

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ:
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELEMESİ

DEMET ÖNER

BOLU - 2018

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ:
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELEMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Demet ÖNER

Danışman
Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT

BOLU – AĞUSTOS 2018

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Demet ÖNER tarafından hazırlanan “Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışma İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (03.08.2018)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT
Üye :Dr. Öğr. Üyesi Fahri KILIÇ
Üye :Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN





Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 03/08/2018

İmza



Demet ÖNER



Anneannem Remziye ERASLAN'a...

TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmamın her safhasında değerli bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyerek beni daima cesaretlendiren, güler yüzü ve pozitif enerjisiyle kendisini örnek aldığım, kıymetli ve saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. E. Özlem YİĞİT'e,

Tez jürimde yer alan, lisans ve yüksek lisans eğitimi süresince öğrencisi olmaktan onur duyduğum hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fahri KILIÇ'a ve çalışmalarından yararlandığım, bu süreçte kendisiyle tanışma fırsatı elde etmekten mutluluk duyduğum, araştırmamın daha nitelikli olması için özveride bulunan değerli hocam Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN'a,

Araştırmama görüşleriyle katkıda bulunan hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Dilek ALTUN'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi G. Şule TEPETAŞ CENGİZ'e,

Doğduğum günden beri beni sevgiyle büyüten, yüzümü hep güldüren, maddi manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen, hakkını ödeyemeyeceğim değerli ailem, babam İhsan İRHAN'a ve annem Seher İRHAN'a, ve her zaman yanımda olan canım kardeşim Gökhan İRHAN'a,

Ve son olarak tezimin her aşamasında yanımda olan, desteğini, güvenini ve sevgisini benden hiç esirgemeyen, hayat hediyem, eşim Galip ÖNER'e canı gönülden teşekkür ederim.

Kayseri

Demet ÖNER

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEMA VE ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
SEMBOLLER DİZİNİ.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xiii
I. BÖLÜM	1
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar.....	4
1.6. Sınırlılıklar	4
1.7. Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM	6
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
2.1. Sosyal Bilgiler	6
2.1.1. Sosyal bilgilerin tanımı ve içeriği.....	6
2.1.2. Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler ilişkisi.....	10
2.1.3. Sosyal bilgilerin tarihi gelişimi	13
2.1.4. Sosyal bilgiler eğitiminin önemi ve amaçları.....	16

2.2. Okul Öncesi Eğitim	20
2.2.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi	20
2.2.2. Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri	28
2.2.1. Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi	31
2.3. Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi	35
2.4. İlgili Literatür / Araştırmalar	42
III. BÖLÜM	55
3. Yöntem	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Aracı ve Yöntemi	60
3.4. Verilerin Toplanması	62
3.5. Verilerin Analizi	63
3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları	64
IV. BÖLÜM	66
4. Bulgular	66
4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Mevcut Algıları ve Tutumlarına Yönelik Bulgular	66
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Bilgilerin Gerekliliğine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular	71
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilere Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular	73
4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilere Yönelik Etkinlik Planlarken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Bulgular Gerçekleştirdikleri Sınıf İçi ve Sınıf/Okul Dışı Etkinliklere İlişkin Bulgular	80
4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalardan Yararlanmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	83
4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Önemli Gördükleri Değerlere ve Bu Değerlere İlişkin Gerçekleştirdikleri Etkinliklere Yönelik Bulgular	86

4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkili Vatandaşa Yönelik Algılarına ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular	89
4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular.....	93
V. BÖLÜM.....	98
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	98
5.1. Sonuç ve Tartışma	98
5.2. Öneriler.....	104
5.2.1. Araştırmacılara öneriler	105
KAYNAKÇA	106
EKLER.....	119
ÖZGEÇMİŞ.....	121

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Kazanım Örnekleri.....	39
Tablo 3.1. Çalışma grubuna ilişkin genel bilgiler	57
Tablo 3.2. Çalışma grubuna ilişkin cinsiyet bilgileri	58
Tablo 3.3. Çalışma grubuna ilişkin yaş bilgileri	59
Tablo 3.4. Çalışma grubunun mesleki deneyim bilgileri	59
Tablo 3.5. Çalışma grubunun mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgiler	60
Tablo 4.1. Öğretmenlerin sosyal bilgiler tanımlarına ilişkin bulgular	66
Tablo 4.2. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına yönelik bulgular	68
Tablo 4.3. Sosyal bilgiler dersinin içeriğine yönelik bulgular	70
Tablo 4.4. Okul öncesinde sosyal bilgilerin gerekliliğine ilişkin bulgular	71
Tablo 4.5. Öğretmenlerin sosyal bilgilere yönelik etkinliklerine ilişkin bulgular .	74
Tablo 4.6. Gerçekleştirilen sınıf/okul dışı etkinliklere ilişkin bulgular	78
Tablo 4.7. Öğretmenlerin etkinlikleri planlarken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin bulgular	81
Tablo 4.8. Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftaların önemine ilişkin bulgular	83
Tablo 4.9. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde önem verdikleri değerlere ilişkin bulgular	86
Tablo 4.10. Öğretmenlerin etkili vatandaş algılarına ilişkin bulgular	89
Tablo 4.11. Sosyalleşmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bulgular .	93

ŞEMA VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Şema 2.1. Okul öncesi eğitimi programının özellikleri	26
Şekil 3.1. Araştırmanın veri toplama süreci.....	63



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)

OÖEP: Okul Öncesi Eğitimi Programı

PISA: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

SEMBOLLER DİZİNİ

n: Kişi Sayısı

f: Frekans Sıklığı



ÖZET

OKUL ÖNCESİNDE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ: ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Öner, Demet

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT

Ağustos - 2018, xiv + 121 sayfa

Türkiye’de sosyal bilgiler, ilkokul ve ortaokul kademelerinde zorunlu ders olarak verilmektedir. Ancak bireyin sosyal bilgilere ihtiyacı yalnızca belli eğitim dönemleri ile sınırlandırılmayacak kadar önemlidir çünkü bireyin sosyal bilgilere ihtiyacı kendisini tanıma ve çevresini anlamlandırma ihtiyacı ile başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Sosyal bilgilere ihtiyacın en fazla olduğu eğitim kademelerinden birisi de okul öncesi eğitimidir. Bu nedenle araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ana okullarda görev yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler ise nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler algılarının önemli bir kısmını Tarih Öğretimi, Coğrafya Öğretimi ve Vatandaşlık Bilgisi’nin oluşturduğu; geçmiş öğrenim yaşantılarında sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu yönde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcıların (n:40) okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ve bu doğrultuda okul öncesi eğitimde sosyal

bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri, ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında en fazla gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında Coğrafya etkinliklerinin geldiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Görüşleri



ABSTRACT**SOCIAL STUDIES EDUCATION IN PRE-SCHOOL: INVESTIGATION OF
TEACHER'S OPINIONS**

Öner, Demet

Master Thesis

Department of Primary Education

Department of Social Studies Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Emine Özlem YİĞİT

August - 2018, xiv + 121 pages

Social studies in Turkey, is given as a compulsory subject in primary and secondary school levels. However, the individual's need for social information is so important that it can not be limited to only certain educational periods, because the individual's need for social knowledge is a lifelong process, starting with the need to recognize himself and to make sense of his environment. One of the education levels that need the most social information is preschool education. For this reason, the purpose of the research is to determine the opinions and in-class practices of preschool teachers regarding social information.

Basic qualitative research has been used in qualitative research approaches in research. The data from the study were obtained from interviews with 40 preschool teachers who were working in the main schools attached to the Ministry of National Education in the academic year of 2017-2018. The obtained data were analyzed by descriptive analysis from qualitative data analysis techniques.

As a result of the research, it is found that a significant part of the pre-school teachers' perceptions of social information are composed of History Teaching, Geography

Teaching and Citizenship Information; it has been determined that attitudes towards social studies lessons in past education experiences are higher in positive direction. It has been determined that all participants (n: 40) think that social information is necessary in pre-school education and that social information should be included in pre-school education in this direction, and Geography activities are the most important activities that pre-school teachers perform in social information.

Keywords: Pre-school, Social Studies Education, Pre-School Education, Teacher's Opinions



I. BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya ait “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Varsayımlar”, “Sayıtlar” ve “Tanımlar”a yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi eğitimi ülkemizde yeni bir öğretim kademesi olmamakla birlikte, zorunlu eğitim kapsamında yer almaması nedeniyle yeterli düzeyde gelişme gösterememiştir. Nitekim Türkiye’de 1908 yılında bazı illerde rastlanan okul öncesi eğitim kurumları 1912-1913 yıllarında ilk kez resmi olarak kurulmasına rağmen ancak 1960’lardan sonra gelişme gösterebilmiştir (Çelik ve Gündoğdu, 2007). Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında 80 anaokulu, 136 öğretmen ve 5.880 öğrenci varken (Taner-Derman ve Başal, 2010); bu sayı 2017 yılında 1.326.123 öğrenci, 77.109 öğretmen ve 8.719 anaokuluna ulaşmıştır (MEB, 2017). Bu artışlara rağmen okul öncesi eğitimde arzu edilen düzeye ulaşamaması, devletin bu kapsamdaki politikasında bazı değişiklikleri gerektirmiştir. Bu bağlamda 2014-2018 Onuncu Kalkınma Planı’nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013), 2017-2019 Orta Vadeli Program’da (Kalkınma Bakanlığı, 2016) ve 2015-2019 yıllarını kapsayan Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı’nda (MEB, 2015) okul öncesi eğitim ile ilgili hedeflerde, tüm çocukların en azından bir yıl okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlamasını sağlamak ve bu doğrultuda okullaşma oranını artırmak için kademeli olarak zorunlu okul öncesi eğitime geçilmesine öncelik vermiştir.

2017-2018 eğitim-öğretim yılında, belirlenen pilot illerde zorunlu okul öncesi eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Yakın bir tarihte ise okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi planlanmaktadır. Tüm bu gelişmelerden hareketle okul öncesi eğitim programlarının zorunlu eğitimde kullanılan öğretim programları ile uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Söz konusu öğretim programlarından biri ise sosyal bilgiler

dersine aittir. Okul öncesi eğitim programlarının ilkökul sosyal bilgisi öğretim programlarına temel oluşturmasını sağlamak ve bu doğrultuda yapılacak değişikliklere zemin hazırlamak için bu çalışmada okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilerin yerini ve önemini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik akademik çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın (YÖK) web sitesinde Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan taramalar sonucunda ise okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik lisansüstü tezlere rastlanılmamıştır. Ülkemizde okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere gereken önemin verilmemesine rağmen Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde okul öncesi eğitim programlarında sosyal bilgilere yer verilmektedir (Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015). Dolayısıyla bu araştırma ile genelde ülkemiz eğitim bilimleri alanyazınına, özelde ise okul öncesi ve sosyal bilgiler eğitimi alanyazınlarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Öztürk ve Otluoğlu'na (2011) sosyal bilgiler, “sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitim programıdır” (Öztürk ve Otluoğlu, 2011). Ülkemizde sosyal bilgiler ilkökul ve ortaokul kademelerinde zorunlu ders olarak verilmektedir. Ancak bireyin sosyal bilgilere ihtiyacı yalnızca belli eğitim dönemleri ile sınırlanmayacak kadar önemlidir. Çünkü bireyin sosyal bilgilerin içeriğindeki bilgi, beceri ve değerlere yönelik gereksinimi kendisini tanıma ve çevresini anlamlandırma ihtiyacı ile başlayarak yaşam boyu devam eden bir

süreçtir. Sosyal bilgilere ihtiyacın en fazla olduğu kademelerden birisi de okul öncesi eğitimidir. Ancak, ülkemizde okul öncesi dönemde ve okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilerin yerinin ve öneminin yeterince anlaşılammış olması nedeniyle öğretmenlere bu noktada büyük sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerin;

1. Sosyal bilgilere ilişkin mevcut algıları ve tutumları nelerdir?
2. Sosyal bilgilerin okul öncesi eğitimde gerekliliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedirler?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere yönelik etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?
5. Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Okul öncesi eğitimde önemli gördükleri değerler ve bu değerlere yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?
7. Etkili vatandaşa ilişkin algı ve uygulamaları nelerdir?
8. Öğrencilerin sosyalleşmesi için neler yapmaktadırlar?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırma, okul öncesi eğitimde sosyal bilgileri ele alan ilk lisansüstü tez çalışması olması açısından hem sosyal bilgiler alanında hem de okul öncesi eğitim alanında bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın söz konusu alanlarda yapılacak başka çalışmalara bir temel teşkil edeceği düşünüldüğü için araştırma önem arz etmektedir.

1.5. Sayılılar

Araştırmanın sürecini ve sonuçlarını etkileyeceği düşünülen sayılılar şu şekildedir:

1. Araştırmanın ölçme aracının, amaca ve konuya uygun olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracının kapsam geçerliğinde alınan uzman görüşleri yeterli bir ölçüt olarak görülmüştür.
3. Araştırmaya dâhil olan okullarda görev yapan öğretmenlerin yapılan görüşmelerde yer alan sorulara objektif ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kayseri ili merkez ilçeleri olan Talas ve Melikgazi'deki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı (özel/devlet) anaokullarında görev yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeni ve
2. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: Bireyin topluma entegrasyonunun gerçekleştirilebilmesi amacıyla çeşitli sosyal ve beşerî bilimlerden seçilen içeriğin öğrencilerin düzeyine indirgenerek bir tema altında verildiği toplu öğretim dersidir.

Okul Öncesi Eğitimi: 0-72 aylık çocukların kendisini ve çevresini anlamasını sağlamak ve her türlü gelişimine destek olmak amacıyla verilen, ilköğretime ve yaşama hazırlayan sistemli bir eğitim sürecidir.

Erken Çocukluk Eğitimi: 0-8 yaşları arasındaki çocukların sosyal, duygusal ve psiko-motor gelişimlerine destek olmak amacıyla çeşitli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı sistemli ve dönemsel bir eğitim sürecidir.



II. BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1 Sosyal Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgilerin tanımı, içeriği, önemi, amacı, tarihi gelişimi ve sosyal bilimlerle ilişkisine yer verilecektir.

2.1 Sosyal Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgilerin tanımı, içeriği, önemi, amacı, tarihi gelişimi ve sosyal bilimlerle ilişkisine yer verilecektir.

2.1.1. Sosyal bilgilerin tanımı ve içeriği

Kavramsal olarak sosyal bilgiler diğer çalışma alanlarına/disiplinlere göre yeni bir alandır. Sosyal bilgiler kavramı Türkiye’de 50, Dünya’da ise 102 yıllık bir tarihi geçmişe sahiptir. Bu zaman dilimi bir insan ömrü için uzun görünse de bir çalışma alanı ve bir disiplin için oldukça kısa olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle sosyal bilgilerin tanımına ve içeriğine ilişkin üzerinde hem fikir olunan bir açıklama bulmak oldukça güçtür. Bu durumu Edgar Bruce Wesley şöyle açıklamıştır, “*başka hiçbir ders, farklı doktrinlerden dolayı böylesine muzdarip olmamıştır. Diğer alanlar, çeşitli disiplinlerin birleşimini içerebilirken, bunlardan hiçbiri sosyal bilgilerdeki gibi bir karmaşaya yol açmamıştır*” (akt. Barr, Barth, Shermis, 2013). Dolayısıyla sosyal bilgilerin içerik ve

kapsamını daha iyi anlayabilmek adına farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımları ele almak faydalı olacaktır.

Ünlü eğitimci John Dewey'in "*sosyal olan şeylerin çalışılması*" şeklindeki tanımı sosyal bilgiler eğitimi alan yazınında yer alan en kısa tanımlardan birisidir (Welton ve Mallan, 1999'dan akt. Safran, 2008). Bir diğer kısa tanım ise Zarrillo'ya aittir. Zarrillo (2016) sosyal bilgileri "*insan üzerine bir çalışma*" olarak tanımlamıştır. "Sosyal bilgiler, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır" (Bilgili, 2006). Beal ve arkadaşlarına (2009) göre sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden seçilmiş içerik/bilgilerden; birey, grup ve toplum ile ilgili her türlü alandan/disiplinden seçilmiş bilgiler ile vatandaşlık eğitimi ile ilgili seçilmiş bilgilerden oluşmaktadır (akt. Açıkalin, 2017). Erden (tarihsiz) ise sosyal bilgileri, iyi vatandaş yetiştirmek için, çeşitli sosyal bilimlerden seçilmiş içerikler temelinde, öğrencilere toplumsal yaşama dair bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Öztürk'e (2007) göre ise, her açıdan değişebilen ülke ve dünya şartlarında sahip olduğu bilgiye dayanarak karar alıp problemlere çözüm üretebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, çeşitli beşerî ve sosyal bilimlerden elde ettiği bilgi ve yöntemleri harmanlanarak kullanan bir öğretim programıdır. Çatak'a (2016) göre sosyal bilgiler, milli ve evrensel değerleri benimsemiş, sahip olduğu becerileri yaşama aktarabilen, çeşitli disiplinlerden edindiği bilgilerle yön veren bireyler (iyi vatandaş) yetiştirmek için geliştirilen, güncellenebilirliği olan, dinamik ve karmaşık bir çalışma alanıdır.

Garcia ve Michaelis (2001) sosyal bilgileri, "demokratik bir toplumda sorumlu vatandaş yetiştirmek için insan ilişkilerinin incelenmesi ve kültürel mirasın temel özelliklerini aktaran program alanı olarak" tanımlamıştır (akt. Kılıçoğlu, 2014). Barth ve Demirtaş (1997) ise sosyal bilgileri Türk toplumundaki sorumluluk bilincine sahip vatandaşların sahip oldukları görevlere uygun şekilde amaçlar üreten, içeriğinin tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularının ilişkilendirilmesiyle oluşan ve hayat boyu devam edecek çeşitli vatandaşlık becerileri sunan bir eğitim planı olarak tanımlamıştır. Parker (1991) sosyal bilgileri, ilkokul ve ortaokullarda verilen özellikle coğrafya, tarih ve vatandaşlıkla ilgili bir müfredat programı olarak (akt. Thornton, 2008) ele alırken; Ross

(1997) ise gençlerin toplumda aktif katılımını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve değerlerle hazırlanması olarak tanımlamıştır (akt. Savage ve Armstrong, 2000). Barth (1991) da sosyal bilgileri, önemli sosyal konular üzerinde vatandaşlık becerilerini geliştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilim kavramların disiplinlerarası entegrasyonu olarak ifade etmiştir. Preston ve Herman (1974) sosyal bilgileri, ortaokullarda çoğunlukla sosyal bilimleri benimseyen öğretim programına verilen genel ad olarak açıklamıştır.

Görüldüğü üzere sosyal bilgilere ilişkin birçok araştırmacı farklı tanımlamalar gerçekleştirmiştir. Bununla birlikte, yurtiçi ve yurtdışında farklı kurum ve kuruluşlar tarafından nispeten ortak kabul gören tanımlar da mevcuttur. Öncelikle ülkemizde eğitim alanında en etkili kurum olan Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) tanımına göre;

“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005).

Yurt dışında ise (ABD) sosyal bilgiler eğitimi alanında önemli bir kuruluş olan “Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi” [National Council for the Social Studies, (NCSS)] tarafından yapılan ve nispeten tüm dünyada kabul görmüş olan tanımda ise sosyal bilgiler *“sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, kaynaştıran bir çalışma alanı”* (Savage ve Armstrong 1996'dan akt. Öztürk, 2012) olarak ifade edilmiştir.

