5	7,90	39,50	1,481	0,139
		Pozitif sıra	11	8,77	96,50		
		Eşit	6				
Engel durumu	Son test-ön test	Negatif sıra	0	0,00	0,00	2,818	0,005*
		Pozitif sıra	10	5,50	55,00		
		Eşit	12				
Farklı kültürel geçmiş	Son test-ön test	Negatif sıra	1	5,00	5,00	3,963	0,000*
		Pozitif sıra	21	11,81	248,00		
		Eşit	0				
Farklılıklara saygı top.	Son test-ön test	Negatif sıra	1	1,00	1,00	3,982	0,000*
		Pozitif sıra	20	11,50	230,00		
		Eşit	1				

* $p<0,05$

Tablo 27'ye göre araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutuna yönelik son test-ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($z=1,481$; $p>0,05$). Ancak deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” ($z=2,966$; $p<0,05$), “Engel Durumu” ($z=2,818$; $p<0,05$), “Farklı Kültürel Geçmiş” ($z=3,963$; $p<0,05$) ve “Farklılıklara Saygı” ($z=3,982$; $p<0,05$) son test-ön test puanları anlamlı farklılık

gösterdiği görülmektedir. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programına devam eden çocukların “Aile-Sosyal Yaşam” alt boyutu dışında söz konusu diğer boyutlardan aldıkları puanlarda ve genel olarak farklılıklara saygı puanında artış görüldüğü tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı düzeylerinde Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı sonrasında görülen artışın kalıcı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı kalıcılık test ve son test puanlarına yönelik Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28

Deney Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Kalıcılık- Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Cinsiyet	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	9	6,11	55,00	1,288	0,198
		Pozitif sıra	3	7,67	23,00		
		Eşit	10				
Aile-sosyal yaşam	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	6	6,58	39,50	1,775	0,076
		Pozitif sıra	11	10,32	113,50		
		Eşit	5				
Engel durumu	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	6	8,08	48,50	0,661	0,509
		Pozitif sıra	9	7,94	71,50		
		Eşit	7				
Farklı kültürel geçmiş	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	8	8,25	66,00	0,884	0,377
		Pozitif sıra	6	6,50	39,00		
		Eşit	8				
Farklılıklara saygı top.	Kalıcılık testi- Son test	Negatif sıra	9	8,94	80,50	0,585	0,559
		Pozitif sıra	10	10,95	109,50		
		Eşit	3				

Tablo 28’e göre deney grubundaki çocukların “Cinsiyet” ($z=1,288$; $p<0,05$), “Aile-Sosyal Yaşam” ($z=1,775$; $p>0,05$), “Engel Durumu” ($z=0,661$; $p>0,05$), “Farklı Kültürel Geçmiş” ($z=0,884$; $p>0,05$) ve “Farklılıklara Saygı” ($z=0,585$; $p>0,05$) son test ve kalıcılık test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki çocuklarda görülen farklılıklara saygı puanlarındaki artışın uygulamadan sonra kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden uygulama öncesinde ve sonrasında almış oldukları puanlara ilişkin Wilcoxon işaretler testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Kontrol Grubundaki Çocukların Farklılıklara Saygı Son- Ön Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretler Testi Sonuçları

Alt boyut	Uygulama zamanı	Sıra	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Cinsiyet	Son test-ön	Negatif sıra	5	8,30	41,50	0,199	0,842
		Pozitif sıra	7	5,21	36,50		
		Eşit	6				
Aile-sosyal yaşam	Son test-ön	Negatif sıra	4	6,88	27,50	1,276	0,202
		Pozitif sıra	9	7,06	63,50		
		Eşit	5				
Engel durumu	Son test-ön	Negatif sıra	2	2,00	4,00	0,966	0,334
		Pozitif sıra	3	3,67	11,00		
		Eşit	13				
Farklı kültürel geçmiş	Son test-ön	Negatif sıra	3	6,00	18,00	1,958	0,051
		Pozitif sıra	10	7,30	73,00		
		Eşit	5				
Farklılıklara saygı top.	Son test-ön	Negatif sıra	3	10,17	30,50	1,981	0,062
		Pozitif sıra	10	8,75	122,50		
		Eşit	5				

Tablo 29’a göre kontrol grubundaki çocukların “Cinsiyet” ($z=0,199$; $p>0,05$), “Aile-Sosyal Yaşam” ($z=1,276$; $p>0,05$), “Engel Durumu” ($z=0,966$; $p>0,05$), “Farklı Kültürel Geçmiş” ($z=1,958$; $p>0,05$) ve “Farklılıklara Saygı” ($z=1,981$; $p>0,05$) ön test ve son test sonuçlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Müdahale edilmeyen eğitim programının çocukların farklılıklara saygı puanları üzerinde, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı kadar etkili olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Alanyazın incelendiğinde, erken çocukluk döneminde duygusal zeka ile ilgili çalışmaların, duygusal zekâ yetilerini geliştirmeye yönelik programlar veya müdahale programları hazırlanarak yapıldığı görülmektedir. Söz konusu bu araştırmaların sonunda çocukların duygusal zekalarının gelişmiş olduğu ortaya konmaktadır (Altunbaş, 2018; Bruno, England, Chambliss, 2002; Finley, Pettinger, Rutherford, Timmes, 2000; Gore, 2000; Kolb ve Weede, 2001; Rafaila, 2015; Şahin, 2011; Ulutaş, 2005). Mevcut araştırma ise, doğrudan duygusal zekanın ölçülen yetilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler içermemesi bakımından farklılık göstermektedir. Tarih ve Coğrafya etkinlikleri ile çocukların kendi duygularını anlama ve empati gibi becerilerinin gelişmesi beklenirken aynı zamanda, evrenin sorumluluk üstlenmesi gereken bir parçası olduğunu, çevresi için bazı sorumlulukları olduğunu anlamaları, yalnızca insanlara değil hayvanlar ve doğaya karşı da saygı geliştirmeleri beklenmektedir. Ayrıca diğer insanlarla olan benzerliklerini fark ederek diğer insanlarla bağlantısı olduğunu, istek ve ihtiyaçlarının ortak olduğunu da anlaması hedeflenmektedir. Bunların temelde duygusal zekâ ile ilişkili olduğunun fark edilmesi sebebiyle bu araştırmanın veri toplama araçlarından biri, çocukların duygusal zekalarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Kullanılan ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların ayrı ayrı yükseliş göstermesi de istendik bir sonuçtur ancak genel duygusal zekâ ve empati puanlarının artmış olması araştırmanın sonucuna dair daha istendik bilgiyi sunmaktadır. Doğrudan duygusal zekayı geliştirmeye yönelik etkinlikler ile değil tarih ve coğrafya gibi sosyal bilimlere ilişkin etkinlikler aracılığı ile çocukların duygusal zekâ, empati ve farklılıklara saygı yönünden gelişim sağlamaları, araştırmanın güçlü yanını oluşturmaktadır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının deney grubuna uygulanmasından önce hem kontrol hem de deney grubuna Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda uygulanan ön testlerde deney ve kontrol

grubundaki çocukların puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, uygulama öncesinde iki grubun da duygusal zekâ sonuçları açısından benzer olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2007), ön test ve son test modelli deneysel çalışmalarda uygulanan programın etkililiğinin daha objektif değerlendirilebilmesi açısından ön test sonuçlarının olabildiğince benzer olması gerektiğini ifade etmiştir.

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının deney grubuna kendi sınıf öğretmenleri aracılığı ile uygulandığı on hafta boyunca kontrol grubu Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programına (2013) devam etmişler ve on hafta boyunca programlarına müdahale edilmemiştir. On haftanın sonunda iki gruba da duygusal zekâ son testleri uygulanmıştır. Sonuç olarak iki grup arasında duygusal zekâ testinin duyguları anlama ve yönetme ile ilgili olan boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık bulunmazken, duyguları tanıma ve ifade etme, kendisinin ve başkalarının duygularını kavrama alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanlarında deney grubunun puanları kontrol grubuna oranla daha yüksek olarak saptanmıştır. Ayrıca, programın yürütüldüğü deney grubuna program sonrası uygulanan duygusal zekâ son test puanları ile ön test puanları arasında tüm alt boyut ve toplam puan bazında anlamlı bir artış saptanmıştır. Geliştirilen Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının, çocukların duygusal zekalarını artırdığı söylenebilir. Ayrıca son testlerden dört hafta sonra deney grubu çocuklara yapılan kalıcılık testlerinde de anlamlı bir farklılık görülmemiş olup programın etkililiğinin kalıcı olduğu söylenebilir. Kontrol grubunda eğitim programlarına müdahale edilmeyen çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Diğer bir anlatımla kontrol grubundaki çocukların Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile duygusal zekâ puanlarında anlamlı düzeyde bir artış meydana gelmemiştir. Öğretmenlerin değerlendirmesine göre çocukların duygusal zekâ puanlarına bakıldığında ön testlerde ve son testlerde deney grubunun öğretmenin görüşüne göre, duygusal zekâ puanı kontrol grubunun öğretmen görüşüne dayalı puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır. Deney grubunun öğretmen görüşüne göre duygusal zekâ puanları uygulama sonrasında anlamlı düzeyde artış göstermiş ve kalıcı olmuştur. Ayrıca kontrol grubu öğretmenin değerlendirmesine göre, kontrol grubundaki çocukların da duygusal zekâ puanlarında dönem içerisinde anlamlı bir artış olmuştur. Tüm bu bulguların yanı sıra iki grup arasındaki duygusal zekâ ön test ve son test puan farklarına ilişkin yapılan analizin sonucunda, öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ puanlarında meydana gelen

dönem içindeki artış, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulandığı deney grubundaki çocukların puanlarında anlamlı şekilde daha fazla olmuştur.