Sosyal bilgilere ilişkin çeşitli tanımlar incelendiğinde daha çok sosyal bilgilerin içeriğine ve vatandaş yetiştirme misyonuna atıfta bulunduğu görülmektedir. Yine tanımlarda da belirtildiği üzere sosyal bilgiler dersi, diğer derslerden yapı olarak farklıdır. Bunun temel nedeninin ise disiplinler arası bir ders olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Sosyal bilgiler bu özelliğinden dolayı içeriğini sosyal, beşerî ve doğa bilimlerinden alır. Kaya ve Öner'e (2017) göre bünyesinde bu kadar bilimi barındıran sosyal bilgiler, bu bilimlerin içerdiği bilgileri öğrencilere, eğitim ve öğretim ortamında

ve sürecinde sarmal bir yapı ile birlikte bütüncül bir yaklaşımla vermektedir, böylece öğrenciler birçok bilimi birbirleriyle ilişkilendirerek bir arada görme ve öğrenme fırsatını elde etmektedirler.

Sosyal bilgiler, içeriğini birçok farklı bilim kaynaklarından elde etmektedir. NCSS'e (1994) göre sosyal bilgiler kendi içeriğini oluştururken yurttaşlık bilgisi, tarih, coğrafya, ekonomi, arkeoloji, antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji, siyaset ve din gibi birçok disiplinin yanı sıra matematik, beşeri ve doğa bilimlerinin içeriklerinde de yararlanmaktadır (akt. Mindes, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri'nde NCSS tarafından üç yıllık bir çalışma sonucunda 1994 yılında "Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies" adı altında yayımlanan raporda sosyal bilgiler için başlıca 10 tema belirlenmiştir (Turner, 1999):

1. Kültür
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
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. Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları

Yukarıda yer alan 10 tema sosyal ve beşerî bilimlerden elde edilen bulguların sosyal bilgiler öğretimine nasıl yansımalarını göstermesi açısından önemlidir. Türkiye'de ise 2018 yılında değişen öğretim programlarıyla birlikte Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) da içerik, disiplinler arası bir yaklaşımla, NCSS'in belirlediği temaları temel alan 7 "ünite/öğrenme alanı" etrafında hazırlanmıştır. Bu ünite/öğrenme alanları aşağıdaki gibidir:

1. Birey ve Toplum

2. Kùltür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Bilim, Teknoloji ve Toplum
5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6. Etkin Vatandaşlık
7. Küresel Bağlantılar (MEB, 2018).

Yukarıda yer alan öğrenme alanları dikkate alındığında sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarasılığa önem verdiği gör÷lmektedir. Disiplinlerarası kavramı sosyal bilgilerin içeriğinin nasıl oluşturulduğu ile yakından ilgilidir. Yıldırım'a (1996) göre disiplinlerarası öğretim, geleneksel konu alanlarının anlamlı bir şekilde belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek sunulmasıdır.

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımı toplu öğretim yaklaşımı olarak da bilinmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturan toplu öğretim, çocuğa görelilik ilkesinden hareketle onların hayatı ve toplumu bütüncül bir şekilde öğrenmelerine dayanan bir sistemdir (Kaya ve Öner, 2017). Çocukların bütünü görerek anlaması, onların gelişim ve öğrenme ilkelerine uygun olmakla birlikte birer vatandaş olarak içinde yaşadıkları topluma çok daha iyi hazırlanabilmelerine de yardımcı olacaktır (Yaşar, Sözer, Deveci, Belet, Ersoy, Gültekin ve Ersoy, 2008).

2.1.2. Sosyal bilgiler ve sosyal bilimler ilişkisi

Alanyazın incelendiğinde sosyal bilimler ile sosyal bilgiler kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı gör÷lmektedir. Kimi araştırmacılar her iki kavramı benzer şekilde açıklamışlardır. Örneğin; Sönmez (2005) sosyal bilgileri, “*toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonucunda elde edilen dirik bilgiler*”, sosyal bilimleri ise “*insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen dirik bilgiler bütünü*” olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgiler ile sosyal bilgiler arasındaki bu bağı Safran (2008) sosyal bilgiler, öğrencilere verilecek bilgilerin içeriğini belirlerken sosyal bilimlerden yararlanırken; sosyal bilimler de ilk-ortaokul öğrencilerine sosyal bilgiler aracılığı ile kazandırılmaktadır. Köstüklü'ye (2006) göre sosyal bilgiler ile sosyal bilimler arasında

bir ayrım yapmak mümkün olmasa da eğitim ve öğretim açısından her iki kavram farklı olarak ele alınmakta olup, amaç, yöntem ve içerik bakımından farklı özelliklere sahiptirler. Kabapınar (2012) ise bu durumu:

“Bu çerçevede ilk ifade edilmesi gereken nokta, sosyal bilgilerin ilköğretim okullarının 4-5-6-7. sınıflarında yer alan bir ders ya da öğretim programı olduğudur. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler alanında akademik ortamda üretilen bilimsel bilgiyi kullanmakta, ancak bu bilgiyi özel bir kitle olan öğrencilere sunmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler aracılığıyla bilgi sunulurken, öğrencilerin yaş kuşağı, ilgi ve gereksinimleri ile hazırbulunuşluk düzeyi de göz önünde bulundurulmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersine, sosyal bilimlerin pedagojik ilkeler çerçevesinde özel bir kitle olan öğrenciler için basitleştirilmiş biçimdir demek yanlış olmayacaktır” şeklinde açıklamıştır.

Preston ve Herman (1974) sosyal bilgilerin sosyal bilimlerden türediğini, dolayısıyla sosyal bilimlerin insanoğlunun sosyal davranışları ve kuruluşlarıyla baş eden özelleştirilmiş bilgi alanlarını kapsadığını ve ilköğretimde sosyal bilgilerin bunların (beşerî bilimler, siyasi bilimler, coğrafya, tarih, ekonomi) hepsinden yararlandığını ifade etmiştir. Tanrıoğen'e (2006) göre sosyal bilgiler programının içeriği, tarih, coğrafya, felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji vb. bilim disiplinlerinin ürettikleri bilgilerden oluştuğu için sosyal bilgiler bir bilim/disiplin değil, bir çalışma alanıdır. Çünkü sosyal bilgiler kendi bilgisini üretmez, bunun yerine, kendi amaçlarına hizmet edici nitelikte bulunan ilke, genelleme ve kuramları sosyal bilimlerden alır ve kullanır (akt. Kılıçoğlu).

Her iki kavramın tarihsel temellerine bakıldığında her ikisinin de insanoğlunun varoluşuna kadar dayandırılabilmesi görülebilir. Ancak kavramsal olarak ortaya çıkış tarihleri incelendiğinde ise aralarında görece küçük sayılabilecek bir fark bulunmaktadır. Gulbenkian Komisyonu Raporu'na (2005) göre sosyal bilimler ifadesi ilk defa 19. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır. Yine rapora göre sosyal bilimler içindeki bölünmelerin 19. yüzyılın ikinci yarısında netleşme eğilimine girmiş ve 1850 ve 1945 yılları arasında ortaya çıkan bu bölünmelerle birlikte bu yeni alana sosyal bilimler adı

verilmiştir (akt. Tay, 2013). Sosyal bilgiler kavramı ise hatırlanacağı üzere 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmıştır.

“Sosyal Bilimler, 19. yüzyıl boyunca bireysel disiplinler olarak ortaya çıkmış, gelişen Avrupa ulus devletlerinin karmaşık ekonomik, siyasi ve sosyal sistemleri yönetmek ve istatistiksel bilgi toplama ve düzenleme ihtiyacını ve endüstri toplumunun gelişimiyle meydana gelen kitlesel toplumsal değişimleri açıklama çabalarıyla aynı zamana denk gelmiştir. Bu dönem boyunca sosyal bilimciler toplum alanları hakkında daha önce göz ardı edilen araştırma alanlarını formüle etmiş ve çalışmalar için yeni metodolojiler geliştirmişlerdir. Auguste Comte, Emile Durkheim, David Ricardo, John Stuart Mills, Karl Marx, Herbert Spencer gibi önemli teoristler ve ardından Sigmund Freud dünyamızı ve kendimizi anlama yolunu değiştirmişlerdir” (Singer, 2009).

Sosyal bilimler, insan merkezli bilim dallarının bütünü olarak, insanın insanla, toplumla ve başta devlet olmak üzere diğer kurumlar ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır (Kabapınar, 2012). “Sosyal bilim, tek başına bir bilim dalı olmayıp, çeşitli disiplinlerden oluşmaktadır. Bunlar; tarih, coğrafya, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, hukuk, antropoloji, eğitim, halk bilim (folklor), iletişim, etnoloji, sanat tarihi ve arkeoloji vb.” (Bilgili, 2009).

“II. Dünya Savaşı’nu takiben hızlanan sanayileşme, şehirleşme ve nüfus artışı gelişmiş ülkelerde sosyal bilimler öğretimine verilen önemi arttırmıştır. Sosyal bilimler öğretimine dayalı dersler, bir yandan öğrencileri yükseköğretime hazırlarken, diğer yandan da toplumdaki rol ve sorumluluklarını bilen, uyumlu, etkin ve problem çözen ve değişimle baş edebilen bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Zaman içinde sosyal şartların ve ihtiyaçların değişmesine paralel olarak, sosyal bilimler öğretiminin amaç ve felsefesi de değişmiş ve genişlemiştir. Günümüzde sosyal bilimler öğretiminin genel amaçları, ülkelerin sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya bağlı olarak, ülkeden ülkeye değişiklikler göstermektedir” (Demircioğlu, 2010).

2.1.3. Sosyal bilgilerin tarihi gelişimi

Daha önce belirtildiği üzere bir kavram olarak sosyal bilgiler dünya alanyazınında 100 yıllık bir geçmişe sahiptir. Ancak içeriği söz konusu olduğunda insanlığın varoluşuna kadar dayandırmak mümkündür. Çünkü içeriğini insan ve yaşadığımız çevre oluşturmaktadır. Ancak, daha somut olarak, sosu-yal bilgiler dersini oluşturan içeriğin, Antik Yunan, Mısır, Roma, Hindistan, Çin ve Anadolu gibi medeniyetlerde ilköğretilerden itibaren verildiği bilinmektedir (Özmen, 2015). Türklerde ise Selçuklu dönemindeki Nizamiye medreseleriyle başladığı, ondan sonra gelen Türk ve İslam devletlerinde ve Osmanlı medreselerinde sosyal bilgiler konularına yer verildiği bilinmektedir (Bilgili, 2006).

Medreselerde, devlet adamları eğitim-öğretime ve bilimin gelişmesine önem vermişler; bu medreselerden İbni Sina ve Farabi gibi uluslararası eğitim tarihinde önemli yere sahip birçok bilim adamı yetişmiş ve bu bilim adamlarının eğitime yönelik görüşlerinin yoğun bir şekilde sosyal bilgiler eğitiminin içeriğini yansıttığı görülmektedir (Deveci, 2010).

Sosyal bilgilerin ülkemize girişi ise Osmanlı Devleti'nde ordunun modernizasyon sürecinde ihtiyaç duyulan teknolojiye uygun kalifiye bir ordu yetiştirmek amacıyla açılan askeri eğitim kurumları ile gerçekleşmiştir. Bu kurumlarda (Mühendishaneler ve Mekteb-i Tıbbiye) günümüzde farklı kademelerde verilen sosyal bilimler derslerine (Tarih, Coğrafya, Edebiyat ve Felsefe) yer verilmiştir (Aslan, 2016).

Günümüzdeki anlamıyla Sosyal Bilgiler Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Tabachnick (1991)'e göre sosyal bilgiler, okullara bir ders veya konu alanı olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 20. yüzyılın başlarında, sosyal yaşantıların daha kompleks bir hal alması, toplumsal değişme ve çatışmaların artmasıyla birlikte girmiştir (akt. Erden, tarihsiz). Açıklan'ın (2017) aktardığına göre;

“O dönemlerde Amerika Birleşik Devletleri'ne çok farklı etnik ve kültürel kökene sahip insanların yoğun göçleri yaşanıyordu. Bu durum Amerikan Eğitim Derneği'nin dikkatini çekmiş ve bu farklı kültürlerin bir arada uyumlu yaşaması

için eğitim alanında da birtakım çalışmalar yapılması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu ortamda gerçekleştirilen çalışmaların sonucundan 1916 tarihli Sosyal Bilgiler Komitesi Raporu'nda tarih konularının yanında diğer sosyal bilimleri ilgilendiren konuların da bu derste öğretilmesi ve "iyi ve sosyal vatandaş" yetiştirmenin amaçlanması gerektiği belirtilmiştir." (Dyneson vd., 2007; Beal, Bolick, ve Martorella, 2009'dan akt. Açıklan, 2017).

Sosyal Bilgiler kavramının mucidi olan Thomas Jesse Jones'un başkanlık yaptığı bu komite Sosyal Bilgiler kavramını, *"Konu doğrudan doğruya toplumun oluşumu, örgütlenmesi ve bu sosyal birliklerin bir parçası olması dolayısıyla insana ilişkin olan bilgiler, sosyal bilgilerdir"* (Moffatt, 1957) şeklinde tanımlamıştır. Bu komite, Anglo-sakson temelli bir kültür ile milli bir toplum anlayışını inşa etmek amacıyla bir sosyal bilgiler ders programı hazırlamış ve programın içeriği tarih ve coğrafya gibi iki sosyal bilim disiplini ile ABD'de vatandaşlık bilinci geliştirecek şekilde oluşturulmuştur (Bilgili, 2006). Böylelikle sosyal bilgiler kavramı 1916 yılında dünya alanyazınında yerini alarak günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Ancak bu durumun yalnızca kavramsal olduğunu, sosyal bilgilerin kuramsal ve yöntemsel temellerinin çok daha eski tarihlere ve farklı mekanlara dayandığını ifade eden Kaya ve Öner'e (2017) göre:

"Ortaya çıkış amacı incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinin, dünyada vatandaşlık eğitimi göreviyle önemli bir yer edindiği görülmektedir. Ancak Sosyal Bilgileri yalnızca 20. yüzyıl ile sınırlandırarak, temel felsefi anlayışının 16. yüzyıla (Comenius'a) kadar dayandığını ve yöntemsel olarak ise 19. yüzyılda Otto, Herbart, Decroly ve Dewey gibi düşünür ve eğitimciler ile sistematikleştiği göz ardı edilmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler kavramının ABD'de ortaya çıkması, dersin temellerinin de ABD'de çıktığı gibi bir algının oluşmasına neden olmuştur. Adı geçen bilim insanlarının birçoğu Amerikalı değil, Avrupa kökenli olup çalışmalarını yine Avrupa'da gerçekleştirmişlerdir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin kavramsal olarak Amerikalı, felsefi olarak ise Avrupalı olduğu söylenebilir."

Ülkemizde sosyal bilgilere geçiş olarak ilk adım 1948 yılı olarak ifade edilmektedir. 1948 ilkököl programında ilkökulların 4 ve 5.sınıflarında okutulmakta olan

tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birbirleriyle olan ilişkileri üzerinde büyük bir önemle durulmuş, öğretmenlerin bu derslerin işlenmesi sırasında konuları uygun örnekler üzerinden destekleyerek bağ kurmaları istenmiştir. Bu vurgu Türkiye’de “sosyal bilgiler” adı altında toplu bir öğretim yapılmasına doğru bir yaklaşma belirtisi olarak değerlendirilebilir (Aslan, 2016). 1949 yılında ise tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerinin bazı ülkelerde olduğu gibi tek bir ders olarak okutulması gündeme gelmiş ama uygulamaya konulmamıştır. Ülkemizde sosyal bilgilere geçişte ikinci önemli adım ise 1962 yılında yaşanmıştır. 1962 yılına kadar ayrı dersler olarak verilen tarih, coğrafya ve yurttaşlık, bu tarihten itibaren toplu öğretim mantığından hareketle “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı altında tek bir ders olarak vermeye başlanmıştır. Tam anlamda sosyal bilgilere geçiş ise 1968 yılında yaşanmıştır. Bu yılda “Toplum ve Ülke İncelemeleri” dersi isim değiştirerek “Sosyal Bilgiler” adını almıştır.

Sosyal bilgiler dersi ilkokulda 1968’den, ortaokullarda ise 1975’ten itibaren vermeye başlanmış, bu uygulama 1985 yılına kadar sürmüştür. Bu tarihten itibaren sosyal bilgiler dersi ortaokullarda Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olarak ayrı ayrı vermeye, 1997-1998 öğretim döneminde ise tekrar ilköğretim okullarında (4.,5.,6.,7. Sınıflarda) sosyal bilgiler adıyla tek bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Safra, 2014). Türkiye’de, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında öğretim programlarında değişiklik yapılan sosyal bilgiler dersi ilkokul 4 sınıf, ortaokul 5, 6, ve 7. sınıflarda verilmekte olan bir ders olarak varlığını sürdürmektedir.

Günümüzde sosyal bilgiler bir ders olarak, Finlandiya, İsveç, Norveç, Kanada (Alberta), Mısır, Yeni Zelanda, ABD ve Jamaika’da yalnızca bu adla okutulmakta, Türkiye, Pakistan, Japonya, Kanada (Ontario), Almanya ve İran’da ise sosyal bilgilere ek olarak tarih, coğrafya, vatandaşlık gibi dersler de verilmektedir (Öztürk ve Deveci, 2011). Son 150 yılda, önemli eğitim düşünürlerin bir kısmı dikkatlerini sosyal bilgilere yöneltmişler, neyin, nasıl öğretilmesi gerektiği bakımından sosyal bilgilerin tarihi öğretim ve öğrenim ile ilgilenen herkes için büyüleyici bir okuma konusu ortaya koymuştur (Zarrillo, 2016). Ayrıca sosyal bilgiler, sınıfta bir keşif ruhu yayıldığı zaman öğretmenlere ve öğrencilerine dünya ve insanlar hakkında heyecan verici bir öğrenme

fırsatı sunmakta ve böyle bir atmosferde, ortaokul programının en büyüleyici derslerinden biri olmaktadır (Preston ve Herman, 1974).

2.1.4. Sosyal bilgiler eğitiminin önemi ve amaçları

Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkış gerekçelerinden biri de bireylerin toplumla uyum içinde olmalarını, yani sosyalleşmelerini sağlamaktır. Doğanay'a (2004) göre sosyalleşme, toplumların sahip oldukları kültürel değerlerin devamını sağlayabilmek amacıyla genç bireylere bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması sürecidir.

Aykaç ve Başar'a (2005) göre, çocukların bireysel gelişiminde ilköğretim çağı önemli rol oynamaktadır, bu nedenle bireyin topluma uyum sağlaması ve iyi bir vatandaş olabilmesi için toplumsal bir kişilik kazanmasında ilköğretim çağında verilen Sosyal Bilgiler dersinin önemi büyüktür (akt. Özmen, 2015). *“İlköğretim okulundaki sosyal bilgiler, tüm bunları ve hatta daha fazlasını kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersi esnasında çocuklar, uzun zaman önce yaşamış olan ve günümüze yaşamakta olan insanlar hakkında bilgi sahibi olurlar. Çocuklar, sosyal bilgiler dersi esnasında aynı anda düşünür, araştırmacı, okuyucu, yazar, konuşmacı, dinleyici, sanatçı ve teknoloji rolüne bürünerek daha etkin hale gelirken, sosyal bilgiler aynı zamanda öğrencilerin demokratik toplumumuzda iyi birey olmak için öğrendiklerini kullandıkları bir zaman dilimidir”* (Zarillo, 2016).