Çocukların empati puanlarına bakıldığında uygulama öncesinde kontrol grubundaki çocukların empati puanlarının deney grubundaki çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek çıktığı saptanmıştır. Uygulama sonrası yapılan son test sonuçlarında ise aradaki bu anlamlı fark ortadan kalkmış ve deney grubundaki çocuklar da kontrol grubundaki çocuklarla benzer empati düzeyine ulaşmışlardır. Kendi içinde deney grubunun puanlarına bakıldığında uygulama sonunda uygulama öncesinde aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlar ve uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı çocukların empati düzeylerini artırmıştır. Ayrıca dört hafta sonra yapılan kalıcılık testlerinde de empati puanlarında anlamlı bir düşüş yaşanmamış, eğitim programının empati düzeyi üzerindeki etkisi kalıcı olmuştur. Kontrol grubunun ön testleri ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının, çocukların empati düzeylerini yükseltme konusunda Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı kadar etkili olmadığı söylenebilir.

Özetle, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programına dahil olan çocuklar, duygusal zekâ ve öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ puanları ve empati puanları bakımında böyle bir programa dahil olmayan çocuklara oranla daha fazla puan elde etmişler ve programdan önceki durumlarına göre daha yüksek duygusal zekâ ve empati puanlarına sahip olmuşlardır.

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı, doğrudan duygusal zekâ yetilerini hedef almamış olsa da içerdiği konular ve sağladığı farkındalıklar, ayrıca uygulanmasında kullanılan yöntemler açısından genel anlamda duygusal zekâ, iş birliği ve özellikle empati becerilerini geliştireceği düşünülen bir programdır. Kostelnik, Soderman ve Whiren (2011), sosyal bilimler eğitiminin çocukların arkadaşlıklar kurmalarına, daha fazla iş birliğine açık olmalarına, yardımsever olmalarına, başkaları için empati kurmalarına, farklılıklar konusunda daha olumlu bir tavır takınmalarına katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. Mindes (2005)'e göre içerik ve süreç olarak sosyal bilgiler, erken çocukluk müfredatının merkezi ve önemli bir parçasıdır ve erken çocukluk müfredatının merkezindeki sosyal bilgiler, çocukların dünyalarını bilinçli ve düşünceli bir şekilde ele alan etkin, verimli, ahlaklı bireyler olacakları yönünde umut vermektedir. Owen ve Ryan (2006)'a göre erken yıllarda coğrafya eğitimi kişisel, sosyal ve duygusal gelişim alanında çocuklara, kendi kültürüne ve diğer insanların kültürlerine saygı geliştirmeyi, farklılıkları

takdir ederek kabullenmeyi, kendi kültür ve toplulukları hakkında bilgi edinerek onları anlamayı ve toplumları hakkında özgürce konuşmayı, deneyimlerindeki benzerlikler, farklılıklar ve bunların nedenleri hakkında konuşmayı, çeşitli duygular göstermeyi, problem çözmeyi, sorunları belirleme, çözümler bulma, sorunları başkaları açısından düşünmeyi öğretir.

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programında, duygusal zekanın önce benlik farkındalığı ile başladığı bilgisine dayanarak (Goleman, 2000; Berk, 2002), çocukların kendi kişisel özelliklerini ve arkadaşlarının kişisel özelliklerini tanımasını içeren etkinlikler yapılmış daha sonra hem kendileri, hem arkadaşlarının yaşadıkları evleri, okulları gibi mekanlara yönelik düşüncelerini paylaşmışlardır. Böylece, mekan algısı yalnızca madden bir yerde bulunmak olarak ele alınmamış aynı zamanda çocukların nereye ait olduğunu anlamasına da önem verilmiştir. İnsanların mekanlar ile olan ilişkisinin önemi, bireyin bakım verene güvenli bağlanması kadar yaşamında yer tutan bazı mekanlara bağlanmasının da önemli bir ihtiyaç olmasında yatmaktadır (Relph, 1976). Tuan (2001)' a göre, her yaştan insanlar öz kimlik geliştirmek ve dünyadaki yerlerini anlamak için yer duygusu geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. Bireylerin doğal ve kültürel kaynakları korumak, çatışmaları azaltmak ve dünyadaki yaşamın kalitesini artırmak için sahip olması gereken araçlar ve bilgilerden biri, yer duygusudur (Edelson, 2011). Çocukların benlik algıları, kişisel ve sosyal kimliklerini fark etmelerinde tarih etkinliklerinin de rolü önemlidir. Her birimizin bir geçmişe, şimdiye ve geleceğe sahip olduğuna dair artan farkındalık, benlik bilgisini genişletir ve olgunlaşmanın psikolojik olarak sağlıklı bir işaretidir. Çoğu eğitimcinin erken yıllarda önemli olduğunu düşündüğü kişisel ve yerel tarih çalışmaları, “Ben kimim?” ve “Neredeyim?” gibi iki ana soruyu cevaplamaya yardımcı olabilir (Purkis ve Greenwood, 2008). Bu soruları cevaplandırabilmek çocuklarda kendilerini tanıma, duygularını anlama ve benlik algıları geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programında yer alan yön konum ve beden algısına ilişkin etkinlikler ile çocukların önce kendilerine yönelik algıları ile başlanarak daha sonra bulunduğu mekân ve çevresine karşı farkındalığının artırılmasına çalışılmıştır. Çocuklar iki yaş civarlarında içinde bulundukları mekânın özelliklerini fark ederler ve hangi odada olduklarını bilirler (Fromboluti, Seefeldt, 2000). Çocuklar yönleri, sağ ve sol gibi kavramları ayırt edemeseler de vücut parçalarını ve ne kadar yer kapladığını söyleyebilir, vücudun farklı parçalarının yerini ve vücudun nasıl hareket ettiğini bilirler. Bu beden farkındalığı, konum ve yer duygusunun temelini oluşturmaktadır. Yer duygusunun

gelişimine katkıda bulunan etkinlik çeşitlerinden biri de haritalar ile ilgili etkinliklerdir. Bu etkinlikler yer duygusunun gelişimine katkıda bulunmasının yanı sıra, görselleri okuma becerisini de geliştirmektedir. Görselleri okuma becerisinin duyguları okuyabilme becerisinde de etkili olduğu düşünülmektedir. Bu beceriye katkı sağlamak amacıyla öncelikle günlük yaşamda çocukların karşılaştıkları görsel sembolleri okuma becerisini destekleyen etkinlikler yapılmıştır. Ünalın (2006) tarafından “Şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görsel kavramların algılanıp değerlendirilmesi” olarak tanımlanan görsel okumada beden dili yer almaktadır. Jest ve mimiklerin anlaşılmasının duyguları anlamadaki rolü büyüktür. Ve sözsüz görsel unsurların okunması alıştırmaları çocukları sözsüz iletişim ve duyguların sözsüz ifadesi ile anlaşılması konusunda da geliştirebilir. Ayrıca Ünalın’ın (2006) tanımlamasından doğa ve sosyal olayların okunmasının da bir görsel okuma olduğu anlaşılmaktadır. Coğrafya ve Tarih etkinlikleri doğadaki, insanın kendisindeki ve çevresindeki değişim, zamansal değişim gibi görsel okuma becerilerini besleyen birçok içeriğe sahiptir.