Erden (tarihsiz) okulların önemli işlevlerinden birisini de çocukları iyi vatandaşlar olarak yetiştirmek olduğunu, bu işlevini ise çocuğun sosyalleşmesini sağlayarak, içinde yer aldığı toplumun kültürel değerlerini ve kurumlarını tanıyarak, toplum içindeki rollere uygun davranışlar sergileyerek, toplumun kendisine tanıdığı imkanları ve bu imkanlardan faydalanma yöntemlerini bilerek kazandırabileceğini, böylelikle hem bireyin mutlu ve üretken olmasını hem de toplumun sürekliliğinin sağlanacağını ifade etmiştir. Bu amaçların gerçekleştirilmesine hizmet edecek en önemli derslerden birinin de Sosyal Bilgiler olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler devletler için stratejik derecede önemlidir (Öcal, Kemer kaya, Konga ve Kyburiene, 2011). Cüro (2009) da toplumun bir parçası olan çocukların sosyalleşmesi ve toplumda

demokratik değerlere bağlı bir yaşam sürmesi için sosyal bilgilerin önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Sözer (1998) ise sosyal bilgiler dersinin amacı, bireyin kendisine, ailesine, çevresine, yasalara ve yer aldığı devlete karşı sorumluluklarının neler olduğunu ve topluma etkili bir şekilde nasıl entegre olunacağını öğretmektir.

Sosyal bilgilerin ortaya çıkış gerekçesinin sosyalleşme, ortaya çıkış amacının ise iyi ve etkin vatandaş yetiştirme olduğu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler içeriği gereği toplumların yetiştirmek istediği ideal vatandaş tipini yetiştirmede önemli bir misyona sahiptir. Toplumdan topluma değişmekle birlikte sosyal bilgiler 20. yüzyılda “iyi insan” ve “iyi vatandaş” yetiştirmek amacını güderken, 21. yüzyılda ise sosyal bilgilerin öncelikli amacı etkili vatandaş yetiştirmektir.

Sosyal bilgilerin iyi vatandaş yetiştirme amacı sosyal bilgilerin geleneklerinde de kendisini göstermiştir. Barr, Barth ve Shermis (1978) yaptıkları çalışmalar sonucunda üç ayrı gelenek ortaya koymuşlardır; bunlardan birincisi *Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler*, ikincisi *Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler* ve üçüncüsü *Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler*'dir (Lybarger, 1991). Bu üç gelenekten en eskisi ve konumuz kapsamında ele alacağımız gelenek *Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler*'dir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilgiler eğitiminin en eski geleneği olarak kabul edilmektedir. Bu gelenek, öğrencilerin topluma entegre olabilmesi için toplum tarafından kabul gören bilgi, beceri ve değerlerin öğretimini temel almaktadır. Böylelikle toplumun arzu ettiği iyi ve uyumlu vatandaş yetiştirme amacına hizmet edilmektedir. Bu sosyal bilgiler geleneğinin etkisi günümüzde sınırlı da olsa bireyin toplumsallaşma sürecinde halen yararlanılmaya devam edilmektedir.

NCSS'e göre sosyal bilgilerin amacı, öğrencilerin demokratik bir kişiliğe sahip olmaları ve aktif yurttaşlar olarak toplumsal yaşama katılımları için gerekli olan yurttaşlık bilgi, beceri ve entelektüel gelişimlerini desteklemektedir (Aslan, 2016). Zarrillo (2016) ise sosyal bilgilerin amacını çocukların bilgi edinmelerine, öğrenme süreçlerini tamamen kavramalarına ve aktif birer vatandaş olmalarına yardımcı olmak şeklinde açıklamıştır. Turner (1999) sosyal bilgiler programının amaçlarını şöyle sıralamıştır:

- Milletine, devletine ve çevresine karşı sorumlu vatandaşlar yetiştirmek.

- Öğrencileri sosyal bilgilerdeki bilgi ve becerilere sahip olarak yükseköğretime hazırlamak.
- Güncel sosyal sorunlara yönelik anlayış ve farkındalığı geliştirmek.
- Kendi algılarını sağlıklı şekilde geliştirmek.
- Sosyal bilimlerin yöntemlerini öğretmek.
- Öğrencileri Sosyal Bilgiler hakkında öğrenmeye istekli olmaya motive etmek.
- Problem çözme ve karar alma becerilerini geliştirmek.
- Bir dünya görüşüyle "küresel" vatandaş yetiştirmek.

Sosyal bilgilere ilişkin tanımların farklılığı, sosyal bilgilerin amacına da yansımıştır. NCSS, bu konuya ilişkin bir uzlaşma sağlamak amacıyla 1970’de sosyal bilgiler öğretimi için şu dört amacı önermiştir: “İnsanın geçmiş, bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme; bilgiyi işleme için gerekli becerileri kazandırma, inanç ve değerleri yorumlama becerisini geliştirme, vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama” (Barth, 1991’den akt. Öztürk, 2012).

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçları şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2018):

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri,

6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,

18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

2.2. Okul Öncesi Eğitim

Okulöncesi dönemin insan yaşamında çok önemli olmasından dolayı bu dönemde verilen eğitim ve öğretimin bireyin gelecekteki yaşamını önemli ölçüde etkilediği ve mutlu, sağlıklı ve yaratıcı insanlar yetiştirmede önemli bir role sahip olduğu için bu dönemi iyi şekilde tanımak gerekir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2001). Araştırmanın bu kısmında okul öncesi eğitimin tanımı, önemi, amacı, ilkeleri ve tarihi gelişimine yer verilmiştir.

2.2.1. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi

Genel bir ifadeyle okul öncesi eğitim, bireyin doğumuyla başlayan ve ilkokula kadar devam eden bir dönemi kapsamaktadır. Bir birey olarak çocuğun sağlıklı bir biçimde gelişebilmesi, büyüebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergileyebilmesi için gerekli bilişsel uyarıların, dil açısından zengin etkileşimlerin, olumlu duygusal ve sosyal deneyimlerin olduğu ve çocuğun bağımsız bir birey olarak desteklendiği bir ortama ihtiyaç duyulur; bu ihtiyaç ise ancak iyi bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim ile sağlanabilir (MEB, 2013a). Holistik bir bakış açısından okul öncesi eğitim, çocukların yaşama, büyüme, gelişme, bakım ve öğrenme süreçlerini kapsayan, doğumdan ilköğretime başlayana kadar kurumsal, kurumsal olmayan ve yaygın eğitim biçimlerindeki her türlü eğitimi kapsamaktadır (UNESCO, 2007'den akt. Gören-Niron, 2010). Okul öncesi eğitim, çocuğa gerçek yaşamda var olanların küçük denemelerini, uygun bir çevrede; uzman kişilerce bilinçli ve yapılandırılmış olarak yaşatan bir deneyim kazanma sürecidir (Kuru-Turaşlı, 2007). Gültekin-Akduman'a (2010) göre okul öncesi eğitim;

“Çocuğun doğduğu günden 72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, bedensel, psiko-

motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayarak, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir”.

Gürkan'a (2000) göre okul öncesi eğitim, çocukların (0-72 ay) gelişim seviyelerine ve sahip oldukları bireysel özelliklere uygun, uyarıcı açıdan zengin bir çevre imkanı sağlayan; çocukların her türlü (bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal) gelişimini destekleyen; içinde yer aldığı toplumsal değerleri gözeten, yönlendiren ve ilkokula hazırlayan, temel eğitim kapsamında yer alan bir eğitim sürecidir. Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemin, çocukların birey olarak çeşitli kazanımlar elde etmesinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Çocuğa erken yaşlarda verilecek bilgi, beceri ve alışkanlıklar, daha sonra devam edeceği öğrenim yaşantısına sağlayacağı katkıların yanı sıra,

Çocuğa erken yaşlarda verilecek bilgi, beceri ve alışkanlıklarla çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamını etkilemesi, onların sosyal ve duygusal yönden yaşantılarını da yönlendirmesi beklenen okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin en önemli basamağıdır (Gültekin-Akduman, 2010). Çünkü okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve dilsel yönden gelişmenin ve olgunlaşmanın her açıdan ve tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde en hızlı ilerleme kaydettiği dönemdir (Şahin, 2000; Gülay ve Özcanar, 2010). Tam da bu dönemde çocukların farklı ihtiyaçlar duyabilmektedir. Çocuğun yaşamını sürdürdüğü sosyo-kültürel çevreden bu desteği alması, alamadığı durumlarda ise bu desteğin hemen karşılanması gereklidir, ihtiyaç duyduğu desteğin daha sonra karşılanmaya çalışılması, çocuğun en iyi şekilde gelişimine ket vuracaktır; çünkü erken çocukluk döneminde elde edilen gelişim gelecek dönemlerdeki gelişimleri de etkilemektedir (Ural ve Ramazan, 2007).

Okul öncesi döneme ilişkin tanımlar yapılırken belli bir yaş aralığının temel alındığı görülmektedir. Adından da anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitim ilkokul birinci sınıftan önceki zaman dilimi içerisindeki 0-6 yaş grubu çocuklara yönelik bir eğitim

sürecidir (İnan, 2012). Benzer şekilde Türkiye’de eğitim alanında en etkin ve yetkili kurum olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 1993 yılında XIV. Milli Eğitim Şurası’nda ifade edilen ve günümüzde de üzerinde hemfikir olunan okul öncesi eğitimin tanımı ve kapsamını şu şekilde açıklamıştır:

“Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” (MEB, 1993).

Ural ve Ramazan (2007), 0-6 yaş grubundaki çocukların gelişimlerini sağlamak amacıyla planlı, sistemli ve organize her türlü eğitim faaliyetlerine okul öncesi eğitim denildiğini ifade etmiştir. Aral, Kandır ve Yaşar’a göre (2001) okul öncesi eğitim:

“Çocuğun doğduğu günden ilkokula başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş arasındaki dönemi kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında çok önemli bir yeri olan, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, bu doğrultuda kişiliğin şekillendiği erken çocukluk çağı olarak da adlandırılan gelişim ve eğitim sürecidir”.

Benzer şekilde Şimşek ve Çınar (2008) da okul öncesi eğitimi çocuğun doğumdan ilkokula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan “erken çocukluk” dönemi eğitimi olarak tanımlamıştır.

Okul öncesi dönem bireyin hayatına etki edecek önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. İnan’a (2012) göre fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişiminin hızlı bir şekilde olgunlaştığı, öğrenmenin devam ettiği ve çocukların çeşitli beceriler kazandığı bu dönemde, bireyin içinde yer aldığı ortam ve şartların önemi büyüktür. Öğrenmede çevrenin etkisi düşünüldüğünde okul öncesi eğitim ortamının, çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bir bireyin tüm yaşam süreci

göz önüne alındığında, yaşamın bazı dilimleri fiziksel ve ruhsal gelişmeler açısından kritik dönemlerdir ve bu dönemlerin dikkatle ele alınması gerekir; 0-6 yaş arası kapsayan okul öncesi yılları da, bireyin kişiliğinin oluşumunda ve şekillenmesinde en kritik dönemlerdendir (Gültekin-Akduman, 2010). Bekman ve Gürlesel'e (2005) göre erken yaşlar (0-6) fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin en hızlı olduğu yıllardır. Kişiliğin oluşmasında temel kabul edilen bu dönemde verilen okul öncesi eğitim, bireyin tüm yaşamını ve öğretim hayatını etkilediği düşünüldüğünde, bu döneme atfedilen önem bir kat daha artmaktadır (Kartal, 2008). Çünkü Gessell'in de (1925) belirttiği üzere okul öncesi dönemde bireyin zihni, karakteri ve isteklerinin büyük çoğunluğunun okul öncesi yıllarda şekillenmesi ve bir daha buna imkân sağlayacak böyle bir fırsatın gelecekte olmaması bu dönemin önemini göstermektedir (Gürkan, 1982).

Karip'e (2005) göre okul öncesi eğitimin katkılarında birisi de topluma ve ülkeye sağladıklarıdır. Karip'e (2005) göre okul öncesi eğitimin topluma sağladığı en önemli katkılardan biri, sosyo-ekonomik açıdan farklı düzeylere sahip ailelerin çocuklarına eşit düzeyde eğitim alma fırsatı sağlamasıdır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim, çocukların eşit şekilde yeteneklerini geliştirme, sevgi ve ilgi görme, güven duyma gibi ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Russell (2005) de gelecekte oluşturulması istenen eğitim sisteminin, her çocuğa mevcut koşulların en iyisini vermeyi amaçlamasını ve demokratik olmasını istemektedir. Böylelikle eşit ve iyi eğitim almış bireyler toplumun refah seviyesine ulaşmasında önemli bir etki edecektir.

Ancak okul öncesi eğitimin katkılarını birkaç başlıkta toplamak çoğu zaman imkansızdır. Çünkü okul öncesi eğitim, yalnızca bireyi kişisel olarak geliştirmemekte aynı zamanda aileyi ve toplumu da etkilemektedir. Bu etkiler, ailelerin, çocuk yetiştirme biçimlerindeki değişiklikten, bireyler için daha iyi bir akademik yaşama; çocuk ölümlerinin azalmasından, eğitim eşitsizliklerinin ortadan kaldırılmasına ve ülke ekonomisinin hızlı gelişmesine kadar pek çok farklı açıdan olmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2007). Alanyazında yer alan çalışmalar da okul öncesi eğitim hizmeti alan çocukların okula devam etme oranlarının ve akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim duygusal ve sosyal gelişimi destekleyerek, bireyin yetişkinlik döneminde daha üretici ve verimli olmasını ve mevcut potansiyelinin

tamamını kullanmalarını sağlamaktadır (Elibol, 2016). Myers (1996) okul öncesi eğitimin gerekliliğini ve önemini şu ifadelerle açıklamıştır:

“Çocukların yaşamaya ve potansiyellerinin en üst noktasına kadar gelişmeye hakkı vardır. Okul öncesi eğitim çocuklara bu fırsatı sunmaktadır. İnsanlık, değerlerini çocuklar yoluyla aktarır ve bu aktarım çocukluk döneminde başlar. İstenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte var olması için işe çocuklardan başlanmalıdır. Toplumlar, çocuk gelişimine yatırım yapmakla geleceğe yönelik ekonomik yararlar sağlar. Okul öncesi eğitim ile tüm çocuklara fırsat eşitliği sunulur. Böylece çeşitli eşitsizlikler ortadan kaldırılabılır” (akt. Katrancı, 2016).

Okul öncesi eğitimin önemine dair birçok çalışma gerçekleştirilmiştir, bunların bir kısmı araştırmanın “İlgili Araştırmalar” başlığı altında verilmiştir. Ancak bu noktada bazı önemli araştırmalara yer vermek yerinde olacaktır. Boylamsal Çalışmalar Konsorsiyumu’nun 11 farklı okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirdiği deneysel çalışma raporuna göre okul öncesi eğitimi alan çocukların bilişsel gelişiminde özel eğitime daha az ihtiyaç duydukları, daha azının sınıfta kaldığı, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve başarılı olmaya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları gibi birtakım sonuçlara ulaşımlardır (Bekman ve Gürlesel, 2005). Uluslararası düzeyde yapılan en geniş kapsamlı eğitim araştırmalarından biri olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) testinde de birçok noktada okul öncesi eğitimin öneminden bahsedilmektedir. Öğrencilerin okul öncesi eğitim hizmeti alma durumları, PISA’da öğrenci başarılarını etkileyen ayrı bir faktör olarak ele alınmaktadır. Örneğin, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin fen derslerinde/konularında daha başarılı oldukları görülmüştür (PISA, 2015).

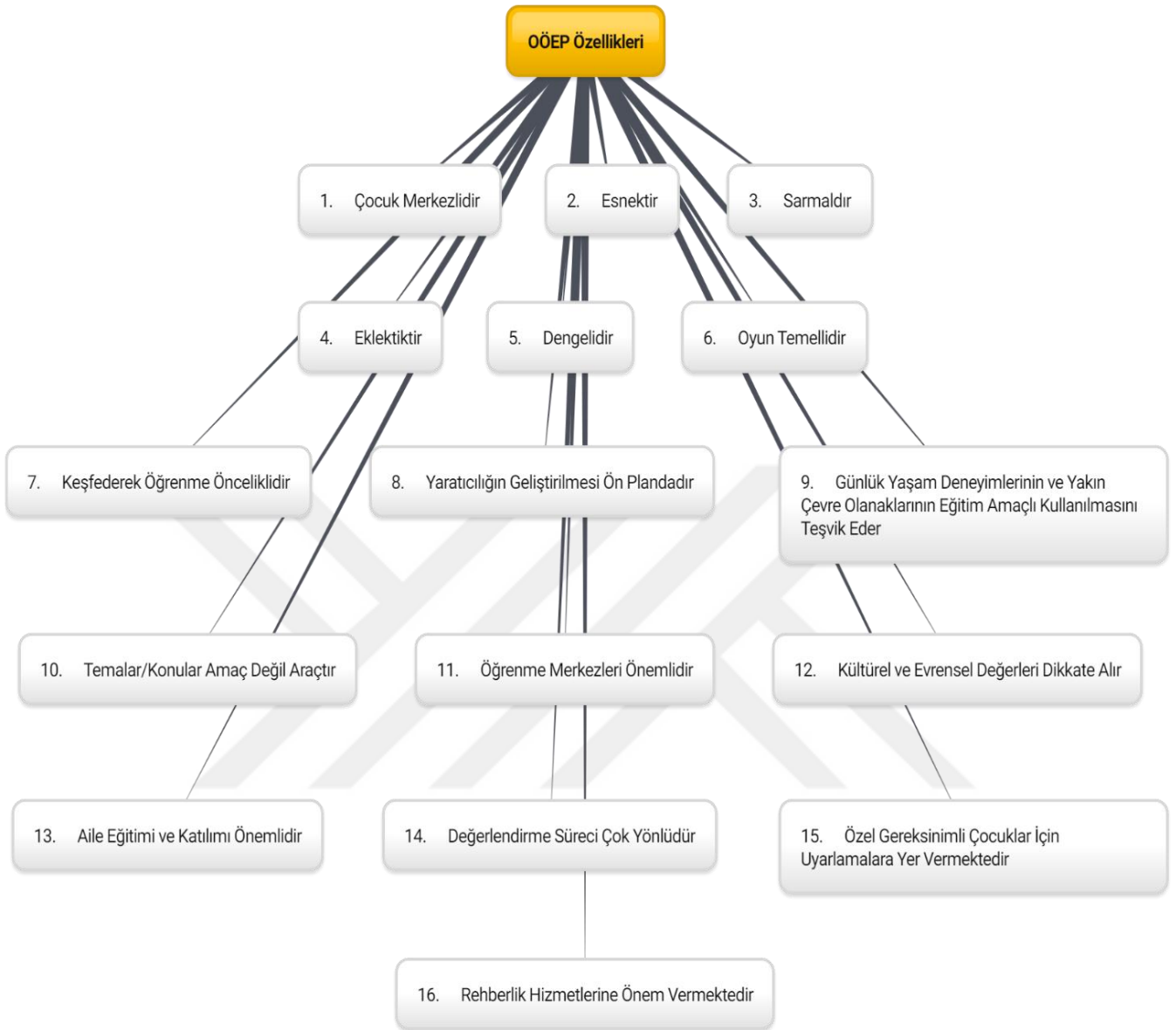
Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim Arı’nın (2005) da belirttiği üzere, tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi ve tüm eğitim sisteminin en can alıcı dönemidir (akt. Demir ve İnci, 2016). Günümüzde erken çocukluk yıllarını kapsamına alan, uyarıcı ve destekleyici deneyimlerle zenginleştirilmiş eğitim planlama ve uygulamalarının, uzun

dönemde, toplumun, işsizlik, fakirlik ve sosyal çalışmalar gibi sorunlarını çözümlenici bir rol oynayacağı konusundaki inanç, giderek güç kazanmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987). Bu inancın gerçeğe dönüşebilmesi için iyi düzenlenmiş bir okulöncesi eğitim planına ihtiyaç vardır. Aral, Kandır ve Yaşar'a (2001) göre iyi hazırlanmış bir okulöncesi eğitim programı, çocuğun kişiliğinin sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlayarak topluma uyumunu kolaylaştırır ve onu gelecek yaşama hazırlar. Bu bağlamda çocuğun “okul öncesi dönemdeki eğitimi tesadüflere bırakılmamalı, ciddi bir şekilde ele alınmalı ve bilimsel yollarla eğitilmeleri sağlanmalıdır” (Başal, 2005). Dolayısıyla, bireyin öğrenmesini ve gelişimini etkileyerek, hayat çizgisinin yönünün belirlenmesinde çok önemli bir misyonu olan okul öncesi eğitimin, iyi düşünülmüş bir plan çerçevesinde gerçekleşmesi gerekmektedir (İnan, 2012).

Türkiye’de, 2018 itibarıyla, kullanılmakta olan öğretim planı “2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’dır (OÖEP).

“Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkökula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır” (MEB, 2013a).

Programın özellikleri Şema 2.1’de verilmiştir. Programın özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiye 2013 MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı’ndan (MEB, 2013a) ulaşılabilir.



created with www.bubbl.us

Şema 2.1. Okul öncesi eğitimi programının özellikleri

Erken çocukluk döneminde çoğu çocuk, aile ve yakın çevrelerinden aldıkları eğitimin yanı sıra, farklı şekillerde okul öncesi eğitimi almaktadırlar (İnan, 2012). Okul öncesi dönem bireyin yaşamının temelini oluşturduğundan bu dönemde çocuğun sağlığı ve beslenmesi son derece önemli olmakla birlikte önemli bir başka nokta ise bireyin gelişimini tüm yönleri ile destekleyebilecek fiziksel ve sosyal ortamlardır (Oktay ve Polat-Unutkan, 2005). Bu açıdan Türkiye’de okul öncesi eğitimin formal, informal ve non-formal şekilde verildiği ifade edilebilir. Ancak her üç şekilde de çocukların akranları

ile birlikte olabilecekleri, akranlarını tanıyarak çevre oluşturacakları, gelişmelerine sağlıklı ve doğal bir biçimde devam edebilecekleri ortamlara gereksinimleri vardır (Tepetaş-Cengiz, 2015). Bu bağlamda ele alındığında ise La Paro, Pianta ve Shulman (2004) okul öncesi dönemin en iyi şekilde geçirilmesini sağlayan, çocukları uyguladığı eğitim programları ile her yönüyle destekleyebilen en etkili kurumların okul öncesi eğitim kurumları olduğunu söylemişlerdir (akt. Tepetaş-Cengiz, 2015).

Okulöncesi eğitimin kapsamı farklı değişkenlere bağlı olarak belirlenebilmektedir. Gürkan'a (2000) göre genellikle 0-6 yaş grubundaki çocuklardan oluşan okulöncesi eğitimin kapsamı, hedef kitle değişkeni dikkate alındığında, 0-3 yaş, 4-5 yaş ve 6 yaş grubu olmak üzere kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bu üç farklı yaş grubuna yönelik okul öncesi eğitim farklı ortamlarda ve farklı kişilerce verilebilmektedir. Okul öncesi eğitimin kapsamını belirleyen bir başka husus ise okul öncesi eğitimin verildiği ortamlardır. Dirim (2004) Türkiye'deki okul öncesi kurumları, kuruluş amaçlarına ve bağlı oldukları kurumlara göre kategorilere ayırmıştır. Bunlar:

- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı kurumlar
- Sağlık Bakanlığına bağlı kurumlar
- Üniversitelere bağlı kurumlar
- Çalışma Bakanlığına bağlı kurumlar
- Vakıf, dernek ve kooperatiflere bağlı kurumlardır (akt. İnan, 2012).

Bu kurum ve kuruluşlar okulöncesi dönemde yer alan çocuklara kreş, çocuk yuvası, gündüz bakımevi, anasınıfı ve anaokulu gibi farklı isimler altında okulöncesi eğitim hizmeti sunmaktadırlar. Bu bağlamda okulöncesi eğitim kurumları 0-6 yaşları arasındaki çocukların tüm gelişimlerini (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb.) düzenli ve sağlıklı koşullar altında, sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak yönlendiren, sağlıklı kişiliğin, yaratıcı zekânın ve sosyal duyarlılığın temellerini atan, bünyesinde uzman kadrolara sahip temel işlevi eğitim olan sosyal kuruluşlardır (Oğuzkan ve Oral, 1987). Okulöncesi eğitim kurumları, çocukları sağlıklı bir ortamda diğer çocuklarla bir araya

getirerek çevre-uyarıcı zenginliği ve zihinsel deneyimlerini çeşitlendirerek çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmasını ve geliştirmesini sağlar (Şahin, 2000).

2.2.2. Okul öncesi eğitimin amaç ve ilkeleri

Geçmişten günümüze kadar toplumlar, her dönemde yeni neslin bedenen ve ruhen sağlıklı, topluma yararlı olmasını amaçlamış ve bu yönde önlemler almışlar ve bu bakımdan her toplum kendi inanç, yaşayış biçimi, ahlak görüşleri, gelenek göreneklerine göre farklı eğitim amaçları belirlemişlerdir (Kanad, 1997'den akt. Koçyiğit, 2016). Bu amaçların etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için erken yaşlarda vermeye başlanması önem arz etmektedir. Bu amaçların plan ve program dahilinde verilebileceği başlıca alan ise okul öncesi eğitimidir. Başal'a (2005) göre okul öncesi eğitiminin temel amacı; çocuğun ilkokula başlamadan önce, zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal olarak bir bütün olarak gelişim sağlamak için uygun bir ortamda uygun bir eğitim vermektir. Oğuzkan ve Oral'a (1987) göre ise okul öncesi eğitimin temel amacı çocukların içinde yer aldıkları doğanın kurallarını ve toplumsal yaşamın inceliklerini, kendisini ve diğer bireylerin de çıkarlarını, hak ve özgürlükler doğrultusunda öğrenmelerine yardımcı olmaktır.

2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda (OÖEP) ise millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- Onları ilkokula hazırlamak,
- Dezavantajlı çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013a).

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli görev hiç şüphesiz öğretmenlere düşmektedir. Puriola (2002) erken çocukluk eğitimcilerini yaptıkları görevin özellikleri açısından beş farklı açıdan tanımlamıştır. Bunlar; (a) eğitim ve öğretim, (b) bakım, (c) yönetim, (d) uygulama ve (e) kişiselliktir.

“Eğitim ve öğretim, çocukların öğrenmeleri ve gelişimleri ile ilgilidir. Bakım ise çocukların fiziksel sağlıkları, duygusal güvenlikleri, büyümeleri ve sosyal faktörlerle ilgilidir. Yönetim özelliği içerisinde karar verme becerisi, disiplin ve kontrol gibi süreçler yer almaktadır. Uygulama, günlük rutin faaliyetleri ve düşünmenin organizasyonunu içermektedir. Kişisellik ise, profesyonel bir eğitimci olmanın yanı sıra bireysel karakteri, duygusal yapıyı ve özel hayatı kapsayan çok yönlü süreçleri içermektedir. Okul öncesi öğretmenin bütün bu görevleri, çocuklarla geçireceği deneyimlerin ve yaşantıların olumlu olmasının önemini göstermektedir” (akt; Kıldan, 2012).

Her kademedeki dikkat edilmesi gereken her öğrencinin biricikliği bu kademedeki daha da önem arz etmekte ve dolayısıyla öğretmenlerin daha dikkatli olmasını gerektirmektedir. Buna dikkat ederken öğretmenin okul öncesi eğitimin temel ilkelerini de göz önünde bulundurması gerekir.

Okul öncesi eğitimin amaçlarının belirlenmesinde etkili olan bu ilkeler şunlardır (MEB, 2013a):

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

- Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
- Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir.
- Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
- Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
- Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
- Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
- Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.
- Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
- Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
- Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Bu ilkeler okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören çocukların sağlıklı bir kişiliğe sahip olarak topluma entegre olmasında ve ilkokula hazırlanmasında önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak daha önce de belirttiğimiz durumu Yazar'ın (2013) ifadeleriyle tekrar belirtmekte fayda vardır ki; her yaştaki çocuğun gelişim özellikleri

ancak o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaklık gösterebilir; ancak her çocuğun kendine özgü özelliklerinin de olduğu/olabileceği unutulmamalıdır.

2.2.1. Okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi

Okul öncesi eğitimin tarihini insanoğlunun varoluşuna dayandırmak mümkündür. Çünkü daha önce tanımlarda da belirtildiği üzere okul öncesi eğitimin 0-72 ay arası kapsamasından dolayı ailede başladığı ifade edilebilir. Ancak daha sistematik ve günümüzdeki şekliyle okul öncesi eğitimin tarihi Mısır, Çin ve Antik Yunan Medeniyetlerine kadar dayandırılabilir. Ancak bu eğitimlerin de daha çok aile temelli olduğu ifade edilebilir. Bu durumu Atli (2016) şu şekilde ifade etmiştir: “*Dünyada okul öncesi dönemdeki çocukların eğitime yönelik çalışmaların birçok medeniyette yakın bir tarihe kadar aile rehberliğinde yapıldığı görülmektedir. Mısır, Çin ve İsrail medeniyetlerinde çocukların bakım ve eğitiminden birinci derecede annenin sorumlu olduğu görülmektedir. Hint medeniyetinde ise belli özelliklere sahip süt ninenin çocuk eğitiminde etkin olduğu söylenebilir*”. Ancak bunun eğitsel ve düşünsel anlamda ifade edilmesi Antik Yunan medeniyetine dayanmaktadır. Hierdeis’in (1996) belirttiğine göre,

“Tarihin akışı içerisinde incelendiğinde çocukların erken yaşlardan itibaren eğitilmeleri gerektiği düşüncesi birçok filozof ve düşünür tarafından dile getirilmiştir. Bu düşüncede politik, sosyal reformist, aydınlanmacı ve dinî motiflerin etkili olduğu görülmektedir. Örneğin; ünlü filozof Platon “Politeia” adlı eserinde çocukların doğumdan hemen sonra aile dışında eğitilmelerini isterken, Johann Amos Comenius, John Locke, Jean Jacques Rousseau ve Johann Heinrich Pestalozzi gibi düşünürler ise yaşamın en azından ilk yılından itibaren aile dışında yetiştirilmeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir” (akt. Arslan, 2005).

Antik Yunan’da yaşayan filozofların okul öncesi eğitime dair bazı görüşleri Poyraz ve Dere-Çiftçi’nin (2011) aktardıklarına göre Antik Yunan düşünürlerinden olan Plato ‘Cumhuriyet’ adlı eserinde bireysel farklılıklara ve erken yaşlarda verilecek

eğitimin önemine değinmiş; Antik Roma dönemi düşünürlerinden Seneca ise erken yaşlarda eğitime başlamanın zihinsel gelişime katkı sağladığını; Quintilianus entelektüel eğitimin yedi yaşından önce verilmesi ve eğitimin çocuğun gelişim düzeylerine göre oyunlarla verilmesi gerektiğini; Plutarch ise çocukların sosyal ve duygusal yönden dengeli bir şekilde yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Antik dönemden itibaren okul öncesi eğitim hakkında eğitsel ve düşünsel gelişmelere yer verilse de söz konusu dönemde kurumsallaşmanın varlığından söz edilemez.

Günümüz okul öncesi eğitiminin tarihinde önemli gelişmelerden biri 18. yüzyılda yaşanmıştır. *“18. yüzyıldan itibaren Fransa’da ebeveynlerin yokluğunda çocukların ihmal edilmesi özel girişimcilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu girişimciler özellikle çocukların sağlık, güvenlik ve eğitimleri için oldukça önemli olmuştur. 1740-1826 yılları arasında yaşayan Jean Fredric Oberlin, yeni bir eğitim modelinin kurulmasını sağlamıştır”* (Goutard, 1993’ten akt. Atli, 2016). Alman eğitimcilerden Marianne Krug ve Heidi Colberg-Schrader eğitim alanyazınına Kindergarten (Çocuk Bahçesi) olarak giren ilk eğitimin Fransa’da, J. F. Oberlin tarafından faaliyete geçirildiğini, Oberlin’in ‘örgü okulu’ adını verdiği bu okul öncesi kurumda ebeveynleri çalışan 3-7 yaş grubundaki çocuklara bakım ve korumanın yanı sıra bilgi ve beceriler de kazandırmaya çalışmıştır (Arslan, 2016).

Okul öncesi eğitimde kurumsallaşmanın temelleri 19. yüzyılda gerçekleşmiştir. *Almanya’da Frobel, İngiltere’de Owen, İtalya’da Montessori gibi pedagoglar okul öncesi eğitimin önde gelen isimleri olarak kabul edilir, Wolfgang Tietze, okul öncesi eğitimin Avrupa’daki öncüsünün Frobel olduğunu Kindergarten kavramının onun tarafından verildiğini, bu kavram ve uygulamanın Almanya’dan diğer ülkelere yayıldığını ifade etmektedir* (Tietze, 1993’den akt. Arslan, 2005). Okul öncesi eğitimde öncü kabul edilen bazı eğitimciler vardır. Bunlardan Carl Schurs 1855’de Amerika’da, bir sosyal hizmet uzmanı olan Margaret Mc Millan kardeşi Rachel ile 1908’de Londra’da (Poyraz ve Dere-Çiftçi, 2011) açmıştır. Bu öncülerin de öncüsü olarak anılan, okulöncesi eğitimin gerekliliğine inanarak, ilk anaokulunu 1837’de Almanya’nın Blankenburg bölgesinde, Keilhau yakınlarında “Kindergarden” (Çocuk Bahçesi) adıyla açan ünlü Alman eğitimci Friedrich W. A. Froebel’dir. Froebel, hocası Pestalozzi ve kendisinden yaklaşık bir asır

önce yaşamış Comenius'un görüş ve uygulamalarından etkilenmiştir. Froebel, Kindergarden uygulamalarında, oyunları çocukların eğitiminin önemli bir parçası olarak ele almış; öğretici oyuncakları, çocukların yeteneklerinin geliştirilmesi için kullanılmasını gereken önemli materyaller olarak görmüştür (Oğuzkan ve Oral, 1987).

Okul öncesi eğitim konusunda öncü olan ülkelerden biri de Belçika'dır. Montessori gibi bir tıp doktoru olan Jean Ovide Decroly (1871-1932) okul öncesi eğitim konusunda Belçika'da önemli hizmetler vermiştir. Ancak Montessori'den farklı olarak çocukların gruplar halinde çalışmalarını esas almıştır. Ayrıca Agazzi kardeşler gibi günlük yaşamda kullanılan nesnelere de yararlanmıştır (Tos, 2001). Ayrıca Decroly, Toplu Öğretim sistemini de uygulamaya koyarak gerek okul öncesi eğitimin gerekse de sosyal bilgilerin temel yaklaşımında etkili olmuştur.

Almanya, Belçika, Amerika ve İngiltere dışında okul öncesi eğitimde öncü kabul edilen kişilerden birisi de İtalya'dadır. Bu kişi herkes tarafından bilinen Maria Montessori'dir (1870- 1952). Montessori 1907 yılında Roma'da "Casa dei bambini" (çocuk evi) adındaki ilk okul öncesi eğitim kurumunu açmıştır (Koçyiğit, 2007). Pedagoji alanındaki eski uygulamalara karşı çıkan Maria Montessori, özgün bir yaklaşım ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre yapılan eğitimin en önemli özelliği çocuk merkezli olmasıdır (Durakoğlu, 2010).

Görüldüğü üzere genel olarak yurtdışında okul öncesi eğitimin tarihi oldukça geçmişe dayanmaktadır. Türkiye'de ise okul öncesi eğitimin tarihi, diğer medeniyetlerde olduğu gibi, aile temelli bir eğitime dayandırıldığında yurtdışı ile aynı tarihlere denk geldiği söylenebilir.

İslamiyet öncesi avcı ve toplayıcı Türk toplumlarında, küçük çocuklara genellikle aile büyükleri tarafından temel yaşam becerilerinin kazandırılmasına yönelik eğitim verilirdi. Türklerin İslamiyet'e geçişinden sonra çocuk eğitimine yönelik etkinliklerin İslami usullere göre gerçekleştiği görülmektedir (Ünivar ve Pişgin-Çevik, 2016). Oktay (1983) Türk toplumunda en eski dönemlerden beri çocuğun önemli bir yerinin olduğunu, kadının toplumdaki en önemli görevlerinden birisinin de 'iyi bir anne'

olmak olduğunu, bunda toplumsal hayata yeterince katılmayan kadının tüm ilgisini çocuğuna ve evine yöneltmesini etkili olduğunu ifade etmiştir. Günümüzde kadınların toplumsal hayata katılımı artmasına rağmen Türk ailelerinde çocuğa yönelik ilginin devam ettiği ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitimin kurumsal olarak Osmanlı'da ilk uygulaması olarak Fatih Sultan Mehmet döneminde vakıflara bağlı olarak kurulan "Sıbyan Mektepleri" gösterilebilir. Sıbyan mekteplerine, 5-6 yaşlarındaki kız erkek her çocuk gidebilirdi (Akyüz, 2009). Ancak o dönemde çocukların küçük yaştan itibaren iyi bir dini eğitim görmesi ve dini yönü güçlü insanların yetiştirilmesi amaçlandığı için, bu dönemde daha ziyade dini bilgiler verilmekteydi (Meydan, 1984). Türkiye'de erken yaşlarda eğitim konusu, 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti'nin katıldığı savaşlarda kaybedilen erkek nüfusun yerine kadınların alınması ve bu kadınların küçük yaşlardaki çocuklarının bakım ve eğitim gereksinimi ile birlikte ortaya çıkmıştır. Bu çocukların bakım ve eğitimini üstlenen kurum ve kuruluşların Osmanlı Eğitim Sistemi'nde yer almaya başlaması ise II. Meşrutiyet'in hemen öncesine denk gelmektedir (Oktay, 2016).