Çocuklar kendi yaşadıkları küçük çevrenin dışında farklı yerlerin olduğunu ve kendileri gibi çocukların bambaşka koşullarda yaşadıklarını görme fırsatı edindikleri mekân algısını geliştirmeye yönelik etkinliklerle ülkelere ve şehirlere ait sembolik yerlerin dışında, orada yaşayan insanların dillerinden oyunlarına, kıyafetlerinden yaşadıkları evlere kadar birçok kültürel unsur ile karşılaşan çocuklar özellikle öğretmenin sınıf içi kullandığı sorular ve yönlendirmeler ile empati kurmuşlar ve başkasının gözünden bakmayı deneyimlemişlerdir. Bunun gibi farklı coğrafi bölgelerde yaşayan insanların yaşama biçimleri, kültürlerini o kişilerin gözünden anlamaya çalışılan empati biçimini Coşkun Keskin (2016, s. 461) “Sosyal Empati” olarak ifade etmiştir. Coşkun Keskin (2007), sosyal bilgiler dersinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması adlı araştırmasında beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü sosyal bilgiler dersinde empatik becerilerin kullanıldığı öğretim yöntemlerini uygulamıştır. Araştırma sonunda empatik öğrenme süreci ile çocukların sosyal beceriler, bilişsel, duyuşsal, ahlâkî gelişimleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Dünyadaki yerler hakkında çalışmaların amacı, çocukların kendi ülkeleri dışında bir yerde olmanın ya da bir yerde yaşamının nasıl bir his olduğunu anlamalarını sağlamaktır. Coğrafyanın bu yönü ile çocuklar, bilgi ve anlayış geliştirmenin yanı sıra, duygularını ve değerlerini keşfeder ve başkalarıyla empati duygularını geliştirirler (Catling ve Willy, 2009).

Goleman, Barlow ve Bennett (2012) insan ve doğa arasındaki karşılıklı ilişkiyi ve etkilerini anlamaya dayalı, empatiyi yalnızca insanlarla sınırlandırmayarak doğadaki tüm yaşam formlarına, ekosisteme ve tüm doğaya yöneltmeyi teşvik eden, duygusal, sosyal ve ekolojik zekanın bir arada bulunduğu bir model ortaya koymuştur. Ecoliterate olarak adlandırılan bu model, ekolojik okuryazarlıkta bu üç zekâ türünü ayrı ayrı ele almak yerine, odak noktaları içten dışa doğru kayan zekâ türleri olarak bütünleştirilerek ele alır. Yani duygusal zekanın odak noktası kişinin kendisine yönelik, sosyal zekanın diğerlerine ve ekolojik zekanın ise çevreye yöneliktir. Bu model ile çevreyi anlama ve koruma ile duygusal zekâ arasında bağ ortaya konmaktadır. Goleman ve arkadaşları (2010), 21. Yüzyılda eğitimin 21. Yüzyılın ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiğini ve sürdürülebilirliği arttırmak için, doğanın yaşamı sürdürme şekilleriyle tutarlı olan değerler ve davranışlar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu gelişimin, sürdürülebilir yaşam için duygusal, sosyal ve ekolojik zekanın bütünleşmesine dayanan bir eğitimin yoluyla yapılabileceğini belirtmektedirler. Coğrafya etkinliklerinde çevre kirliliği ve bu kirliliğin sebepleri ile insanlara ve hayvanlara, çevreye olan olumsuz etkileri üzerine planlanan etkinlikler ile çocukların insanlara, hayvanlara ve doğaya karşı saygı ve empati geliştirerek sorumluluk almaları konusunda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Melendez ve arkadaşları (2000) coğrafya eğitiminin bireyin çevreye karşı sorumluluk üstlenmesini sağladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda çocukların çevrenin insan aktiviteleri üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu ve insanın hayvan, bitki, çevre ve çevrenin diğer elemanları ile nasıl bir ilişkisinin olduğunu anlamalarını sağlayacağını belirtmiştir. Akınoğlu (2005), coğrafya eğitimi ile kültürel, doğal, beşeri ve tarihi değerlere sahip çıkan ve koruyan bir gelecek inşa edilebileceğini, böylelikle çocukların doğal güzelliklerin zamanla yok olmasına şahit olduklarında bu konuda sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınmayacaklarını belirtmiştir. Coğrafya eğitimini bir bakıma insanlara çevre bilincinin kazandırılması için rehber olarak nitelendirmiştir. Young (2004), erken yıllarda coğrafya eğitiminin, çocukların eleştirel düşünme ve yansıtma yoluyla daha sürdürülebilir yaşamaya ve kendi eylemleri için daha büyük sorumluluk almaları konusunda teşvik ederek muhtemel önyargılı görüşlerine meydan okuyacaklarını belirtmiştir. Dünya ve evrene karşı merak ve hayranlık duygularının oluşması bireyin dünyayı koruması ve bunun için sorumluluk alması için temel şartlardandır (Seefeldt vd., 2015; Miller, 2008). Tarih ve Coğrafya Eğitim Programının coğrafya etkinlikleri arasında gezegenler ve fiziksel dünya ile ilgili olanlar

aracılığı ile çocukların evrendeki yerlerini anlamaları için temel bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır.

Çocukların coğrafyanın üretimle ilgili etkinlikleri ile üretimi ve üretim sürecinin arkasındaki insan emeğini anlayarak iş ve üretim dünyasındaki insanlara saygı ve empati geliştirmeleri beklenmiştir. Ayrıca üretim, tüketim, israf, tasarruf gibi kavramları ele alan etkinlikler aracılığı ile dünyanın farklı yerlerinde zor koşullarda yaşayan ve açlık çeken insanlar anlaşılmalı çalışılmış böylece dünyanın bir ucunda zorluk çeken insanların duygularını anlamanın yanı sıra bu koşullarla ilgili ne gibi sorumluluklar alabileceklerine yönelik farkındalıklarının da geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Mindes (2005), okulöncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların yiyecek, giyecek, barınma, çocukluk, para, hükümet, iletişim, aile, yaşam veya ulaşım gibi zengin tematik birimlerin keşfi aracılığıyla sivil sorumluluk duygusu geliştirebileceklerini belirtmiştir. Yüksek Usta ve Tezel Şahin (2018), okul öncesi dönemde finansal okuryazarlık ile ilgili yaptıkları araştırmalarında, ekonomiye yönelik eğitimlerle bazı temel sosyal becerilerin de kazandırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Dünya kaynaklarına saygıyı içeren tasarruf bilinci, üretimin arkasındaki emeğin farkında olma ve emeğe saygı, her mesleğin gerekli olduğu ve saygıyı hak ettiği bilinci, insanlara faydalı olmanın önemi, iş ve meslekler konusunda cinsiyet ayrımının yapılmaması gibi hususlarda ve insanlara karşılıksız yardım etmenin yollarından birinin de para ile olabileceği konusunda farkındalık geliştirilebileceğini belirterek coğrafya kapsamında yer alan ekonomi etkinlikleri ile duygusal zeka ve empati arasındaki ilişkiden söz etmişlerdir.

Tarih etkinlikleri ile çocuklarda tarihsel empatinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda önce çocukların kendilerinden başlanarak zamanla yaşadıkları gelişim ve değişimi anlamaları, daha sonra yaş almak ve yaşlılık kavramlarını fark etmeleri sağlanmıştır. Yaşlılık ile ilgili etkinliklerle zamanın sürekliliği ve değişimini anlamışlar, ayrıca geçmiş ile ilgili etkinliklere katılırken tarihsel empatiyi de kullanmışlardır. Tarihsel empati bireyleri yaşamış oldukları koşullar dahilinde değerlendirmek ve anlamaktır (Dilek, 2002). Tarihsel empati ile çocuklar, tarihsel kişilerin düşüncelerini anlayabilir, koşullarını fark edebilir, engellerini takdir eder ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirirler (Lazarakou, 2008). Tarih etkinlikleri yalnızca geçmiş olaylar ve insanları içermemekte zamanı planlama konusundaki etkinlikleri de kapsamaktadır. Bu etkinlikler ile çocukların otokontrol becerilerinin desteklenmesi amaçlanarak özellikle zamana karşı duyarlı olacakları ve belirli bir zaman boyunca bekleyebilme, kendini kontrol edebilme