"XIX. yüzyıl, Batıda endüstri devrimi ile birlikte kadının çalışma hayatına katılımını artırırken, Osmanlı İmparatorluğunun girdiği savaşlar nedeniyle erkeklerin savaşa gitmeleri ve büyük bir kısmının geri dönmemesi bazı işlerde kadınların görev almalarını zorunlu kılmıştır. Annenin evin dışında çalışmaya başlaması ve savaşın getirdiği zorluklar, Türkiye'de okulöncesi çocukların eğitimi konusunda bazı önlemlerin de alınmasını gerektirmiştir. Önceleri kimsesiz ve bakıma muhtaç çocukların barındırılması için yardım kurumlarının açılması şeklinde başlayan bu çalışmalar, 1914-1915 yıllarında ilk kez Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir yönetmelikle Bakanlığın uğraşları arasına alınmış ve 1915 de öğretmen okuluna, anaokulu öğretmeni yetiştirecek bir bölüm eklenmiştir. Yine aynı yıllarda özellikle İstanbul'da birkaç anaokulu açılmıştır" (Oktay, 1983).

Choi'ye (2013) göre "Cumhuriyetin kuruluş yıllarında 38 ilde 80 anaokulu bulunuyordu. Okul öncesi eğitimi 1952 yılında hazırlanan Anaokulları Programı ve

Yönetmeliği ile işlerlik kazanmaya başlamıştır. 12.01.1961 tarih ve 10.705 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda okul öncesi eğitimi, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocukların isteğe bağlı eğitimlerini kapsamaktadır. 16.06.1962 yılında yayımlanan yönetmelik ile okul öncesi eğitim kurumları günümüzdeki şeklini almaya başlamıştır”. Cumhuriyetin ilanından 2012 yılına kadar geçen süre zarfında, okul öncesi eğitim hizmetinden faydalanan çocuk sayısı, okul öncesi eğitim kurumlarının sayısında ve bu kurumlarda çalışan öğretmen sayılarında yıllara göre gittikçe artan niceliksel bir gelişme olmuştur (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2015). Nitekim Cumhuriyet’in ilan edildiği 1923 yılında 80 anaokulu, 136 öğretmen ve 5.880 öğrenci varken (Taner-Derman ve Başal, 2010); bu sayı 2017 yılında 1.326.123 öğrenci, 77.109 öğretmen ve 8.719 anaokuluna ulaşmıştır (MEB, 2017). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de zorunlu okul öncesi eğitime dair pilot uygulamalar gerçekleştirilmekte, yakın bir tarihte ise zorunlu olması beklenmektedir.

2.3. Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi sosyal bilgiler, kısaca insan ve toplumla ilgili her şey olarak tanımlanabilir. Kısaca yapılan bu tanım detaylandırıldığında çok geniş bir içeriği bünyesinde barındırmaktadır. Böylesine geniş bir içeriğe sahip olan sosyal bilgiler Türkiye’de ilkokul ve ortaokul kademelerinde doğrudan zorunlu bir ders olarak veriliyorken, içeriğini oluşturan birçok disiplin ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm kademelerde verilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin her kademesinde önemli bir yere sahip olan bu çalışma alanının okul öncesi eğitimden ayrı olarak düşünülemeyeceği söylenebilir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde coğrafya, tarih, antropoloji, arkeoloji, ekonomi gibi sosyal bilimler alanındaki bazı konulara yer verilmektedir. Sosyal bilimler alanındaki pek çok konu okul öncesi dönemdeki çocuklar için çok karmaşık olarak görülse de çocuk günlük hayatı içinde bu alanla ilgili deneyimleri yaşamaktadır. Aslında çocuklar dünyaya geldikleri ilk anlardan itibaren sosyal bilimlerin içinde yer

almakta ve dünyayı keşfetmeye başlamaktadırlar (Mindes, 2005'ten akt. Şimşek-Çetin ve Akhan, 2015).

Yaşamda karşılığı bulunan sosyal bilimler ilkokul ve ortaokul öğrencilerine sosyal bilgiler aracılığıyla verilmektedir. *“Yetişkinler için sosyal bilgiler; tarih, psikoloji, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, coğrafya ve politika gibi disiplinlerini içeren çok geniş bir alanı içerirken, küçük çocuklarda sosyal bilgiler eğitimi daha çok insan ilişkileri ve insan ilişkilerini etkileyen faktörleri içermektedir”* (Henniger, 2005'den akt. Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015). *“Beşerî bilimlerden, doğa bilimlerine kadar çok geniş bir yelpazedeki çeşitli alanları içeren sosyal bilgiler, insana ilişkin tüm konuları ele alma hedefine sahiptir”* (Melendez, Beck ve Fletcher, 2000'den akt. Uçuş-Güldalı, 2017). Günümüzde;

“Çocukların küçük yaşlardan itibaren geniş yelpazede sözleşmelere ve kurallara değer veren, toplumdaki farklılıklara ve çeşitliliğe saygı gösteren bireyler olarak yetişmesi beklenmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitim programında büyük fikirler, çocukların sosyal dünyalarında derin anlamlar kurmak için kullanılır. Ayrıca çocuklar yaşadıkları bölgedeki ve şehirdeki meselelerin yanı sıra sınıftaki ve okuldaki problemleri çözebilecek şekilde de desteklemektedir” (Mindes, 2005'ten akt. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş, 2017).

Sosyal bilgiler toplumsal gelişim çerçevesinde tüm alanları bütünleştiren ve toplumsal gelişimin bir uzantısı olarak görevleri bulunmaktadır ve günümüz dünyasındaki çeşitli sosyal faktörler de çocukları sorumlulukları paylaşmaya, bunlara yönelik farkındalık sahibi olmaya ve iyi vatandaşlar olmaya zorlamaktadır (Uçuş-Güldalı ve Demirbaş, 2017). Tüm bunlar sosyal bilgilerin etkili vatandaş yetiştirme amacı kapsamında ele alınabilir. Çünkü *“sosyal bilgiler eğitiminde tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi disiplinlerinde standartlar oluşturularak, sorumlu vatandaşlık duygusu geliştirmek amaçlanmaktadır”* (MHSSCF, 2003'ten akt. Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015).

“Erken çocukluk döneminde sosyal bilgilerin asıl önem verdiği eğitim küresel sorunları çözmek için gerekli olan problem çözme becerisine, eleştirel düşünme

becerisine ve demokratik anlayışa sahip vatandaş yetiştirmektir” (Wallace, 2006’dan akt. Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015).

“Küreselleşmeyle birlikte çok kültürlü toplumsal yapılar oluşurken, okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitiminin verilmemesi ya da ihmal edilmesi durumunda ileriki yaş dönemlerinde çocukları ülke vatandaşlığına hazırlamada başarılı olunamayacağı ileri sürülmektedir. Diem ve Taylor’ın (2001) ifade ettiği gibi programın içeriğinde yer alan derslerin % 25’i, yarının vatandaşlarını şekillendirmede yardımcı olacak bir içeriğe sahiptir. Sosyal bilgiler eğitimi geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve demokrasinin yerleşmesinde erken çocuklukta önemli bir rol oynamaktadır” (SSSC-K12, 2006 ve NAEYC, 2009’dan akt. Aktın, 2014).

“Küçük yaşlarda etkili bir sosyal bilgiler programının demokratik hayata vatandaşlar hazırlamak için dört temel ve kritik amaç üzerine yapılandırılmaktadır: Bilgi, beceriler, değerler ve vatandaşlık. Bu bağlamda eğitim programı; milletin demokratik değerleri kucaklayan vatandaşları geliştirmek, bireylere global sorunları çözmeye yardım etmek için eleştirel düşünme ve problem çözme gibi gerekli becerileri kazandırmak için tasarlanır ve ayrıca içerik ve süreç, genel amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda insanların diğer ailelerle, farklı gruplarla, sınıflarla, topluluklarla ve dünya ile nasıl etkileşim ve entegrasyon kurduğu üzerine de yapılandırılır” (Wallace, 2005’den akt. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş, 2017).

Yıldır’a (1991) göre okul öncesi eğitimin amaçlarından birisi de yaptırılacak etkinliklerle öğrencilerin gruplara dâhil olmasını, kültürel değerlere sahip çıkmasını sağlıklı ilişkiler kurmasını ve sosyalleşmesini sağlamaktır. Bu açıdan sosyalleşme hem sosyal bilgilerin hem de okul öncesi eğitimin temel misyonlarından birisi olduğu ifade edilebilir.

“Farklı etnik kökene ve kültüre sahip vatandaşların demokratik bir oluşum içerisinde bir arada sorumlu ve aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi önemsenmektedir.

Bu kapsamda yapılan çalışmalarda, özellikle okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitiminin, vatandaşlık kazanımlarına dair temel bilgi, tutum ve becerilerin kazanımı için bir temel oluşturduğu savunulmaktadır” (SSSC-K12, 2006 ve MHSSCF, 2003’ten akt. Aktın, 2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitiminin beş temel amacından söz edilebilir, bunlar bireysel gelişim, bireyler arası farklılıklara saygı, sosyal gerçekliklere ilişkin bilgi birikimi, sosyal ve medeni yetkiler ile küresel vatandaşlık’tır (Melendez, Beck ve Feltcher, 2000; Odhiambo, Nelson, ve Chrisman, 2016’dan akt. Uçuş-Güldağ, 2017).

“Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi ilkokulda Hayat Bilgisi dersi kapsamında 1. sınıfta başlamakta, 2. ve 3. sınıfta devam etmekte; 4-5, 6-7. sınıflarda ise “sosyal bilgiler” adı altında ayrı bir ders olarak sürmektedir. Öte yandan birinci sınıfa gelene kadar vatandaşlık algısının çocukta bir şekilde informal olarak kazanıldığı düşünüldüğünde; temel vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasına yönelik organize çalışmalar için de birinci sınıfın geç bir aşama olduğu söylenebilir” (Aktın, 2014).

Akhan ve Şimşek-Çetin (2015) de okul öncesi eğitimin hedeflerinden birisinin de çocukları ilkokula hazırlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Okul Öncesi Eğitim Programında sosyal bilgiler eğitimine yönelik herhangi bir etkinlik alanının olmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmektedirler. Okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekliliğini Seefeldt (2005) şu şekilde açıklamaktadır:

Sosyal bilgiler “erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oldukça geniş bir alandır. Okul öncesi dönemindeki çocuklar çok az deneyime sahip oldukları için tarih, coğrafya, ekonomi gibi alanlardaki bilgileri çok azdır. Demokratik bir toplumun katılımcısı olabilmeleri için gerekli olan beceri ve tutumları da kısıtlıdır. Buna rağmen erken çocukluk döneminde, Sosyal Bilgiler eğitimi gereklidir. Çünkü erken yıllarda edinilecek bu bilgiler sonraki yıllar için zemin oluşturacaktır” (akt. Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015).

“Okul öncesi eğitim programı çocuğa ilkökula hazırlık sürecinde temel yaşam becerilerini öğretmek için hazırlanmıştır. Çocuğun yeni olay ve durumlara nasıl tepki vereceği, yeni tanıştığı kişilerle nasıl iletişim kuracağı ve topluma nasıl uyum sağlayacağı okul öncesi eğitim programı ile sunulmaktadır” (Uçuş-Güldalı ve Demirbaş, 2017). Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde programda sosyal bilgilere veya sosyal bilimlere ilişkin bir etkinlik alanına yer verilmediği görülmektedir. Ancak programda Bilişsel ve Sosyal Duygusal Alan’da sosyal bilgilere ilişkin kazanımlara yer verildiği ifade edilebilir. Sosyal bilgilere ilişkin bu kazanımlar Tablo 2.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Kazanım Örnekleri (Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015)

BİLİŞSEL ALAN
<p>Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: <i>Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.</i></p>
<p>Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. Göstergeleri: <i>Olayları oluş zamanına göre sıralar. Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar. Zaman bildiren araçların işlevlerini açıklar.</i></p>
<p>Kazanım 21. Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar. Göstergeleri: <i>Atatürk’ün hayatıyla ilgili belli başlı olguları söyler. Atatürk’ün kişisel özelliklerini söyler. Atatürk’ün değerli bir insan olduğunu söyler. Atatürk’ün getirdiği yenilikleri söyler. Atatürk’ün getirdiği yeniliklerin önemini söyler.</i></p>
SOSYAL DUYGUSAL ALAN
<p>Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. Göstergeleri: <i>Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duygusal özelliklerini söyler.</i></p>
<p>Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır. Göstergeleri: <i>Anne ve babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler. Anne ve babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. Teyze ve amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler. Telefon numarasını söyler. Evinin adresini söyler.</i></p>
<p>Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. Göstergeleri: <i>Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında tepki verir. Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.</i></p>
<p>Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. Göstergeleri: <i>Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.</i></p>
<p>Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar. Göstergeleri: <i>Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.</i></p>

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri: *Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.*

Açıklamaları: Çocuklara günlük yaşamlarında, okulda veya evde yapılacak işlerde sorumluluk verilmesi önemlidir. Çocukların yaşamın değişik alanlarında sorumluluk alabilmesi için öncelikle farkındalık geliştirmesini sağlamak gerekir. Bunun yanı sıra çevresindeki yetişkinlerin doğru tutumları benimseyip çocuklara model olmaları önemlidir. Çocuklar yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan varlıkları (toprak, su, enerji, gıda gibi) verimli kullanmayı, canlıların bakımını üstlenip korumayı, çevresindeki güzellikleri korumak üzere sorumluluk almayı öğrenmelidir. Bilinçli tüketici olan, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmenin temelleri ancak böyle atılabilecektir.

Kazanım 13. Estetik değerleri korur.

Göstergeleri: *Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.*

Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.

Göstergeleri: *Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.*

Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.

Göstergeleri: *Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.*

Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.

Göstergeleri: *Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.*

Tablo 2.1.'de yer alan 2013 Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal bilgiler kazanımları incelendiğinde vatandaşlık, coğrafya ve tarih kazanımlarının varlığı dikkat çekmektedir. Ancak gerek programda gerekse de etkinlik programında sosyal bilgilere ilişkin doğrudan bir alana yer verilmemiştir. Kazanımlar dışında okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilere yönelik içeriklere belirli gün ve haftalar ile ilgili bölümde de rastlanılmaktadır.

Genelde eğitimde özelde ise sosyal bilgiler öğretiminde sıklıkla yararlanılan *Belirli Gün ve Haftalar* okul öncesi eğitimde de önemli bir yere sahiptir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013a) öğretmenlere İlköğretim Haftası, Hayvanları Koruma Günü, Dünya Çocuk Günü, Cumhuriyet Bayramı, Kızılay Haftası, Atatürk Haftası, Öğretmenler Günü, İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası, Yeni Yıl, Enerji Tasarrufu Haftası, Orman Haftası, Dünya Tiyatrolar Günü, Kütüphane Haftası, Dünya Kitap Günü, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Trafik ve İlk Yardım Haftası, Anneler

Günü, Engelliler Haftası, Müzeler Haftası, Çevre Koruma Haftası ve Babalar Günü'nden program kapsamında yararlanılmasını önermiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (SBDÖP) ise programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında “Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir” ifadesine yer verilmiştir. (SBDÖP, 2018).

Sosyal bilgilere Türkiye’de okul öncesi dönemde yer verilmemesine rağmen Amerika Birleşik Devletleri gibi bazı ülkelerde okul öncesi eğitim programında yer almaktadır (Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015). Amerika Birleşik Devletleri’nde sosyal bilgiler öğretimine erken çocukluk döneminde, kendi içinde bütünleşmiş alanlar ve disiplinler altında verilmekte; sosyal tecrübeler ve etkinlikler yoluyla, tarih, coğrafya, ekonomi, kültür, sosyoloji gibi disiplinler güncel ve küresel konular çerçevesinde insan grupları ve toplumsal yapıyla ilgili içerikler yapılandırılmaktadır (Mindes, 2014 ve Wallace, 2005’den akt. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş, 2017). Amerika Birleşik Devletleri’nde “okul öncesi dönemde Sosyal Bilgiler eğitim programının beş farklı alan (küresel eğitim, tarih, coğrafya, ekonomi ve güncel konuları) çatısı altında insan grupları ile ilgili bir içeriğe odaklandığı görülmektedir” (Mindes, 2005’den akt. Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015). “California, Massachusetts ve North Carolina eyaletlerinde tarih/sosyal bilgiler çerçeve programı akademik bir içerik ve anlayışla sorumlu, temel demokratik değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için tarih, vatandaşlık, coğrafya ve ekonomi gibi farklı disiplinleri içeren bir anlayışla ortaya konulmaktadır” (Aktın ve Dilek, 2014). Bu disiplinler ortaokul sosyal bilgiler öğretim programının da temel disiplinleridir.

Erken çocukluk eğitim programında sosyal bilgiler yaşamın içinde olan bir eğitimidir ve bu eğitimi ile çocukların dünyaya karşı daha etkili, verimli ve etik olarak yaklaşmaları beklenmekle birlikte sosyal bilgiler aynı zamanda çocukların nasıl düşüneceği ve nasıl öğreneceği de öğretir (Mindes, 2005’den akt. Akhan ve Şimşek-Çetin, 2015). Sosyal bilgiler insani bilimler olarak da adlandırılan sosyal bilimleri bünyesinde taşıması nedeniyle bireylere çeşitli yaşam becerileri kazandırmaktadır. Bu yaşam becerilerine ihtiyacın en fazla olduğu dönem olan Okul Öncesi Eğitim’de sosyal bilgiler eğitiminden yararlanmak bireyi sağlıklı bir şekilde geleceğe taşıyacaktır.

2.4. İlgili Literatür / Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere ilişkin çalışmalara yer verilmiştir.

Martin (1990) yaptığı “Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler: Bir Durum Çalışması” (Social Studies in Kindergarten: A Case Study) adlı çalışmasını iki temel varsayım üzerine kurmuştur. Bu varsayımlar okulöncesindeki sosyal bilgilerin öğretmenler tarafından belirli bir müfredat olarak tanıtılması gerektiği ile küçük çocukların önemli sosyal sorunlarla başa çıkamadığı varsayımlarıdır. Araştırma kapsamında anaokulu bünyesinde özel bir “kulüp” oluşturulmuş ve bu kulüpte belli bir süre bir sosyal sorun üzerine tartışma yaptırılmış ve çözüm süreci gözlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sosyal sorunları anlayabildikleri ve çözüm önerileri geliştirebildikleri tespit edilmiştir.

Fixler’in (2000) gerçekleştirdiği “Yardımsever ve paylaşımlı bir çevre anaokulu öğrencilerine değerleri öğretmede yardım eder” (A Caring and Sharing Environment Helps Teach Values in Kindergarten Students.) başlıklı eylem araştırmasında saygı, sorumluluk ve işbirliğine odaklanan bir karakter eğitimi programının etkisini incelenmiştir. Araştırma kapsamında demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak için öğretmen davranışları, karakter eğitimi, iş-birlikli öğrenme aktiviteleri, çoklu zekâ ve aile katılımlı uygulamalar yapılmıştır. Araştırma sonunda çocukların karakter gelişiminde ilerleme kaydedildiği görülmüştür.

Ünlü’nün (2001) yapmış olduğu “Okul öncesi eğitim programında öğrencilere kazandırılan coğrafya eğitimi” adlı çalışmada okul öncesi eğitim programlarının ve öğretmenlerinin önemine değinmiş ve okul öncesi eğitim programlarındaki coğrafya eğitiminin yerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde özellikle büyük şehir ve sanayi merkezlerinde okul öncesi eğitim kurumlarına olan talebin giderek arttığı, bunun nedeninin ise çalışan annelerin artmasının yanı sıra, anne-babaların çocuklarının bilinçli

olarak eğitime duydukları ihtiyacın da önemli olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimde “coğrafya konularının dünya, doğa, hava, su, toprak, bitkiler ve orman, hayvanlar, mevsimler, mevsimlerin özellikleri, gece-gündüz, zaman, gökyüzü, uzay, güneş, insan, yerleşme ve çevre şeklinde çok zengin olduğunu ve kavramların işlenişlerinin tamamen bir coğrafi anlayış içerisinde, ünite ve konu bütünlüğü” şeklinde olduğunu tespit etmiştir.