davranışlarını gösterecekleri deneyimler sağlanmıştır. Hacısalıhoğlu-Karadeniz (2013) planlanmış etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların zamanın farkında olma becerisi kazanmalarına etkisini incelediği çalışmasının sonucunda çocukların sekiz hafta sürmüş olan Türkçe, okuma-yazma, müzik, sanat ve drama gibi çeşitli okul öncesi eğitim etkinlikleri ile zamanın farkında olma becerisini geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Aktın ve Dilek (2016), okul öncesi dönem çocukların kronolojik düşünme becerilerini ortaya koymak amacı ile yaptıkları çalışmada, görsel zaman çizelgesi dokümanları ve zaman çizelgesi üzerine çocuklarla yapılan görüşme kayıtları aracılığı ile toplamış oldukları verilerin analizi sonucunda, 4,5 ile 6 yaş arası çocukların kronolojik sıralamada ortalamanın üzerinde bir başarı gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu anlamda çocuklara tarihle ilgili öğeler ile sağlanan deneyimlerin, çocuklarda kronolojik düşünme becerisi ve zaman algısını geliştireceğini söylemek mümkündür. Tarih etkinlikleri ile çocuklar, rol model olabilecek geçmiş veya günümüzdeki kahramanları tanımışlardır. Kahramanları ve ünlü büyükleri tanımak çocukların olumlu benlik algısı ve benlik saygısı geliştirmelerine katkı sağlar (Melendez vd., 2000). Çocukların geçmiş zamanda yaşamış olan toplum kahramanları ve ünlü kişileri rol model olarak özdeşim kurmaları karakter gelişimlerini etkilemektedir (Coşkun Keskin ve Daysal Ersoy, 2012). Duygusal zekâsı yüksek olan bireyler, kişilerarası ilişkilerini iyi yönetebilir ve örnek alacak kişiler ararlar (Sternberg, 1996). Etkinliklerin planlanmasında ön planda tutulan tüm beceri ve kazanımların, çocukların duygusal zekâları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Tüm bunların yanında çocuklar, 30 etkinliğin 14'ünde kazanım olarak yer bulan iş birliği ve birlikte çalışma konusunda desteklenmiş, böylece liderlik, sorumluluk alma, grup içinde kurallara uyma ve duygularını yönlendirme konusunda deneyimlerle karşılaşmışlardır. Bu anlamda çocukların coğrafya ve tarih gibi sosyal bilimler aracılığı ile dolaylı yoldan genel anlamda duygusal zekâ yetilerinde gelişim olacağı düşünülmüş ve araştırmanın sonuçları da bilimsel olarak bu düşüncayı doğrulamıştır. Nitekim, iş birlikli öğrenmenin duygusal zekâyı desteklediğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Groves, McEnrue ve Shen, 2008; Clarke, 2010).

Araştırmanın sonunda deney grubuna on hafta boyunca uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde bir fark oluşturup oluşturmadığının anlaşılması için hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası Farklılıklara Saygı ölçeği uygulanmıştır. Böylece hem programa katılan çocukların kendi puanlarında uygulamalardan sonra anlamlı bir artış olup olmadığı hem de eğitim

programlarına müdahale edilmeyen kontrol grubundaki çocuklar ile farklılıklara saygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bulgularına bakıldığında, uygulama öncesi iki gruba da yapılan farklılıklara saygı ön test puanları arasında hiçbir alt boyutta ve toplamda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş, iki grubun da uygulama öncesi farklılıklara saygı düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır. Uygulamadan sonra iki gruba uygulanan farklılıklara saygı son test puanlarında ise, Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının uygulandığı çocukların “Aile ve Sosyal Yaşamı” alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve toplam farklılıklara saygı puanlarında aldıkları puanların kontrol grubundaki çocukların son test puanlarına oranla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubundaki çocukların uygulama öncesi ve sonrası puanları karşılaştırıldığında, yine “Aile ve Sosyal Yaşamı” alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puan anlamında uygulama sonunda anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testlerinde de programın etkisinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocukların ise farklılıklara saygı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış bulunamamıştır. Bu sonuçlara dayanarak Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aile ve sosyal yaşamı alt boyutunda alınan puanların anlamlı şekilde artmamış olması, uygulanan programda aile ve sosyal yaşamlarına yönelik etkinliklerin çocukların aileler ve farklı yaşam biçimlerine ait farklılıklara saygı düzeylerine istenen şekilde etki etmediğini düşündürmektedir. Bunun sebep olarak coğrafya etkinliklerinin farklı kültürel özelliklere daha çok ağırlık vererek aile yapısına yönelik yeterli etkinlik içeriklerini kapsamamış olması gösterilebilir.

Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programında farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmeye yönelik planlanan etkinliklerde çocuğun önce kendi daha sonra da diğer arkadaşlarının kişisel ve fiziksel özelliklerini tanımasına yönelik olanlarla başlanmış daha sonra yaşadıkları evi, okulları ve şehirlerini tanımaları ile ilgili olanlarla devam edilmiştir. Bu etkinliklerde çocuğun kendi özelliklerini ve yaşam biçimini fark etmesi daha sonra da arkadaşlarının özelliklerini fark ederek onların yaşadıkları yerlerle ilgili farkındalık oluşturması amaçlanmıştır. Bireyin kendi özelliklerini iyi tanıması kendine olan özgüvenini artırmakta ve toplumsallaşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple kendini ve başkalarını tanıma etkinlikleri, farklılıklara saygı eğitiminde önemli bir yere sahip olmaktadır (Ekmişoğlu, 2007). Bu genel ve temel başlangıçtan sonra farklı şehir ve ülkeler,

oradaki yaşam koşulları hakkında etkinlikler uygulanmış ve farklı insanların yaşayışları hakkında farkındalık sağlanmıştır. Sosyal bilimler, farklı kültürleri anlamayı, başkaları ile ilişki kurmayı ve benlik algısını geliştirmeyi sağlamakta ve bu yönde yapılan keşif deneyimleri, çocukların kendilerini ve dünyadaki yerlerini daha iyi anlamalarına olanak vermektedir (Seefeldt vd., 2015). Kültürel farkındalık, kültürlerarası anlayış ve insanların çeşitliliğini ve dünyadaki yaşamlarını takdir etmek için başlangıç noktasıdır. Başkaları kadar kişinin kendisini de ilgilendirir ve kimliği, kendilik algısı ve topluma yönelik hislerini ve hiç bilinmeyen yerlerdeki insanlara değer vermeyi etkiler (Catling ve Willy, 2009). Ekmişoğlu (2007), farklılıklara saygı eğitiminin çocukların yaşam deneyimlerini zenginleştirdiğini ve her çocuğa, dünyaya ait, ailesinin erişemeyeceği ayrıntıları gösterdiğini ve bu eğitimin toplumun kültürel zenginliğinin tüm çeşitliliğini yansıtacak deneyimler sunduğunu belirtmiştir. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının doğrudan bir farklılıklara saygı eğitim programı olma özelliği taşımamasına rağmen Ekmişoğlu tarafından belirtilen, çocukların erişemeyeceği dünyaya ait ayrıntıları gösterme, yaşam deneyimlerini zenginleştirme ve toplumun kültürel çeşitliliğini yansıtma anlamında farklılıklara saygı eğitimi ile benzer amaçlara hizmet ettiği görülmektedir.

Okul öncesi yılların çocukların sosyo-ekonomik çeşitlilik anlayışı açısından biçimlendirici olabileceğine dair bazı kanıtlar vardır. Sınırlı sayıda araştırma (Leahy, 1981-1983; Ramsey, 1991), çocukların okul öncesi yıllarında sosyo-ekonomik farklılıkları anlamaya başladıklarını ve öğrenme deneyimleri ile kalıp yargılar oluşturduklarını göstermektedir. Çocuklar zengin insanlar ve yoksul insanlar arasında ayırım yaparak zengin ve fakir arasındaki farklılık açısından çevresini gözlemlemek eğilimindedir. İlkokul çağındaki çocuklar ise ekonomik eşitsizliğin varlığını kolayca kabul etmektedir (Aktaran Naughton, 2006). Coğrafya alanındaki tüketim etkinlikleri aracılığı ile, zor koşullarda yaşayan insanların olduğu, bunun bir ayrımcılık sebebi olmaması gerektiğine dair farkındalık geliştirmeleri amaçlanmıştır. Sosyo-ekonomik farklılıkların yanı sıra Coğrafya etkinliklerinde çocuklar, farklı mesleklerin olduğunu görerek farklı mesleklere dair rol oynamalar aracılığı ile deneyimler edinmişler, kendilerini o mesleği icra eden insanların yerine koymuşlardır. Bu sayede çocukların her mesleğin kıymetli bir iş yaptığının farkına varmaları sağlanmıştır. Aktın (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çocuklara sosyal bilgiler eğitiminin bir boyutu olan meslekler konusunda eğitim etkinlikleri hazırlanmış ve meslekler hakkında çocukların farkındalıklarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönem çocukların, anne ve