Ünlü ve Alkış'ın (2006) okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğini ortaya koymak amacıyla yaptıkları “*Okulöncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin irdelenmesi*” adlı çalışmalarını okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 68 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının coğrafya sorularında ortalama başarıları %56,2 olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda nitelikli öğretmenlerin eğitimi için, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında coğrafya derslerinin yer alması bir ihtiyaç ve zorunluluk olduğunu ifade etmiştir.

Güler ve Tuğrul'un (2007) yaptıkları “*Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi*” adlı derleme çalışmada çocukların coğrafya ve tarih etkinlikleri ile olayların ve yerlerin zaman karşısında birbirlerini nasıl etkilediğini, insanların kendi çevrelerini geçmişin farklı dönemlerinde nasıl etkiledikleri veya çevrelerinden nasıl etkilendiklerini anlayabileceğini ve kendi dünyalarından başlamak üzere yakın çevreleri ile dünya hakkında bir anlayış geliştirebileceklerini belirtmiştir.

Neslitürk ve Ersoy'un (2007) 13 okul öncesi öğretmen adayıyla gerçekleştirdikleri “*Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretime ilişkin görüşleri*” adlı çalışmada, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimi amacıyla geliştirdikleri uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretiminde çoğunlukla drama, anadili ve oyun etkinliklerinden yararlandıkları, hazırladıkları etkinlikleri kolaylıkla uyguladıklarını ve öğretmen adaylarının okulöncesi dönemde çocuk hakları öğretiminin uygun etkinlikler yoluyla verilebileceğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Ersoy-Daysal (2011) çocukluk dönemindeki bireylere milli benlik alt yapısı kazandırmak ve kültürü hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği “*Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: ünlü Türk büyükleri*” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubundaki 17 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin ünlü Türk büyüklerini ve bu Türk büyüklerinin yaptıklarını hatırlarken geçmiş algıladığı ortaya konulmuştur. Ayrıca okul öncesi programında yer alan kazanımların hazırlanan etkinlikler ile kazandırılabilmesi tespit edilmiş ve çocukları ünlü Türk büyükleri hakkında bilgilendirmek için bu etkinliklerden yararlanabileceği tespit edilmiştir.

Coşkun-Keskin ve Daysal-Ersoy’un (2012) 16 öğrenci ile eylem araştırması olarak gerçekleştirdikleri “*Erken çocukluk döneminde sosyo- kültürel eğitime dair örnek bir çalışma: Mimar Sinan*” adlı çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların, sosyo-kültürel eğitim çerçevesinde kendi kültüründe yer almış önemli Türk büyüklerini öğrenebileceklerine yönelik bir örnek oluşturmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, erken çocukluk dönemindeki çocukların, geçmişte yaşayan ve sosyo-kültürel anlamda milletimize katkıda bulunan Türk büyüklerini uygun etkinlikler hazırlandığında öğrenebilecekleri tespit edilmiştir. Etkinlikler uygulandıktan bir ay sonra öğrencilerin büyük çoğunluğunun Mimar Sinan’ın, yaptığı eserleri hatırladığı ve onu takdir ettiği tespit edilmiştir.

Coşkun-Keskin ve Kırtel’in (2012) “*Erken Çocukluk Döneminde Türk Kültürüne Ait Sanat Örnekleri Aracılığıyla Sosyo-Kültürel Eğitim*” adlı çalışmada 24 çocuk ile çalışmış ve araştırma ile erken çocukluk döneminde Türk kültürüne ait sanat örnekleri aracılığıyla sosyo-kültürel eğitimin verilebileceğine yönelik bir örnek oluşturmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda “çocukların sosyo-kültürel eğitim bağlamında; akıl ve mantık yürütme ile problem çözme becerilerini kullandıkları; günlük hayatla ilişkilendirmeler yaptıkları, neden sonuç ilişkisi kurdukları, empati kurabildikleri ve geçmiş algısı ile zaman kavramına sahip oldukları” tespit etmişlerdir.

Erkuş (2012) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapmış olduğu “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında anaokullarında görev yapan 72 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiği düşündükleri; okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifi dahilinde verildiği ve yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin programdaki değerleri kazanıp kazanmadığını serbest zaman etkinliği, drama etkinliği, gözlem yoluyla ve aile katılımı yoluyla belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öneren-Şendil ve Tantekin-Erden (2012) “Preschool teacher’s strategies to enhance social interaction skills of children during playtime” adlı çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyun etkinliklerini nasıl organize ettiklerini ve 6 yaşındaki çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi geliştirmek için nasıl bir strateji kullandıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini elde etmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda erken yıllarda sosyal beceri ve akran ilişkilerinin gelişiminde öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar, İnal, Uyanık ve Yazıcı'nın (2012) gerçekleştirdikleri “Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi” çalışmada okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminin önemi, amaçları ve okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminde yer alan temel bilim alanları üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminin mekân/uzay ve zaman, yerel coğrafya, fiziki, beşerî ve ekonomik coğrafya, doğal çevre ve insan etkileşimi gibi temel bilim alanlarını kapsadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminin çocukların çevreye uyum sağlamasını, çevresinde gelişen olayların farkında olarak yorum yapma gücü kazanmasını, diğer insanlarla ve çevreyle olan etkileşimini güçlendirmesini, kendini tanımasını, farklı araçları kullanma, akıl yürütme, problem çözme, planlama, zaman kavramını anlama becerilerini ve coğrafi bilgi kazandırdığı tespit edilmiştir.

Aktın'ın (2014) gerçekleştirdiği “Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması” adlı çalışmada Türkiye’de okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler eğitiminin önemine dikkat çekmiş ve mesleklerin öğretiminde sosyal bilgiler kazanımlarının uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 48-52 aylık 3 kız ve 3 erkek toplam 6 okul öncesi öğrenci grubuyla çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sosyal bilgiler eğitimi almaya hazır oldukları belirlenmiştir.

Atabey (2014) “Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi” adlı doktora tez çalışması kapsamında okul öncesi eğitimine devam eden 40 çocuk ile deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda Deney ve kontrol grubu son test ortalama puanları karşılaştırıldığında; ölçek ortalama puanının ve “Sevgi/ Hoşgörü”, “Saygı”, “Sorumluluk”, “İşbirliği/ Yardımlaşma” ile “Nezaket” alt boyutları ortalama puanlarının deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Gülay-Ogelman (2014) “Türkiye’deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi” adlı araştırmasında 2000 - 2013 yılları arasında okul öncesi dönemde sosyal beceriler konusunda yapılmış 23 yüksek lisans tezi ve 8 doktora tezini incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek lisans tezlerinin büyük bir bölümünün tarama yöntemli olduğu ve yine önemli bir bölümünün 6 yaş çocukları kapsadığı tespit edilmiştir. Ayrıca 4 yaş grubundan tek bir tez bulunurken, 0-3 yaş grubu ile ilgili herhangi bir sosyal beceri tez çalışmasının yapılmadığı, doktora tezlerinde ise genellikle deneysel yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Yine doktora tezlerinde yaş grubu olarak genellikle 6 yaş grubuyla çalışıldığı, yüksek lisans tezlerinde olduğu gibi 0-3 yaş grubuyla ilgili bir çalışmanın yapılmadığı, 4 yaşın dahil edildiği iki çalışmanın olduğu tespit edilmiştir.

Kılıç-Özkan, Güleç ve Genç (2014), “Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi” adlı araştırmaları kapsamında 2005-2011 yılları arasında basılmış olan özel ve devlet anaokullarından, kütüphanelerden, kitapçılardan random yoluyla seçilen 250 okul öncesi dönem resimli öykü kitabı incelenmiş ve 30 okul öncesi öğretmeni ile görüşülmüştür. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içerip içermediğini analiz etmek ve okul öncesi dönem öğretmenlerinin, çocuklara coğrafi kavramları öğretmede resimli öykü kitaplarını kullanma durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ele alınan resimli öykü kitaplarında en fazla işlenen kavramın “yer” olduğu, en az işlenen kavramın ise, “harita” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin coğrafi kavramları içeren resimli öykü kitaplarını çocuklara coğrafya eğitimi vermek amacıyla kullandıkları saptanmıştır.

Soydan (2014) “Türkiye, Amerika ve Avusturya’da görev yapan öğretmenlerin okul öncesi coğrafya eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi” adlı araştırmasını, ülkemizde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya öğretiminde tema, yöntem ve materyal ile ilgili tercihlerinin belirlenerek, dünyada farklı ülkelerdeki (Amerika, Avusturya) okul öncesi öğretmenlerinin tercihleri ile karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’den 50, Amerika’dan 20 ve Avusturya’dan 20 olmak üzere toplamda 90 okul öncesi öğretmenin görüşlerine ulaşmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye, Amerika ve Avusturya’daki öğretmenlerin coğrafya eğitiminde “Konum ve Yer” temaları ile ilgili en çok ve en az tercih ettikleri etkinliklerin ortak olduğu; “Bölge” teması ile ilgili en çok tercih ettikleri etkinliklerin ortak olduğu; yalnızca en az tercih edilen etkinlikte Avusturya’da görev yapan öğretmenlerin tercihlerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye, Amerika ve Avusturya’da yüksek oranda tercih edilen yöntemlerin de ortak olduğu tespit edilmiştir.

Turan’ın (2014) okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinde kullandıkları resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi-öğretmen görüşü ve uygulamaları açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği “Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan resimli öykü kitaplarının karakter eğitimi - öğretmen görüşü ve uygulamaları

açısından incelenmesi” adlı doktora tez çalışmasının çalışma grubunu anaokullarında görevli 245 öğretmen, öğretmenlerin en sık kullandıkları resimli öykü kitapları ve odak grup görüşmesi için belirlenen 24 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kitaplarda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak öğrenme, araştırma, mutluluk, nezaket/kibarlık değerlerine yüksek oranda; başarı, saygı, liderlik ve barış/uzlaşma, doğayı ve çevreyi sevme, tutumluluk değerlerine ise düşük oranda yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öykülerde daha çok empati ve öz güven değerlerinin ele alınmasını istedikleri, öğretmenlerin karakter eğitimi içeren resimli öykü kitapları ile karakter eğitiminin verilebileceği görüşünde olduğu, öykü kitabı ile karakter eğitimi verme konusunda kendilerini “kısmen” yeterli buldukları belirlenmiştir. Öykü kitaplarında ise öğretmenlerin sorumluluk, sevgi, dürüstlük, saygı değerlerinin bulunmasını yüksek oranda istedikleri, etkili bir karakter eğitimi için öğretmenin rol model olması gerektiğini düşündükleri ve karakter eğitiminde drama, oyun, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, grup tartışması, ve anlatım yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Akhan ve Şimşek-Çetin (2015) *“Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi”* adıyla okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgi düzeylerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik görüşlerinin ise olumlu yönde olduğunu tespit edilmiştir.

Öztürk, Giren, Yıldırım ve Şimşek’in (2015) okul öncesi eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan 25 uzman ile gerçekleştirdikleri *“Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi”* adlı çalışmada, 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan kazanım göstergeleri, kavramları ve belirli gün-haftaları coğrafya eğitimi açısından analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergelerin tüm alanlarında coğrafya ile ilişkili en az bir kazanım ve gösterge olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bütün kazanım ve göstergeler içinde coğrafya ile ilişkili olanların oranının ise % 25 olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim programında yer alan

kavramların coğrafya ile ilişkili olanlarının oranı % 43, belirli gün ve haftalardan coğrafya ile ilişkili olanlarının oranı % 29 olduğu tespit edilmiştir.

Strachan (2015) gerçekleştirdiği “Anaokulu öğrencilerinin interaktif sesli okumalardan sosyal bilgiler ve içerik okuryazarlığı öğrenimi” (Kindergarten students’ social studies and content literacy learning from interactive read-alouds) adlı çalışmasında anaokulu öğrencilerinin eşzamanlı olarak ekonomik kavramlar ve içerik okuryazarlığı bilgisini geliştirebilme derecesini belirlemek amacıyla birinci sınıf seviyesinde bir entegrasyon şekli olarak kullanılan bir öğretim yöntemini (bilgi metinlerinin etkileşimli sesli okuma) incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin hem sosyal bilgilerde hem de içerik okuryazarlığında istatistiksel olarak anlamlı kazanımlar elde ettiğine ulaşmıştır.

Şimşek-Çetin ve Akhan’ın (2015) “Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri” adlı okul öncesi öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 147 öğretmen adayı yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimlere yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimlere aşina oldukları, ilgi duydukları ve sosyal bilimlere yönelik olumlu yönde görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Çoşkun-Keskin ve Kırtel’in (2016) “Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Osmanlı’da bir gün” adlı çalışmada Osmanlı döneminin giyim-kuşama, yemek kültürü, mimarı yapısı ve pazarcılık anlayışı ile etkinlikler yapılmıştır. Araştırma sonucunda “çocukların sosyo-kültürel etkinlikler aracılığıyla; zamanla ilgili kavramları uygun şekilde kullandıkları ve aralarında ilişki kurabildikleri; olumsuz imaj derinliğine sahip oldukları, süregelen ve durağan düş gücünü kullandıkları, varlıkların ve olayların özelliklerini karşılaştırdıkları; geçmiş deneyimleriyle ve günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeler yapabildikleri; geçmiş zaman algısına sahip oldukları; ‘geçmiş’ ve ‘bugün’ arasında karşılaştırma yapabildikleri; değişim ve sürekliliği algıladıkları” tespit edilmiştir.

Karabiber (2016) okul öncesi dönem çocuklarının okul dışı zamanlarda dahil oldukları etkinlikler belirlenerek annelerin ve çocukların bu etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlayan “*Okul öncesi dönem çocuklarının okul dışı etkinliklerinin incelenmesi*” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 12 çocuk ve onların anneleri görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda çocukların okul dışı zamanlarda televizyon izleme, oyun oynama, bilgisayar, telefon ve tabletle zaman geçirme, kitap okuma, şarkı söyleme, boyama, ödev yapma, oyun hamuruyla oynama, kâğıt kesme-yapıştırma, müzik dinleme/enstrüman çalma, matematik-sayı çalışmaları yapma, resim yapma ve yap-bozla oynama gibi etkinlikleri gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Çocukların hafta içi ve hafta sonu en çok televizyon izleme ve oyun oynamaya zaman ayırdıkları; çocukların en sevdiği oyunlar ise yıldız oyunu, saklambaç, atçılık, evcilik, polisçilik, bilgisayar ve tablette oyun, araba yarışı, yumurta oyunu, yakalamaca/kovalamaca ve topla oynama olduğu saptanmıştır.

Seçer ve Karabulut (2016) “Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi” adlı çalışmada anne ve babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerileri incelemiştir. Araştırmaya, 363 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları dâhil edilmiş, araştırma sonucunda ise çocuğun cinsiyeti ve anne-babanın eğitim düzeyine göre anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışlarının farklılaştığı; anne ve babaların duygusal sosyalleştirme davranışlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yağcı (2016) “*Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi*” adlı yüksek lisans tez çalışmasını okul öncesi eğitime devam eden 124 çocuk ile gerçekleştirmiş ve araştırmasında okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubunda ön test açısından istatistiksel olarak anlamlı derecede fark bulunmadığı, deney grubu ile yapılan uygulamalar sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu kapsamda okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre

uygulamalarının olumlu düzeyde etkisi olduğu, bu araştırmanın cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım ve Karaman (2016), 48-66 aylık toplam 200 çocukla gerçekleştirdikleri “Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi” adlı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin kişiler arası beceriler alt ölçümü ile kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, akran baskısı ile başa çıkma, sözel açıklama, kendini kontrol etme, amaç oluşturma, dinleme, görevleri tamamlama ve sonuçları kabul etme becerileri arasında ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Aktın (2017) “Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi” adlı çalışmada planlanan bir müze gezisi ile okul öncesi çocuklarının tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve tarihsel düşünme süreçlerini sorgulamayı amaçlamıştır. Bu kapsamda anaokuluna devam 5-6 yaş arası 10 çocuk ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda çocukların zaman içinde değişim, süreklilik gibi kavramları algıladıkları ve müzede bulunan somut nesnelere ile sınırlı bir tarihsel empati becerisi kullanarak geçmiş yaşamı incelemelerinde kurgulayabildikleri tespit edilmiştir.

Kemple'nin (2017) gerçekleştirdiği “Erken Çocukluk Eğitiminde Sosyal Bilgiler, Sosyal Yeterlilik ve Vatandaşlık: Gelişim Prensipleri Uygun Uygulama Rehberi” (Social Studies, Social Competence and Citizenship in Early Childhood Education: Developmental Principles Guide Appropriate Practice) başlıklı çalışmada okul öncesi eğitimde ve okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi yaklaşımının doğasını incelemiştir. Çalışmada okulun ilk yıllarındaki sosyal bilgilerin bir temeli olarak sosyal yeterlilik gelişiminin önemine dikkat çekilmiştir.

Kılıç ve Güngör-Aytar (2017) çalışma grubunu okul öncesi eğitime devam eden çocukların oluşturduğu “Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin

etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki” adlı araştırmada Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkisi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Beceri Eğitim Programı'na katılan çocukların son test ortalama puanlarının kontrol grubu çocukların son test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu, verilen eğitimin olumlu etkisi olduğunun görüldüğü tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri-çekingencilik puanları ile mizaç-engelleme denetimi puanları, sosyal beceri-iletişim puanları ile mizaç-etkinlik seviyesi puanları, mizaç- dürtüsellik puanları ile sosyal beceri-uyumsuzluk ve sosyal beceri puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Sapsağlam (2017) *“Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi”* adlı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 3-4-5 yaş grubunda bulunan 60 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının “değer” algılarının “sorumluluk” değeri örneği üzerinden çocukların yaptıkları resimler, bu resimlere dair anlatımları ve çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda tüm yaş gruplarındaki çocukların “sorumluluk” değeri temalı resim çizdikleri fakat üç yaşındaki çocukların resimlerindeki çizimlerin daha çok karalamalar şeklinde olduğu tespit edilmiştir. 4-5 yaşındaki çocukların resimlerinde genel olarak anne ve babaya yardım etme, bitki/çiçek bakımı, hayvan besleme ve öz bakımla ilgili sorumluluklara ilişkin temaları çizdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm çocukların ise yaptıkları çizimlerden ve sözel anlatımlardan “sorumluluk” değerini olumlu algıladıkları belirlenmiştir.