babalarının kendi temel istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çalıştıklarını anlayabildikleri, para gibi temel ekonomik kavramları ifadelerinde kullanabildikleri, yer ve mekân algısını mesleklerle ilişkilendirebildikleri, geçmiş kavramını kendi bebeklikleri ile başlayan kısa bir zaman dilimi ile sınırladıkları ve güncel konularla ilgilendikleri ifade edilmiştir. Young (2004), coğrafya eğitiminin ırkçı, ayrımcı ve önyargılı bakış açılarını değiştirerek dünyadaki farklı insanlar ve yerleri anlama ve takdir etme becerisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Farklılıklara saygı becerisi, 21. yüzyılın getirdiği ve NCSS (2010) tarafından coğrafya ve tarih disiplinlerinde ele alınabilecek kavram olarak tanımlanan küresel vatandaşlık için oldukça önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dillon, Ruane ve Kavanagh (2010) yaptıkları çalışmada çocukların geniş bir dünya görüşü geliştirebilmeleri için, dünya ve adalet hakkında sahip oldukları bilgi ve becerilerinin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak desteklenmesi ve kültürlerle ilgili görüşlerin vurgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Collins (2008)'e göre, temel ihtiyaçlar, çevre sorunları, çeşitli kültürler, insan hakları, demokrasi, dünya sorunları gibi konular 4-6 yaş çocukların dünya vatandaşlığını kavramalarında önemli rol oynamaktadır.

Empati becerilerini destekleyen etkinliklerin tümünün çocukların diğer insanlar ile ilgili iyi duygular geliştirmelerine destek olduğu ve sonuç olarak farklılıklara saygı becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının tarih alanında tasarlanan etkinlikler aracılığı ile çocukların kendi bebeklikleri ve şimdiki hallerine ait görseller ve materyaller ile etkinlikler yapılmış hem kendilerinin hem arkadaşlarının bebeklik dönemleri hakkında farkındalık sağlanmış böylece tüm insanların benzer dönemlerden geçtiğini ve benzer ihtiyaçlara sahip olduklarını anlamları sağlanmıştır. Bu etkinliklerle çocukların bir gün yetişkin ve yaşlı olacaklarını fark ederek farklı yaş grubundaki bireylere yönelik saygı geliştirmeleri amaçlanmıştır. Farklılıklara saygı gelişimi, çocuklara olumlu benlik algısı, farklı insanlarla etkileşime girebilme ve empati kurabilme, önyargı ve farklılıkları fark ederek eleştirel düşünebilme becerilerinin kazandırılması ile mümkün olmaktadır (Hall, 1999). Tarihle ilgili aktiviteler, çocukların kendi kişisel gelişmelerinde meydana gelen değişimler hakkında farkındalık geliştirmelerine ve değişim, yenilik ve gelişme konularında bilgi edinmelerine katkı sağlarken, çocukların olayları kronolojik olarak sıralayabilmeleri, farklı zamanlarda ve kültürlerde yaşayan insanlara karşı anlayış geliştirebilmeleri açısından da önemlidir (Zembat, Özdemir Beceren, Şengül, Ünsal, 2013). Değişim ve farklılık gibi kavramlar tarih çalışmaları ile ele alınmaktadır. Geçmişteki insanların ihtiyaçlarındaki değişim, kıyafetleri,

besinleri ve yaşam koşullarındaki değişimlerin anlaşılması da çocukların farklılıklara saygı becerilerini geliştirmektedir (Purkis ve Greenwood, 2008).

Programda yapılmış olan etkinlikler göz önüne alındığında çocukların programdan sonra farklılıklara saygı düzeylerinin artışı bu sebeplere bağlanabilmektedir. Diğer bir anlatımla uygulanan programda göz önünde bulundurulmuş kazanım ve becerilerin etkinlikler aracılığı ile kazandırılabilirdiği ve çocukların farklılıklara saygı düzeylerini artırdığı söylenebilir. Okul öncesi dönemde farklılıklara saygı becerisinin kazandırılması konusunda yapılan çalışmalar da çocuklara farklılıklara saygı eğitimi sağlamanın birçok yararından bahsetmektedir. Üner (2011) tarafından yapılan okul öncesi çocuklara okul öncesi eğitim programındaki farklılıklara saygı becerisini kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine göre farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına ve çocukların önyargılarını kırmasına, kendisini tanıyarak başkaları ile empati kurmasına, kendilerinden farklı kişilerle arkadaşlık kurabilmesine ve olumlu benlik algısı geliştirmesine katkı sağladığı belirtilmiştir. Aynı çalışma, farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında sadece sosyal duygusal ve bilişsel alanda yer aldığı ve birkaç amaç ve sayılı etkinliklerden oluştuğu için başarıyla uygulanamadığı, öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitimi konusunda sıkıntı yaşadığı sonuçlarını ortaya koymuştur. Pekdoğan (2018), okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerini incelediği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı kapsamında çocuklara en fazla empati becerisi kazandırmayı amaçladıkları, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitimi kapsamında uygulamalar ve kazanım-gösterge örneklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tarih ve Coğrafya, Türkiye’de ilköğretim dahil olmak üzere tüm eğitim kademelerinde, ders olarak yer almaktadır. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programında, doğrudan tarih ve coğrafya başlığı altında etkinlikler bulunmamaktadır. Öztürk ve arkadaşları (2015) Türkiye’deki 2013 Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında coğrafyaya ilişkin kazanımların yer alıp almadığını inceledikleri çalışmalarında, programda yer alan bilişsel, sosyal duygusal, dil, motor alan ve öz bakım becerileri kazanım ve göstergelerinden az sayıda kazanım ve göstergenin coğrafya eğitimine yönelik olduğunu belirtmektedir. Ancak, MEB (2013) okul öncesi eğitim programı genel olarak değerlendirildiğinde coğrafya eğitimine yönelik kazanımların bilişsel alanda yeterli olsa da dil, motor, sosyal duygusal ve öz bakım becerileri alanlarında

oldukça düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Dil, öz bakım ve motor gelişim alanlarında yalnızca 1 kazanım coğrafya ile ilişkili bulunurken, sosyal duygusal alanda ise 2 kazanımın coğrafya ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Program göstergeler açısından değerlendirildiğinde yine bilişsel alandaki göstergelerin hemen hemen yarısı coğrafya ile ilişkili bulunurken; dil, sosyal duygusal, motor ve öz bakım becerilerindeki göstergeler ise ortalama %10 oranında coğrafya ile ilişkisi olduğu görülmektedir. Öztürk ve arkadaşlarının bu araştırmasının sonucuna dayanarak Türkiye’deki okul öncesi eğitimde ayrıca coğrafya veya tarih adı altında planlanan etkinliklerin olmadığını ancak kazanım ve göstergeler temelinde bakıldığında coğrafya etkinlikleri ile edinilebilecek kazanımlar olduğu söylenebilir. Ancak önemli olan nokta, sosyal duygusal gelişim ile tarih ve coğrafya alanı arasındaki güçlü ilişkiye rağmen tarih ve coğrafyaya ait kazanımlar genellikle bilişsel gelişim alanında yer almasıdır. Erken çocuklukta sosyal bilgiler eğitiminde öncü ülke olan ABD; çocuğun sosyal gelişimi, empati yeteneklerinin geliştirilmesi, ahlak algısını oluşturma, farklı topluluklarda ahlaki gelişim, sosyal sorumluluk duygusunun pekiştirilmesi gibi erken çocukluk sosyal duygusal gelişim alan hedeflerini NCSS sosyal bilgiler standartlarıyla ilişkilendirerek demokratik bir toplumun zeminini oluşturmaktadır (Melendez vd., 2000). Sosyal bilgiler, sosyal gelişim alanında becerileri ve davranışları artırırken çocukların okul olgunluğuna ilişkin becerilerini ve yeterliklerini de güçlendirir. Sosyal-duygusal anlamda yeterli olmak okul öncesi çocukların okul olgunluğu için de anahtar role sahiptir (Sheridan vd., 2010).

Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler alanlarına yönelik görüşlerinin incelendiği Şimşek Çetin ve Akhan (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının hepsinin tarih ve coğrafya disiplinleri ile ilgili okul öncesi dönemde etkinlik olması yönünde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının da okul öncesinde tarih coğrafya gibi sosyal bilimlere yer verilmesi yönünde olumlu görüşlerinin olduğunu söylemek mümkündür. Ünlü ve Alkış (2006), okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında coğrafya eğitiminin gerekliliğini vurguladıkları araştırmalarında, coğrafya eğitiminin çocuklara çevresini ve tüm dünyayı anlamlandırmada yardımcı olacağı düşüncesine dayanarak okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda eğitim alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları da okul öncesi eğitim programlarında tarih ve coğrafya etkinliklerinin yer almasının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının da bu alanlarda ihtiyaç belirtmiş olmalarının, mevcut araştırmanın gerekliliğini desteklediği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın sonuçlarına dayanarak okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanan Tarih ve Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zekâ, empati ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. 21. yüzyılda eğitim müfredatlarında disiplinler ile kaynaştırılması ve ülkenin ihtiyaç duyacağı bireylerde bulunması istenen evrensel farkındalık, çevre okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı gibi yeterliklerin de Tarih ve Coğrafya gibi sosyal bilimler aracılığı ile çocuklara kazandırılabilceğı ön görölmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve sonuçlar ışığında önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney ve kontrol grubunun duygusal zeka son test puanları arasında “Yüzler”, “Anlama” ve duygusal zekâ toplam puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney grubunun duygusal zeka ön ve son test puanları arasında tüm alt boyutlar ve toplam puan bazında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama sonrasında çocukların duygusal zekâ puanları anlamlı artış göstermiştir. Deney grubu çocukların duygusal zeka son test puanları ve uygulamadan 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış, programın etkisi kalıcı olmuştur. Kontrol grubunun duygusal zeka ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile çocukların duygusal zekâ puanlarında meydana gelen artış anlamlı olarak saptanmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Değerlendirme Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ ön test puanları, kontrol grubu çocukların öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ ön test puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney ve kontrol grubunun öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ son test puanları arasında anlamlı farklılık

bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ son test puanları, kontrol grubu çocukların öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ son test puanlarından anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney grubunun öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama sonrasında deney grubu öğretmenine göre çocukların duygusal zekâ puanları anlamlı artış göstermiştir. Deney grubu çocukların öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ son test puanları ve uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış, öğretmen değerlendirmesine göre programın etkisi kalıcı olmuştur. Kontrol grubunun öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öğretmenine göre, dönem içinde çocukların duygusal zekâsında artış olmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmen değerlendirmesine dayalı duygusal zekâ ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Uygulama sürecinde deney grubundaki çocukların öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlenen duygusal zekâ puanlarındaki artış kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği ön test puanları arasında kontrol grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney ve kontrol grubu çocukların empati son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun uygulama öncesi kontrol grubundaki çocuklardan daha düşük olan empati puanları uygulama sonunda kontrol grubu ile arasında anlamlı farklılık bulunmayacak seviyeye yükselmiştir. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney grubunun empati ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama sonrasında çocukların empati puanları anlamlı artış göstermiştir. Deney grubu çocukların empati son test puanları ve uygulamadan dört hafta sonra yapılan kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış, programın etkisi kalıcı olmuştur. Kontrol grubunun empati ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile çocukların empati düzeylerinde meydana gelen artış anlamlı olarak saptanmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programından sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların farklılıklara saygı son test puanları arasında “Aile ve Sosyal Yaşamı” alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puan bazında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun farklılıklara saygı ön ve son testleri arasında “Aile ve Sosyal Yaşamı” alt boyutu dışında tüm alt boyutlar ve toplam puan bazında anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulanan programdan sonra çocukların farklılıklara saygı puanları artış göstermiştir. Deney grubunun farklılıklara saygı son ve kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Programın etkisi kalıcı olmuştur. Kontrol grubunun farklılıklara saygı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Milli Eğitim Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile çocukların farklılıklara saygı puanlarında meydana gelen artış anlamlı olarak saptanmamıştır.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi dönem çocuklar için geliştirilmiş olan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının çocukların duygusal zeka, empati ve farklılıklara saygı düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

6.2. Öneriler

Okul öncesi çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının, çocukların duygusal zekâ, empati ve farklılıklara saygı düzeyleri üzerinde olumlu etki oluşturduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak aşağıdaki öneriler sunulabilir;

Okul öncesi dönemde tarih ve coğrafyanın yanı sıra erken dönemde ekonomi ve vatandaşlık gibi sosyal bilimlere alt alanlarına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Tarih ve coğrafya etkinliklerinden oluşan eğitim programının çocukların farklı gelişim alanlarına etkisini inceleyen çalışmalar planlanabilir.

Okul öncesinde tarih coğrafya gibi sosyal bilimlere ilişkin eğitim programının uygulandığı çocukların ileri dönemdeki sosyal ve akademik becerileri üzerine çalışmalar yapılabilir.

Pilot okullar belirlenerek Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının farklı çalışma gruplarındaki etkililiği incelenebilir.

Öncelikle, okul öncesi eğitim programında Fen ve Matematik etkinlikleri kapsamında ele alınan tarih ve coğrafya etkinliklerinin okul öncesinde Fen, Matematik, Türkçe gibi ayrı bir

etkinlik türü olarak başlıklandırılması ve eğitimciler tarafından tarih ve coğrafyaya ait kavramların bu etkinlik türü aracılığı ile verilmesi önerilebilir. Böylece bilişsel kazanımlar kadar sosyal duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlara da geniş yer verilebilir.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren lisans programlarına okul öncesinde sosyal bilimlere yönelik seçmeli dersler eklenebilir. Böylece, öğretmen adaylarının çocuklara erken Tarih, Coğrafya, Ekonomi ve Vatandaşlık becerilerinin kazandırılması konusunda eğitim almaları sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında zengin materyalli bir tarih ve coğrafya öğrenme merkezi hazırlamaları ve bu yöndeki etkinlikleri de planlarına eklemeleri, sosyal duygusal gelişime yönelik etkinlikler hazırlarken, çocukların sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesinde tarih ve coğrafyaya ait temaları araç olarak kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahonen, A. K. & Kinnunen, P. (2014). How do students value the importance of twenty-first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00313831.2014.904423.
- Akınoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 76-96.
- Aktın, K. & Dilek, D. (2016). Okul öncesi dönemde kronolojik düşünme: Bir durum çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 129-144.
- Aktın, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: Mesleklerin öğretime yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 139-155,
- Alleman, J. & Brophy, J. (2003). History is alive: Teaching young children about changes over time. *The Social Studies*, 94 (3), 107-110.
- Altunbaş, T. (2018). *Duygusal zeka programının öğrencilerin duygusal zeka, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AMI (Association Montessori Internationale). Montessori programmes. <https://montessori-ami.org/about-montessori/montessori-programmes> sayfasından erişilmiştir.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41.
- Arslan, Ü. (2011). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. (Ed. Haktanır, G.) içinde: *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı.
- Bahman, S. & Maffini, H. (2008). *Developing children's emotional intelligence*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296-305.

- Barnes, J. (2004). Geography, creativity and place. In: (Eds. Scoffham, S.), *Primary geography handbook* (s. 25-35). Geographical Association.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient Inventory. In: (Eds Bar-On, R. & Parker, J. D. A.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (s. 363–88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barton, K.C. (2002). Oh thats a tricky piece!: Children, mediated action, and the tools of historical time. *The Elementary School Journal*, 103(2), 161-185.
- Berg, K. & Latin, R. W. (2004). *Essentials of research methods in health, physical education, exercise science, and recreation*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Berk, L. (2002). *Çocuk gelişimi* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.
- Beydler, J. A. (2009). Cosmic education: The heart of the Montessori elementary classroom. for small hands: A resource for families. <https://www.forsmallhands.com/ideas-insights/cosmic-education>, sayfasından erişilmiştir.
- Bliss, S. (2006). Geography and geographical education in New South Wales, Australia. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(2), 149-159.
- Brillante, P. & Mankiw, S. (2015). A sense of place: Human geography in the early childhood classroom. *YC Young Children* 70(3), 16-23.
- Bruno, K., England, E. & Chambliss, C. (2002). *Social and emotional learning program for elementary school students*. Retrieved from Eric database (ED463097).
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (2.Baskı.). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem.
- Caldwell, S. & Gravett, L. (2009). *Using your emotional intelligence to develop others*. USA: Palgrave Macmillan.

- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (39), 75-87.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidencebased social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Author.
- Catling, S. & Willy, T. (2009). *Teaching primary geography*. Exeter: Learning Matters.
- Catling, S. (1993). The whole world in our hands. *Geography*, 78(4), 340-58.
- Catling, S. (2004). Understanding and developing primary geography. In: (Eds. Scoffham, S.), *Primary geography handbook* (s. 75-92). Geographical Association.
- Chu, H., Lee, E. A., Ko, H. R., Shin, D. H., Lee, M. N., Min, M. B. & Kang, K. H. (2007). Korean year 3 children's environmental literacy: A prerequisite for a Korean environmental education curriculum. *International Journal of Science Education*, 29(6), 731-746.
- Clarke, N. (2010). Developing emotional intelligence abilities through team-based learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21(2), 119-138.
- Collins, M. (2008). *Global citizenship for young children (Lucky duck books)*. United States: Sage.
- Conway, D., Pointon, P. & Greenwood, J. (2008). *If the world is round, how come the piece I'm standing on is flat? Early Years geography*. In: (Eds. Whitebread, D. & Coltman, P.), *Teaching and learning in the early years* (s. 377-398). London: Routledge.
- Cooper, H. (1998). *History in the early years*. USA: Routledge.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (2003). *Liderlikte duygusal zeka*. (Çev. Ayman, Z. B. & Sancar, B.), İstanbul: Sistem.
- Coşkun-Keskin, S. & Daysal-Ersoy, D. (2012). The example of a study of socio-cultural education at the early childhood: Architect Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Coşkun-Keskin, S. (2016). Empatik düşünme becerisi. (Eds. Dursun, D.), *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (s.445-467). Ankara: Pegem A.
- Dilek, D. (2002). Tarihsel empati veya düşgücü (İmgelem). (Eds. Öztürk, C. & Dursun D.), *İçinde: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) (185-193). Ankara: Pegem A.
- Dillon, S., Ruane, B. & Kavanagh, A. M. (2010). Young children as global citizens. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 11, 84-91.
- Edelson, D. (2011). Geo-Literacy: Preparation for far-reaching decisions. Education National Geographic. <https://www.nationalgeographic.org/news/geo-literacy-preparation-far-reaching-decisions/> sayfasından erişilmiştir.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkut, E. (2014). 21. Yüzyıl Yetkinlikleri. <http://erhanerkut.com/21-yy-yetkinlikleri/21-yuzyil-yetkinlikleri-sorun/> sayfasından erişilmiştir.
- Finley, D., Pettinger, A., Rutherford, T. & Timmes, V. (2000). *Developing emotional intelligence in a multiage classroom*. Retrieved from Eric database (ED442571).
- Freese, J. R. (2018). *Using the national geography standards to integrate children's social studies*.<http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/yl/1002/100205.html> sayfasından erişilmiştir.
- Friedman, W. J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development*, 62(3), 139–155.
- Friedman, W. J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development*, 71(4), 913–932.
- Fromboluti, C. S. & Seefeldt, C. (2000). *Early childhood: Where learning begins geography with activities for children ages 2 to 5 years of age*. National Institute on Early Childhood Development and Education. Washington, DC.

- Glauert, E., Heal, C. & Cook, J. (2003). Knowledge and understanding of the World. In: (Eds. Riley, J.), *Learning in the early years a guide for teachers of children 3-7* (p. 125-155). London: Paul Chapman.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Seçkin, B.Yüksel), İstanbul: Varlık/Bilim.
- Goleman, D., Barlow, Z. & Bennett, L. (2010). Forging new norms in New Orleans: From emotional to ecological intelligence. *Teacher Education Quarterly*, 20, 87-98.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A. Pepper, D. & Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports No. 87. Warsaw, Poland: CASE, Center for Social and Economic Research.
- Gore, S. W. (2000). *Enhancing students emotional intelligence and social adeptness*. Retrieved from ERIC database (ED442572).
- Groves, K. S., McEnrue, M. P. & Shen, W. (2008). Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of Management Development*, 27(2), 225–250.
- Güler, T. & Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M (2013). Çocukların zamanın farkında olma becerisini kavrayabilme sürecinde okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkililiği. *Uluslararası Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(20), 244-266.
- Hall, N. S. (1999). *Creative resources for the anti-bias classroom*. USA: Delmar.
- Hannibal, M. A. Z., Vasiliev, R. & Lin, Q. (2002). Teaching young children basic concepts of geography: A literature-based approach. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 81-86.
- Heffron, S. G. & Downs, R. M. (Eds.) (2012). *Geography for life: National geography standards (2nd ed.)*. Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Hoge, J.D. (1996). *Effective elementarysocial studies*. Belmont, CA: Wadsworth.

- HSSFCPS (2009). History–Social Science Framework For California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve. <https://www.cde.ca.gov/ci/hs/cf/documents/hssframeworkwhole.pdf>, sayfasından erişilmiştir.
- Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children building an emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (18. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kemple, K. M. (2016). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45, 621–627.
- Kolb, K. & Weede, S. (2001). *Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior*. Retrieved from ERIC database, (ED456916).
- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K. & Whiren, A.P. (2011). *Developmentally appropriate curriculum* (5th Ed.). USA: Pearson.
- Lazarakou, E.D. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: An evaluative approach of the ancient greek primary history curriculum. *International Journal of Social Education*, 23(1), 27-50 .
- Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality I: Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 52(2), 523-532.
- Leahy, R. L. (1983). The development of the conception of economic inequality II: Explanations justifications and concepts of social mobility and change. *Developmental Psychology*, 19(1), 111-125.
- Mac-Naughton, G. M. (2006). *Respect for diversity: An international overview*. Working Paper 40. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
- Martin, F. & Owens, P. (2004). Young children making sense of their place in the world. In: (Eds. Scoffham, S.), *Primary geography handbook*. (s. 63-74). Geographical Association.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: (Eds. Salovey, P.& Sluyter, D.J.), *Emotional development and emotional intelligence* (s.3-31). New York: Basic Books.
- MEB, (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. Ankara: MEB.
- Melendez, W. R., Beck, V. & Fletcher, M. (2000). *Teaching social studies in early education*. USA: Delmar.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren’t teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- MHSCF (2003). Massachusetts History And Social Science Curriculum Framework. <http://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/2003-08.docx>. sayfasından erişilmiştir.
- Mihic, J., Novak, M., Basic, J. & Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in croatia with preschool PATHS. *The International Journal of Emotional Education*, 8 (2), 45-59.
- Miller, J. (2008). The child from ages six to twelve. *Montessori Australia Foundation*, 4, 1-4.
- Mindes, G. (2005). Social studies in today’s early childhood curricula. *YC Young Children*, 12 – 18.
- Mindes, G. (2013). *Social studies for young children: preschool and primary curriculum anchor*. USA: Rowmanve Littlefield Education.
- NAMC (North American Montessori Center) (2009). What is Montessori cosmic education? the keystone of montessori philosophy explained. <http://montessoritraining.blogspot.com.tr/2009/02/montessori-and-cosmiceducation.html> sayfasından erişilmiştir.

NAMC (North American Montessori Center). Montessori early childhood curriculum & resources (Ages 3-6 years). <https://www.montessoritraining.net/curriculum-and-resources/early-childhood-curriculum-resources> sayfasından erişilmiştir.

National Geographic. <https://www.nationalgeographic.org/encyclopedia/geography/> sayfasından erişilmiştir.

NCESKSS (2010). North Carolina Essential Standards Kindergarten Social Studies. <http://www.ncpublicschools.org/docs/curriculum/socialstudies/scos/k-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

NCSS (National Council for the Social Studies) (1988). *Social studies for early childhood and elementary school children: Preparing for the 21st Century*. Washington, DC.

NCSS (National Council for the Social Studies) (2002). *National standards for social studies teachers*. Washington, DC.

NCSS (National Council for the Social Studies) (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment*. Atlanta: NCSS Publications.

Nissen, H. & Hawkins, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.

NRC (National Research Council) (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Board on Testing and Assessment, Division of Behavioral and Social Science Education. Washington, DC: The National Academies.

NRC (National Research Council). (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington DC: The National Academies.

Owen, D. & Ryan, A. (2006). *Teaching geography 3-11: The essential guide*. London: Continuum.

Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. & Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 245-262.

Palmer, J. A. & Birch, J. J. (2004). *Geography in the early years*. USA: Routledge.

- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2010). 21St century knowledge and skills in educator preparation. http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2015). P21 Framework definitions document.http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Pekşen-Akça, R. ve Yıldız-Bıçakçı, M. (2015). Okul öncesinde materyal geliştirme. (Eds. Avcı, N.), *Okul Öncesinde Materyal Geliştirme Temel Konular* içinde. Ankara: Hedef Cs.
- Piaget, J. (1970). *The childs conception of time*. New York: Basic.
- Purkis, S. & Greenwood, J. (2008). “Mrs rainbow told us what things were like when she went to school” History in the early years. In: (Eds. Whitebread, D. & Coltman, P.), *Teaching and learning in the early years* (s. 357–375). London: Routledge.
- Rafaila, E. (2015). The compenent teacher for teaching emotionla intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 180, 953 – 957.
- Ramsey, P. G. (1991). The salience of race in young children growing up in an all white community. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 28-34.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Scoffham, S. (2004). Young geographers. (Eds. Scoffham, S.), *Primary geography handbook* (s. 15-25). Geographical Association.
- Seefeldt, C., Castle, S. & Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi / İlkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi* (Çev. S. Coşkun Keskin.). Ankara: Nobel.
- Shapiro, L. E. (2004). *Yüksek EQ’lu bir çocuk yetiştirmek*. (Çev. Ü. Kartal.). İstanbul: Varlık.