Uçuş-Güldalı ve Demirbaş (2017) *“Okul öncesi eğitim programı ile ilkökul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi”* adlı çalışma kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı ve 2017 1. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nı incelemişler ve her iki program arasındaki sarmallık ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Okul Öncesi Eğitim Programı ve Hayat Bilgisi Öğretim Programının genel amaçları karşılaştırıldığında, Okul Öncesi Eğitim Programı, amaç açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programına temel oluşturduğu; beceriler karşılaştırıldığında okul öncesi

eğitimde yer alan birçok becerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile sarmal nitelikte olduğu; değerler karşılaştırıldığında, Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan *sevgi, saygı, sorumluluk, dayanışma, paylaşma, hoşgörü, yardımlaşma* ve *özgüven* değerleri Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile ortak değerler olduğu tespit edilmiştir. Ancak Hayat Bilgisi öğretim programındaki birçok değer ise okul öncesi eğitim programında yer almadığı saptanmıştır. Ayrıca Okul Öncesi Eğitim Programı ve Hayat Bilgisi Öğretim Programının sırasıyla sosyal ve duygusal, bilişsel, dil, öz bakım alanındaki kazanımlar açısından sarmallık niteliği gösterdiği tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Yılmaz (2017) "*Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri*" adlı çalışmalarında sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değer öğretimine yönelik görüşlerinin cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu belirlenmiştir.

Dilli, Bapoğlu-Dümenci ve Turgut-Kesebir (2018) "*Müzedede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması*" adlı çalışmada çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına, yenilenebilir enerji kaynaklarının tanıtılması ve temiz bir çevre için yenilenebilir enerji kaynaklarının gerekliliğinin anlatılması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 6 yaş grubu 12 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda soyut bir kavram olan yenilenebilir enerji kaynaklarının tanımlanması ve çeşitlerinin öğretilmesinin yanı sıra çevreye karşı farkındalık kazandırılmış ve aynı zamanda bu sonucun pekiştirilmesinde müze eğitimi etkinliklerinin de büyük rol oynadığı tespit edilmiştir.

Pekdoğan (2018) 13 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdiği "*Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi*" adlı çalışmasında, "okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitiminin çocuk üzerindeki etkileri, okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitiminin yeri, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, kullandıkları yöntem ve teknikler, aile

katılımı çalışmaları ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini” incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda “okul öncesi öğretmenleri 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 gerektiği, en çok drama ve oyun yöntemini kullandıklarını ve eğitim sürecinde çocuklara iyi model olmalarının gerektiği, aile katılım çalışmalarının önemli olduğu ve değerlendirme sürecinde eksiklikler olduğu” yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve yöntemi, analizi ve geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla dizayn edilmiştir. Nitel araştırma, mümkün olduğu kadar doğal ortamın yansıtıldığı, bize toplumsal olayların manasını açıklamada ve anlamada yardımcı olan, çeşitli araştırma şekillerini kapsayan şemsiye bir kavramdır (Merriam, 1998). “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Glesne’ye (2013) göre ise nitel araştırma, “kelimeler ya da gözlemler gibi ölçülmesi zor olan nitelikler üzerine odaklanan ve niteliklerin yorumlanmasına ve çözümlenmesine dayanan bir araştırma türü”dür.

Nitel araştırmayı birçok araştırmacı farklı şekillerde sınıflandırmaya çalışmıştır (Denzil ve Lincoln, 2005; Lichtman, 2013, Creswell, 2015, vd.). Bu araştırmada Merriam’ın (2013) nitel araştırma sınıflandırması esas alınmıştır. Merriam (2013) nitel araştırmayı altı türde ele almıştır. Bunlar, temel nitel araştırma, fenomenoloji, gömülü (örtük) teori, etnografi, öyküsel analiz ve eleştirel nitel araştırma’dır. Merriam’a göre;

“Temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemeleri yoluyla toplanabilmekte ve hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edildiği araştırmanın kuramsal çerçevesine bağlı olarak gerçekteştirilmektedir. Genel olarak, bütün araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır” (Merriam, 2013).

Temel yorumlamacı nitel araştırma sürecinde amaç katılımcıların deneyimlerini, sürece ilişkin algılarını, dünya ile etkileşirken yaşadıkları deneyime ilişkin yarattıkları kendi anlamlarını anlamaya çalışmaktır (Altheide ve Johnson, 2011’den akt. Bedir-Erişti ve Tekin-Akbulut, 2014). Benzer şekilde Merriam da (2013) temel nitel araştırmacıların insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilendiklerini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırmada okul öncesi ğretmenlerinin mevcut algıları, deneyimleri ve uygulamaları ortaya çıkarılmak istenildiğinden temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Okul ncesi ğretmenlerinin sosyal bilgilere ve öğretimine ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden biri olan ‘uygun/elverişli/kolay ulaşılabilir durum örnekleme’ tekniği kullanılmıştır.

“Cohen ve Manion (1989) ile Ravid (1994) uygun/elverişli/kolay ulaşılabilir durum örneklemesini; zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen bir yöntem olarak ifade etmişler ve burada araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemin oluşturulduğunu veya başka bir

ifadeyle maksimum tasarruf sağlayacak bir durum üzerinde çalışıldığını ifade etmişlerdir” (Akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme bilimsel araştırmalarda tercih edilmemesi gereken bir teknik olarak ifade edilmektedir (Arslanoğlu, 2016; Balcı, 2016). Ancak bu araştırmada böyle bir örnekleme türünün alınmasının temel nedeni araştırmada veri toplama aracı olarak görüşmeden yararlanılmasıdır. Görüşme yöntemi sürecinin diğer veri toplama yöntemlerine göre uzun bir zaman gerektirmesi nedeniyle araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili Talas ve Melikgazi ilçelerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu kapsamda Melikgazi ilçesinde yer alan devlet anaokullarının % 24'üne, Talas devlet anaokullarının ise % 100'üne ulaşılmıştır. Ulaşılan okullarda yapılan görüşmelerde katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubuna ilişkin genel bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Deneyim	Okul Türü	Üniversite
Ö1	Kadın	35	12	Devlet	Marmara Üniversitesi
Ö2	Kadın	40	18	Devlet	Marmara Üniversitesi
Ö3	Kadın	48	27	Devlet	Marmara Üniversitesi
Ö4	Kadın	24	3	Özel	Yakındoğu Üniversitesi
Ö5	Kadın	28	5	Devlet	Sinop Üniversitesi
Ö6	Kadın	25	1	Özel	Ankara Üniversitesi
Ö7	Kadın	22	1	Özel	Akdeniz Üniversitesi
Ö8	Kadın	30	9	Devlet	Cumhuriyet Üniversitesi
Ö9	Kadın	33	9	Devlet	Hacettepe Üniversitesi
Ö10	Kadın	28	7	Devlet	Hacettepe Üniversitesi
Ö11	Kadın	40	17	Devlet	Pamukkale Üniversitesi
Ö12	Kadın	33	9	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö13	Kadın	33	11	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö14	Kadın	43	22	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö15	Kadın	27	5	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö16	Kadın	39	16	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö17	Kadın	50	25	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö18	Kadın	34	8	Devlet	Gazi Üniversitesi
Ö19	Kadın	37	17	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö20	Kadın	31	13	Devlet	Anadolu Üniversitesi

Ö21	Kadın	34	12	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö22	Erkek	37	11	Devlet	Çukurova Üniversitesi
Ö23	Kadın	30	12	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö24	Kadın	34	12	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö25	Kadın	35	7	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö26	Kadın	37	12	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö27	Kadın	31	6	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö28	Kadın	44	12	Devlet	Anadolu Üniversitesi
Ö29	Kadın	42	9	Devlet	Selçuk Üniversitesi
Ö30	Kadın	37	13	Devlet	Selçuk Üniversitesi
Ö31	Kadın	38	13	Devlet	Selçuk Üniversitesi
Ö32	Kadın	39	17	Devlet	Selçuk Üniversitesi
Ö33	Kadın	42	15	Devlet	Selçuk Üniversitesi
Ö34	Kadın	37	15	Devlet	Selçuk Üniversitesi
Ö35	Kadın	30	7	Devlet	Kocaeli Üniversitesi
Ö36	Kadın	37	16	Devlet	Çukurova Üniversitesi
Ö37	Kadın	28	6	Devlet	Karadeniz Teknik Üniv.
Ö38	Kadın	33	10	Devlet	Karadeniz Teknik Üniv.
Ö39	Kadın	27	5	Devlet	Karadeniz Teknik Üniv.
Ö40	Kadın	35	14	Devlet	Karadeniz Teknik Üniv.
Toplam					

Tablo 3.1.'de çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait açıklayıcı bazı bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların 37'si devlet okullarında görev yaparken 3'ü özel okullarda görev yapmaktadır. Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, araştırmanın bulgular kısmında katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilirken kullanılmak üzere her bir katılımcı "Ö1, Ö2 ..." şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait cinsiyet, yaş, deneyim ve mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgiler Tablo 3.2., 3.3., 3.4. ve 3.5.'te yer almaktadır.

Tablo 3.2. Çalışma grubuna ilişkin cinsiyet bilgileri

Cinsiyet	n	%
Kadın	39	98
Erkek	1	2
Toplam	40	100

Tablo 3.2.'de belirtildiği üzere 40 katılımcının 39'u kadın yalnızca 1'i erkek'tir. Araştırmada cinsiyet dağılımının orantısız olma durumu Eğitim-Bir-Sen'in 2016 yılında

hazırladığı *Eğitime Bakış 2016 İzleme ve Değerlendirme Raporu* verilerine göre açıklanabilir. Bu verilere göre kadın öğretmen oranları eğitim kademesi yükseldikçe azalmaktadır. 2015 yılında okul öncesinde kadın öğretmen oranı % 95 civarındayken, ilköğretim ve ortaöğretimde bu oran sırasıyla % 57 ve % 47 seviyelerindedir. Yine bu rapora göre okul öncesinde 1990'lı yıllarda % 100'e yakın olan kadın öğretmen oranında 2000'li yılların başlarında bir gerileme olmasına rağmen, daha sonraki yıllarda % 95 oranında sabit kaldığı belirtilmiştir. Bu veriler araştırmada % 98 oranında bir kadın katılımcının olmasını açıklamaktadır.

Tablo 3.3. Çalışma grubuna ilişkin yaş bilgileri

Yaş	n	%
20 - 25	3	8
26 – 30	8	20
31 – 35	12	30
36 – 40	11	27
41 – 45	4	10
46 – 50	2	5
Toplam	40	100

Tablo 3.3.'te çalışma grubuna ilişkin yaş aralıkları verilmiştir. Bu verilere göre katılımcıların % 30'u "31 – 35", % 27'si "36 – 40", % 20'si "26 – 30", % 10'u "41 – 45", % 8'i "20 – 25" ve % 5'i ise "46 – 50" yaş aralığındadır. Tüm katılımcıların yaş ortalaması 34.6'dır

Tablo 3.4. Çalışma grubunun mesleki deneyim bilgileri

Mesleki Deneyim	n	%
1 - 5 yıl	6	15
6 - 10 yıl	11	27
11 - 15 yıl	14	35
16 - 20 yıl	6	15
21 - 25 yıl	2	5
26 yıl ve üstü	1	3
Toplam	40	100

Tablo 3.4. incelendiğinde katılımcıların mesleki deneyimlerinin en fazla % 35 ile "11 – 15 yıl", en az ise % 3 ile "26 yıl ve üstü" olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyim ortalaması ise 11.5'tir.

Tablo 3.5. Çalışma grubunun mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgiler

Üniversite	n	%
Anadolu Üniversitesi	9	23
Gazi Üniversitesi	7	18
Selçuk Üniversitesi	6	15
Karadeniz Teknik Üniversitesi	4	10
Marmara Üniversitesi	3	8
Çukurova Üniversitesi	2	5
Hacettepe Üniversitesi	2	5
Ankara Üniversitesi	1	2
Akdeniz Üniversitesi	1	2
Cumhuriyet Üniversitesi	1	2
Kocaeli Üniversitesi	1	2
Pamukkale Üniversitesi	1	2
Sinop Üniversitesi	1	2
Yakındoğu Üniversitesi	1	2
Toplam	40	98/100

Tablo 3.5'te ise katılımcıların mezun oldukları üniversitelere yer verilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların % 23'ü Anadolu Üniversitesi'nden, % 18'i Gazi Üniversitesi'nden, % 15'i Selçuk Üniversitesi'nden, % 10'u ise Karadeniz Teknik Üniversitesi'nden mezun olmuştur.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Yöntemi

Araştırmanın verilerinin elde edilmesi sürecinde veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili alanyazın incelendikten sonra okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin algı ve uygulamalarını tespit etmek amacıyla 14 sorudan oluşan bir *taslak form* hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi'nden birer sosyal bilgiler eğitimsi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nden yine birer okul öncesi eğitimsinin incelemesine sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde soru sayısı azaltılmış ve bazı sorularda değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun pilot

uygulaması ise dört okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sonrasında görüşme formunda yer alan soruların bazılarının tam olarak anlaşılmadığı bazılarının ise işlevinin yetersiz olduğu tespit edilmiş ve bu maddeler düzeltilmiş ya da çıkarılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot uygulamalar neticesinde 11 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir *görüşme formu* hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular ise şu şekildedir:

1. Size göre sosyal bilgiler nedir?
2. Sosyal bilgiler dersinin içeriğini neler oluşturmaktadır?
3. Sizce okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler gerekli mi? Neden?
4. Derslerinizde sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?
5. Sosyal bilgiler bağlamında okul öncesi eğitimde hangi sınıf ve okul dışı etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?
6. Etkinliklerinizi planlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
7. Daha önceki öğrenim hayatınızda sosyal bilgilere karşı tutumunuz nasıldı? Neden?
8. Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
9. Okul öncesi eğitimde verilmesini düşündüğünüz en önemli üç değer nedir? Bunları kazandırmak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
10. Size göre etkili vatandaş kimdir? Öğrencilerinizin etkili vatandaş olması için neler yapıyorsunuz?
11. Öğrencilerinizin sosyalleşmesi için neler yapıyorsunuz?

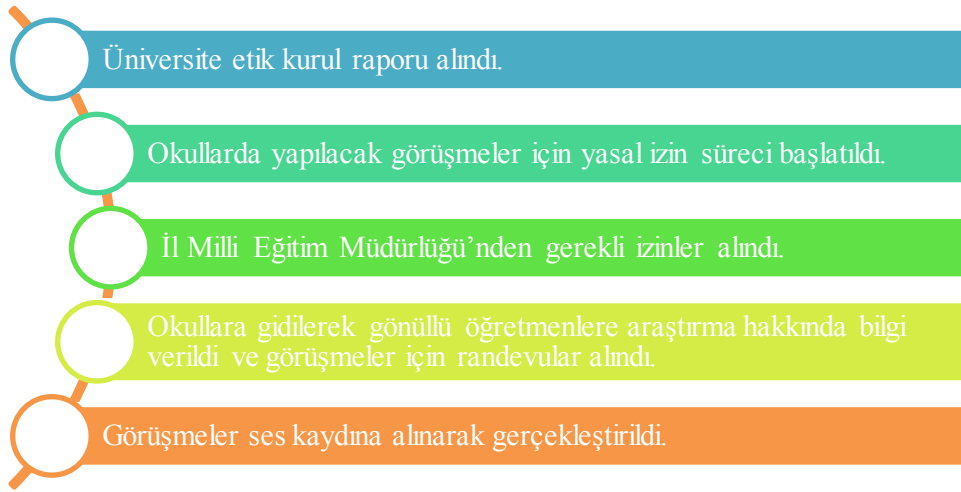
Görüşme formunda yer alan yukarıdaki sorulara ek olarak formun sonunda katılımcılara “Konuya ilişkin başka eklemek istedikleriniz var mı? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilerek katılımcıların farklı görüş ve önerilerinin alınması hedeflenmiştir. Araştırmanın *Giriş* bölümünde belirtildiği üzere araştırma kapsamında sekiz alt problem bulunmaktadır. Bu alt problemlere ilişkin görüşme formunda yer alan sorular ise şu şekilde gruplandırılmıştır:

1. Alt Problem (Sosyal bilgilere ilişkin mevcut algıları ve tutumları nelerdir?): **1.**, **2.** ve **3.** sorular

2. Alt Problem (Sosyal bilgilerin okul öncesi eğitimde gerekliliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?): **4.** soru
3. Alt Problem (Sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedirler?): **5.** ve **6.** sorular
4. Alt Problem (Okul öncesi öğretmenlerinin ders içi etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?): **7.** soru
5. Alt Problem (Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?): **8.** soru
6. Alt Problem (Okul öncesi eğitimde önemli gördükleri değerler ve bu değerlere yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?): **9.** soru
7. Alt Problem (Etkili vatandaşa ilişkin algı ve uygulamaları nelerdir?): **10.** soru
8. Alt Problem (Öğrencilerin sosyalleşmesi için neler yapmaktadırlar?): **11.** soru

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili merkez Melikgazi ve Talas ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Marshall ve Rossman (1994) gözlem ve görüşmeyi nitel araştırmalarda öncelikli veri toplama teknikleri olarak belirtmektedir (Akt. Balcı, 2016). Karasar (2015) görüşmenin bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılageldiğini ifade etmiştir. "Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklini ifade edebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar" (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Araştırmanın veri toplama süreci aşağıda Şekil 3.1.'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmanın veri toplama süreci

3.5. Verilerin Analizi

Her araştırma sürecinde olduğu gibi nitel araştırma sürecinde de birtakım aşamalar bulunmaktadır. Arslanoğlu'na (2016) göre nitel araştırmada, araştırma planına göre toplanan bilgiler birleştirilir, sınıflandırılır, yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Ancak Öztürk'ün (2014) de belirttiği gibi bir araştırmanın nicel mi nitel mi olduğu verilerin nasıl bir analiz sürecinden geçtiği ile yakından ilgilidir. Nitel araştırmada veri analiz süreci, analiz için verilerin hazırlanmasını ve organizasyonunu, verilerin kodlanmasını ve kodların bir araya getirmesiyle temalara ulaşılmasını ve son olarak verinin şekiller, tablolar veya bir tartışma halinde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2015). Nitel araştırmada verilerin analizinde en sık uygulanan teknikler ise; betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir (Balcı, 2016). Bu araştırmada ise elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010). Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenli bir şekilde yorumlanarak okuyuculara sunmaktır. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Elde edilen temaların ilişkilendirilerek anlamlandırılması ve ileriye yönelik çıkarımlarda

bulunması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında toplanan verilerdeki örüntülerden elde edilen kodlar daha öncesinde alanyazın incelemesi sonucunda belirlenmiş temalara yerleştirilerek frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolarda verilmiştir. Tabloların hemen altında ise bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlilik aktarılabirlik, güvenirlik ise genellenebilirlik olarak ifade edilebilmektedir. “Geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir” (Karasar, 2015). İki tür geçerlik vardır. Bunlar iç geçerlik ve dış geçerliktir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabirliğine, iç geçerlilik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğine ilişkindir. Bu araştırmada geçerlik araştırma sonuçlarının ayrıntılı olarak rapor edilmesi, araştırma sürecinde üç alan uzmanından görüş alınması ve bulguların katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan alıntılarla desteklenmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlik ise, “aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlışlardan arınık olmasıdır” (Karasar, 2015). Güvenirlik, “kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ilişkindir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmelerden elde edilen bulgular kodlara ayrılarak ilgili temalara yerleştirilmiştir. Bu aşamada hem araştırmacı hem de bir alan uzmanının görüşlerine başvurularak Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü uygulanmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yukarıdaki formülün hesaplaması sonucunda araştırmanın güvenirliliği % 86 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenirlilik hesaplarının % 70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir. Bu sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Tekrar edilebilirliğin nitel araştırmaların doğasına uygun olmaması nedeniyle araştırmada dış güvenirlilik çalışmasına yer verilmemiştir. LeCompte ve Goetz (1982) iç güvenirlilik konusunda birtakım stratejiler önermişlerdir. Bu stratejilerden biri de, toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasıdır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada iç güvenirliliği sağlamak amacıyla elde edilen veriler betimsel bir yaklaşımla çözümlenmiş ve herhangi bir yoruma yer verilmeden tablolar halinde verilmiştir. Yorumlar ise tablolar altında verilen doğrudan alıntılarının sonrasına bırakılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; araştırma problemlerine göre sıralı, frekans ve yüzde değerlerini belirten tablolar halinde ve doğrudan alıntılar ile desteklenmiş bir şekilde verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Mevcut Algıları ve Tutumlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerinin “Sosyal bilgilere ilişkin mevcut algıları ve tutumları nelerdir?” kapsamında görüşme formunda üç soru yer almaktadır. “Size göre sosyal bilgiler nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de, “Daha önceki öğrenim hayatınızda sosyal bilgiler dersine karşı tutumunuz nasıldı? Neden?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.2.’de “Sosyal bilgiler dersinin içeriğini neler oluşturmaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular ise Tablo 4.3.’te verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin sosyal bilgiler tanımlarına ilişkin bulgular