- Sheridan, S. M. , Knoche, L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A. & Kupzyk, K.A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education & Development*, 21(1), 125–156.
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Ed.) (2003). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National.
- Sjastad, H. & Baumeister, R. B. (2018). The future and the will: Planning requires self-control, and ego depletion leads to planning aversion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 127-141.
- Stephenson, S.M. (2015). Cosmic education: The child's discovery of a global vision and a cosmic task. *The NAMTA Journal*, 40 (2), 151-163.
- Stern, L. C. & Bettmann, E. H. (2000). *Hate hurts: How children learn and unlearn prejudice*. New York: Anti-Defamation League.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon and Schuster.
- Stys, Y. & Brown, S. L. (2004). A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections. Research Report. Retrieved from <http://www.csc-scc.gc.ca/research/r150-eng.shtml> sayfasından erişilmiştir.
- Sullivan, A.K. (1999). *The emotional intelligence scale for children*. (Doctoral dissertation). https://libraetd.lib.virginia.edu/public_view/5m60qs36s sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, H. (2011). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek Çetin, Ö. & Akhan, N. E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 816-828.
- Tanner, J. (2004). Geography and the emotions. In: (Eds. Scoffham, S.), *Primary geography handbook* (s. 35-48). Geographical Association.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.

- Tuan, Y. F. (2001). *Space and place: The perspectives of experience 5th ed.* Minneapolis: University of Minnesota.
- Turculet, A. (2015). Teachers for the 21st century. Will emotional intelligence make the difference? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 990 – 995.
- Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ), (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesinin uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik. *T.C. Resmi Gazete*, 29537, 19 Kasım 2015. www.mevzuat.gov.tr/TYC sayfasından erişilmiştir.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ünlü, M. & Alkış, S. (2006). Okul öncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 17–27.
- Wang, W. & Li, J. (2014). Inspection of kindergarten social studies curriculum based on civic literacy cultivation: A case study on China. *Cross-Cultural Communication*, 10(5), 129-134.
- Yazıcı, F. (2016). Çok kültürlülük ve sosyal bilgiler. Dursun Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s.299-308). Ankara: Pegem Akademi.
- Young, M. (2004). Geography and the global dimension. In: (Eds. Scoffham, S.), *Primary geography handbook* (s. 217-228). Geographical Association.
- Yüksek-Usta, S. & F. Tezel-Şahin (Baskıda). Çocukların coğrafi farkındalıkları: Montessori eğitiminin yansımaları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yüksek-Usta, S. & F. Tezel-Şahin, (2018). Financial literacy in early childhood period. (Ed. Deniz, Ü.) *Current Trends in Preschool Education-1* içinde (s.330-346). Mauritius: Lambert Academic Publishing.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2008). *What we know about emotional intelligence*. London: The MIT.

Zembat, R., Özdemir-Beceren, B., Şengül, T. & Ünsal, F.Ö. (2013). 6 Year old pre-school children's perception of past. *Issues on Education And Research*, 3, 299-311.

EKLER

EK-1. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/03/2018-E.41720



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22/12/2017 tarihli ve 80287700-302.08.01- 182881 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Temel Eğitim Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Semiha YÜKSEK USTA'nın, Doç.Dr.Fatma TEZEL ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Öncesi Tarih Coğrafya (Kozmik) Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeylerine ve Duygusal Zekalarına Etkisi**" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **06.03.2018** tarih ve **02** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Alper CEYLAN
Komisyon Başkanı

Araştırma Kod No: 2018-58

Ek:1 Liste

Ankara
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi : <http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Ayfer Çekmez
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 18 07

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.2760696
Konu : Araştırma İzni

08.02.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 29/12/2017 Tarihli ve E.50215 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Semiha YÜKSEK USTA'nın "**Kozmik Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının 21. Yüzyıl Becerilerine ve Duyusal Zekalarına Etkisi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (88 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

09.02.2018

Mahmut ÖZDEMİR

Adres:

Elektronik Ad:

e-posta:

Bilgi için:

Tel:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 190c-d003-3781-bb7d-661c kodo ile teyit edilebilir.

EK-3. Katılımcı Velisi Bilgilendirme ve Gönüllü Olur Formu



KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Bu çalışmanın okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla yürütülebilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Gazi Üniversitesi Araştırma Görevlisi ve Doktora Öğrencisi Semiha Yüksek Usta tarafından yürütülen "Okul Öncesi Tarih Coğrafya (Kozmik) Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zekaları ve Farklılıklara Saygı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırma, çocuklara öğretmenleri aracılığı ile araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerin 10 hafta boyunca haftada 3 gün uygulanmasını kapsamaktadır. Çocukların gelişimlerinin bu etkinliklerden olumlu etkilenmesi beklenmektedir. Çocukların bu çalışmaya katılmaları halinde hiçbir ücret istenmeyecek olup herhangi bir ödeme de yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup çocukların ve velilerinin kişisel bilgileri gizli tutulacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu çalışmaya velisi olduğum çocuğumun katılmasını kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında benim ve çocuğumun kimliğinin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ve çocuğuma ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında benim ve çocuğumun kişisel bilgilerimizin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Çocuğumun bu çalışmaya katılması için hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayımı veriyorum.

Araştırma yürütücüsü

Adı ve Soyadı	Semiha Yüksek Usta	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bosna Binası 444 ofis. Beşevler, Yenimahalle/Ankara. 0312 202 1921	

Katılımcı

Adı ve Soyadı	
---------------	--

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK-4. Duygusal Zeka Ölçme Aracı Kullanım İzni

Sayın Semiha Yüksek Usta;

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği", ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçlarının "Kozmik Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının 21.Yüzyıl Becerilerine ve Duygusal Zekalarına Etkisi" konulu doktora tez çalışmanızda kullanmanız tarafımdan ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur. Adı geçen ölçekler sadece belirtilen yüksek lisans tez çalışmasında kullanılabilir ve başkalarına verilemez.

Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
Öğretim üyesi

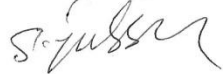
Not: Ölçeğin kullanımına ilişkin kısa bilgilendirme alman ve en az üç çocukta uygulayıp değerlendirme sunman gerekmektedir.

Kaynaklar:

Ulutaş, İ. ve E. Ömeroğlu, (2007). "The Effects Of An Emotional Intelligence Education Program On The Emotional Intelligence Of Children", *Social Behavior And Personality*, **35** (10), 1365-1372. ISSN: 0301-2212

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Ün. Eğitim Bil. Enst.

"Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği", "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" ve "Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekasını Derecelendirme Ölçeği" isimli ölçme araçları "Kozmik Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının 21.Yüzyıl Becerilerine ve Duygusal Zekalarına Etkisi" konulu doktora tez çalışmamda yukarıdaki kaynaklar gösterilerek kullanılacak, yüksek lisans tez çalışmam dışında başka bir araştırmada izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan elektronik ortamda veya baskıyla başkalarına verilmeyecek veya paylaşılmayacaktır.



24/04/2017
Arş.Gör. Semiha Yüksek Usta
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı

EK-5. Farklılıklara Saygı Ölçme Aracı Kullanım İzni

Mihrap Divrenği <mihrapdivrenği@bilfen.com>
Alıcı: Semiha Yüksek Usta <semihayukse@gmail.com>

25 Kasım 2016 15:51

Semiha Hocam merhaba,

Elbette kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte bulabilirsiniz ancak görüşme formu harici diskte. Onu bulmam biraz vakit alabilir. Bulur bulmaz paylaşıyorum.

Ölçeği kullanan tüm araştırmacılardan sonuçları alarak kendi sonuçlarımla karşılaştırıyorum. Bu sebeple siz de çalışma sonuçlarınızı benimle paylaşırsanız memnun olurum.

İyi çalışmalar dilerim.



Uzm. Mihrap Divrenği
Bilfen Anaokulları Koordinatör Yardımcısı

Bulgurlu Mah. Üçpınar Cad. No: 89
Küçükçamlıca İstanbul
T: 444 99 42
F: 545 25 08



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...