Tema 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Tanımları	f	%
1. Birey ve toplumla ilgili her şey	13	25
2. Tarih öğretimi	11	21
3. Coğrafya öğretimi	9	18
3. Öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ders	9	18
4. Yaşam becerisi kazandıran ders	5	10
5. Bireyin çevresini tanması	2	5
6. Bireyin aktif olması	1	4

7. Kültür aktarımı	1	4
Toplam	51	100

“Size göre sosyal bilgiler nedir?” sorusuna katılımcıların % 25’i “birey ve toplumla ilgili her şey”, % 21’i “tarih öğretimi”, % 18’si “coğrafya öğretimi”, % 18’i “öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ders”, % 10’u ise “yaşam becerisi kazandıran ders” olarak yanıt vermişlerdir. Bunlar dışında bazı katılımcılar ise sosyal bilgileri “bireyin çevresini tanınması”, “bireyin aktif olması” ve “kültür aktarımı” şeklinde tanımlamışlardır. Konu hakkında bazı öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Sosyal bilgileri birey ve toplumla ilgili şeyler olarak ifade eden katılımcılardan bazıları görüşlerini; “Toplum bilimi demektir. Bence bununla eş değer gibi geliyor bana. İnsanın geçmişine ve geleceğine dair yön vermesini, kendini, toprağını, sosyolojik yapısını tanınmasını sağlayan bir bilimdir. Her insanın bu konuda bilgi sahibi olması yani Anadolu insanın kültürünü bilmesi batı insanın kültürünü bilmesi bunlar çok önemli. Öğrencilerin ve ailelerinin de nereden geldiği çok önemli çünkü herkesin bir aile yapısı var. Topraktan gelen bazı gelenekler var bunlar yaşantınıza yansıyor. Burada asıl önemli olan bizim yaşadığımız kültür bize neler katıyor bunlar üzerine herkes düşünürse daha bilinçli bir toplum olacağımıza inanıyorum.” (Ö28); toplumu ilgilendiren her şeydir.” (Ö39); “sosyal, halk demek toplum demektir. Yani halk ve toplumla alakalı her şeydir. İnsanların birbiriyle ilişkileri toplumun davranış şekilleri vs. sosyal bilgilerdir.” (Ö22) şeklinde açıklamışlardır.

Sosyal bilgileri tanımlarken toplumsallaşma/sosyalleşme sürecini temel alarak görüşlerini ifade eden bazı katılımcılar da vardır, bunlar: “öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ve onları sosyal yönden destekleyen ve zorunlu eğitim çağında uygulanan bir derstir.” (Ö26); “çocukların kendi aralarında iletişim becerileri, akranlarıyla iletişim becerileri ve toplumla daha iyi uyum sağlayabilmesi için kazandığı becerilerdir” (Ö12) şeklindedir. Ö32 ise “sosyal hayatta yaşadığımız ve içinde bulunduğumuz hayat şartlarına uyum sürecini gösteren derstir diyebilirim.” demiştir.

Ö40 “bütün hayatımızı öğrenebiliriz sosyal bilgilerle. Geçmişimizi tarihimizi tüm dünyayı öğrenebiliriz. Bu yüzden en önemli ders olarak görüyorum. Bazı dersleri

öğreniyoruz ama ileri yaşlarda unutupyoruz kullanmıyoruz. Öğrendiklerimizi ömür boyu kullanabileceğimiz bir derstir.” diyerek sosyal bilgilerin pratik yönüne vurgu yapmıştır.

Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin mevcut sosyal bilgiler algılarının ağırlıklı olarak vatandaşlık bilgisine, tarih ve coğrafya öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin yaş ortalamaları ve kendi öğrencilik yıllarındaki sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Nitekim sosyal bilgilerin geleneksel içeriğini oluşturan tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konuları 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında ağırlık oranlarını korumakla birlikte, 2005 öncesi öğretim programlarında bu üç temel disiplin ön planda yer almıştır. Katılımcıların yaş ortalamasının 34.6 olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin önemli bir kısmının üç temel disiplinin yer aldığı 2005 öncesi öğretim programlarından mezun olması durumu açıklar niteliktedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına yönelik bulgular

Tema 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Tutumları	f	%
Olumlu	31	
1. Dersin içeriğine ilgi duyduğu için	25	59
2. Dersin öğretmenini sevdiği için	4	10
3. Sosyal bir kişiliğe sahip olduğu için	2	5
4. Ailesinde sosyal bilgiler öğretmeni olduğu için	1	2
Olumsuz	9	
5. Dersin içeriği sıkıcı olduğu için	4	10
6. Dersin öğretmeninden kaynaklı	3	7
7. Derse karşı bir ilgisi olmadığı için	2	5
8. Ezbere dayalı bir ders olduğu için	1	2
Toplam	40	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, “Daha önceki öğrenim hayatınızda sosyal bilgiler dersine karşı tutumunuz nasıldı? Neden?” sorusuna 40 katılımcının 31’i (% 76) olumlu, 9’u (% 24) ise olumsuz yönde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin % 59’u “dersin içeriğine ilgi duyduğu için” sosyal bilgiler dersini sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bunun dışında katılımcılar sırasıyla “dersin öğretmenini sevdikleri”, “sosyal bir kişiliğe sahip oldukları” ve “ailelerinde sosyal bilgiler öğretmeni olduğu” için sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğunu bildirmişlerdir. Olumsuz tutuma sahip olma nedenlerinin başında ise % 10 ile “dersin içeriği sıkıcı olduğu için” yanıtı gelmektedir.

Diğer nedenler ise şöyledir: “dersin öğretmeninden kaynaklı”, “derse ilgilerinin olmaması” ve “ezbere dayalı bir ders olduğunu düşünmeleri”. Görüşmelerden alınan bazı katılımcılara ait doğrudan alıntılar ise aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgilere yönelik olumlu tutuma sahip olan katılımcılar bu görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır: “Benim özel bir ilgi alanımdı. Lisede bölümler tanımlanırken ben ilgi ve yeteneklerimin fen ve matematik alanında olduğunu düşünmüştüm ama mezun olduktan sonra öyle olmadığına kanaat getirdim. O yüzden de eşit ağırlık sözel içerikli bölüm olan okul öncesi öğretmenliği bölümünü kazandım. Yani ilgim ve alakamdan dolayı severdim.” (Ö22); “severdim yani günlük hayat akışıyla ilgili şeyler öğretildiği için severdim. Dersin içeriğini seviyorum” (Ö31); Ö29 ise “çok seviyordum. Tarihi özellikle çok seviyordum. İnkılap tarihini çok seviyordum. Coğrafyayı da aynı şekilde severdim. Topraklarımızda neler olmuş öğrenmek benim çok hoşuma gidiyordu.” demiştir. Sosyal bilgilere yönelik olumsuz tutuma sahip olan katılımcılar ise bunun nedenlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: Ö37 “Hiçbir zaman iyi olmadı. Coğrafyayı severdim ama tarihi hiç sevmedim. Aslında tarih dersinin anlatılış şekli de önemli. Günümüzde tarih öğretmenleri daha güzel yöntemleri kullanarak ders anlatıyor ve bunun da daha çok istek uyandıracığını düşünüyorum. Ama bizlerin öyle olmadığı çok şanslı değildim bu konuda” diyerek sahip olduğu olumsuz tutumun öğretmenden kaynaklandığını ifade etmiştir. Ö2 “Sevmiyordum. Ezberi sevmiyorum. Sınava girene kadar ezberliyordum sonra hiçbirini hatırlamıyordum.”; Ö8 “Anlatma yöntemi olarak uygulanmasını doğru bulmuyorum. Sosyal bilgilerde öncelikle bir sosyal faaliyet düzenleyerek çocuğu katmak gerekiyor sonra kitabi bilgiye geçilmelidir. Ben çok sevmezdim. Çünkü monoton olan ve kitabi bilgi olan şeyleri sevmiyorum.”; Ö26 ise “Olumsuz bir tutuma sahiptim. Sebebi gerek öğretmenler gerekse dersin içeriğine ilgisizliğim etkendi. Tarih dersinin uydurma olduğunu düşünüyordum. Benim için inandırıcılığı yoktu.” diyerek olumsuz tutumlarını açıklamışlardır.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmının sosyal bilgiler dersini sevdiği ve derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sosyal bilgilere yönelik olumlu tutuma sahip olmaları okul öncesi eğitimde

sosyal bilgilere ait içeriğe yer verme ve etkili bir şekilde uygulama noktasında istekli oldukları ve bunu gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.3. Sosyal bilgiler dersinin içeriğine yönelik bulgular

Tema 2. Sosyal Bilgiler İçeriği	f	%
1. Tarih	40	33
2. Coğrafya	35	29
3. Vatandaşlık	11	9
4. Felsefe	8	6
5. Psikoloji	4	3
6. Sosyoloji	4	3
7. Toplum/Yaşam Becerileri	4	3
8. İnsan ilişkileri	3	2
9. Kültür	2	2
10. Milli Güvenlik	2	1/2
11. Antropoloji	1	1
12. Edebiyat	1	1
13. Ekonomi	1	1
14. Güncel Bilgiler	1	1
15. Hukuk	1	1
16. Matematik	1	1
17. Sanat Tarihi	1	1
18. Teknoloji	1	1
Toplam	121	100

Tablo 4.3'te "Sosyal bilgiler dersinin içeriğini neler oluşturmaktadır?" sorusundan elde edilen bulgulara ait kodlara yer verilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin mevcut algılarının başında % 33 ile "tarih" ve % 29 ile "coğrafya" gelmektedir. Bunlar dışında ise sırasıyla "vatandaşlık", "felsefe", "psikoloji", "sosyoloji", "toplum/yaşam becerileri", "insan ilişkileri", "kültür", "milli güvenlik", "antropoloji", "edebiyat", "ekonomi", "güncel bilgiler", "hukuk", "matematik", "sanat tarihi" ve "teknoloji" şeklindedir.

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin sosyal bilgilerin içeriğine yönelik algılarının Tablo 4.1'deki sosyal bilgiler algıları ile uyduğu görülmektedir. Katılımcılar sosyal bilgileri ağırlıklı olarak tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olarak ve sosyal bilgiler içerisinde yer alan diğer sosyal bilimlerden ise yeterince haberdar değillerdir.

Bununla birlikte farklı sosyal disiplinlere ve içerikte yer alan bilgi ve becerilere dair farklı konulara değinmiş olan katılımcıların da bulunduğu görülmektedir.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Bilgilerin Gerekliliğine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerinin “Sosyal bilgilerin okul öncesi eğitimde gerekliliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?” kapsamında görüşme formunda yer alan “Sizce okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler gerekli mi? Neden?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.4.’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul öncesinde sosyal bilgilerin gerekliliğine ilişkin bulgular

Tema 4. Okul Öncesinde Sosyal Bilgilerin Gerekliliği	f	%
1. Gerekli	40	100
2. Gereksiz	-	-
Toplam	40	100

Tablo 4.4.’te yer alan bulgular incelendiğinde katılımcıların % 100’ü okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ifade etmiş oldukları görülmektedir. Katılımcıların okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin neden gerekli olduğuna yönelik görüşleri şöyledir:

“Gereklidir. Etkinliklerimiz içerisinde de yer veriyoruz. Çocuğun kendini tanıması, ailesini tanıması, anne babasının mesleğini söyleyerek bilgi vermesi gibi. Bunlar bizim kazanımlarımızda var bunları çalışıyoruz. Sadece kendini ifade etmesi için değil en azından yakın çevresini okulunu evini gittiği belli başlı yerleri tanıması açısından da önemlidir.”(Ö6)

“Gereklidir. Tabi ki biz bir tarihi ciddi anlamda çocuklara veremiyoruz ama Atatürk’ün hayatından bahsediyoruz. Bir gezi alanına bir müzeye bir bilim merkezine giderek sosyal ortamlara sokarak yavaş yavaş veriyoruz aslında. Drama ile toplumdaki farklı rolleri farklı kültürlerin ne gibi alışkanlıkları var öğreniyoruz. Aslında bunları öğretiyoruz. İyi bir vatandaş diyoruz en başta temelde burada atıldığı için bence mutlaka gereklidir.”(Ö8)

“Gereklidir diyebilirim. Yaşama hazırlamak ve zorluklarla mücadele etmek için gereklidir.” (Ö4)

“Gereklidir. Çocukların yaşadığı çevreyi tanımaları gerekiyor. En basitinden soruyoruz yaşadığımız şehrin adı nedir? Doğru düzgün bilmiyorlar. Sosyal başarı devamında bence akademik başarıyı getiriyor. O yüzden sosyal bilgiler dersinin konularının da okul öncesi programına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö9)

“Çevresel faktörler önemli olduğu için mesela çocuklara değerler eğitimi veriyoruz. Belki savaş tarihlerini tutamazlar akıllarında ama Türk milletine özgü milliyetçiliği anlatırken çocuklara yararlanabiliyoruz yani. Son dönemlerde önemli Türk büyüklerinin işlenmesi istendi Milli Eğitim tarafından. Örneğin; Mevlâna Celâlettin Rumi işledik. Bunun gibi somut örneklerden ve tarihsel konulardan da yararlanıyoruz. Türklüğü, milliyetçiliği çocuklarımıza şimdi aşılsak bence ilerde daha kalıcı olacağını düşünüyorum.”(Ö11)

“Gereklidir. Çünkü sosyal bilgiler hayatın temelini oluşturuyor. Çocuklar kendi yaşantılarını öğreniyorlar.” (Ö1)

“Gereklidir. Çocuğun eğitim-öğretim kısmı nasıl olsa olacak. Ama bizler 0-6 yaşta çocuğun kendini tanıması ve çevreyi tanıması esasına dayanarak bir eğitim istiyoruz o yüzden önemlidir.” (Ö30)

“Tabi ki gereklidir. Verdiklerimizi günlük hayatla ilişkilendirerek somutlaştırıyoruz. Okul öncesindeki asıl amaçta onları hayata hazırlamak ve sosyal anlamda da en çok onları geliştirmeyi amaçladığımız için neyi nasıl yapmaları gerektiğine hem toplumsal hem de psikolojik açıdan hazır olmaları gerekiyor bu yüzden önemlidir.” (Ö7)

“Mutlaka gereklidir. Bu ayrı bir dal gibi görünse de aslında 5 yaşındaki çocuklara sosyal bilgilerle ilgili temel dersler veriyoruz. Örneğin; coğrafya dersi adına hava olaylarından bir şeyler anlatıyoruz. Özel günler kutluyoruz. Çocuklar bunun sosyal bilgiler olduğunu bilmiyorlar belki bizler de bunu düşünerek yapmıyoruz ama aslında bu anma günlerini bile yaparken aslında sosyal bilgilere de değinmiş oluyoruz.” (Ö16)

“Gereklidir. Çocukların sosyalleşmeleri adına önemlidir. Hepimiz toplumsal bir varlığımız ve çocukların bilgiden ziyade sosyalleşmeleri için gereklidir. Sosyal gelişimi destekleyecek etkinliklerin yapılması taraftarıyım. Sonuçta aileden sonra ilk kez kurallı bir ortama giriyorlar ve burada yapılması gerekenleri almaları gerekir. Okul öncesi tamamen bir eğitimidir öğretmek bir amaç değildir. Çocukları yaşama hazırlamak açısından gereklidir.” (Ö2)

“Eğitime ne kadar erken başlarsanız çocukların davranışlarını o kadar çabuk şekillendirilmesini yaparsınız. Sosyal bilgiler bizim hayatımızı devam ettirmemizle alakalı o derece zenginlikte olan bir şey olduğu için okul öncesi eğitimde olması çok isabetli olur diye düşünüyorum. Zihinsel ve sosyal gelişimin büyük bir çoğunluğu 0-6 yaş da şekilleniyor. Bu yüzden bu tür kavramların içselleştirerek çocuklara kazandırılması okul öncesi dönemden başlayarak olması daha doğru olur diye düşünüyorum.” (Ö22).

Ö29 ise konu hakkındaki görüşlerini “Gereklidir. Bizde şöyle bir kazanım vardır: Görsel olarak algılama ve sanata değer verme. Bizde sanat mesela kendi yaptığı etkinlikler. Çocukları bir müzeye ya da tarihi mekâna götürüp de tarihi bilgileri kazandırmak, ya da başkasının hakkını gözetmek, öne geçmeyin sıra olalım, izin isteyelim gibi temel şeyler bu yaşlarda verilmesi gerekir. Örneğin; çocuk sıra olmayı bilmiyorsa ilerde üniversitede otobüste de en öne geçmeye çalışıyor. Ya da burada yemekhane kültürünü kazanamıyorsa üniversitelerde yurtlarda da aynı davranış devam edebiliyor en çok ben alayım ya da en önce ben alayım gibi. Tüm bu sebeplerden dolayı sosyal bilgiler okul öncesinde verilmelidir diye düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 4.4. ve katılımcılardan sağlanan doğrudan alıntılar incelendiğinde katılımcıların tamamının okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekliliğine inandıkları ve somut olarak yer almasını istedikleri ifade edilebilir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilere Yönelik Gerçekleştirdikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi okul öncesi öğretmenleri “sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştirmektedirler?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin görüşme formunda iki soru yer almaktadır. Bunlardan birincisi olan “Derslerinizde sosyal

bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.5.’te, ikinci soru olan “Sosyal bilgiler bağlamında okul öncesi eğitimde hangi sınıf/okul dışı uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular ise Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin sosyal bilgilere yönelik etkinliklerine ilişkin bulgular

Tema 5. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler İçerikli Etkinlikleri	f	%
Coğrafya Etkinlikleri	38	37
1. İklim ve hava gözlemi	15	15
2. Harita çalışmaları	7	7
3. Uzay ve gezegenler	5	5
4. Yaşam döngüsü	4	4
5. Yanardağ deneyi	3	3
6. Erozyon deneyi	2	2
7. Ağaç dikme	2	2
Tarih Etkinlikleri	27	26
8. Önemli Türk Büyükleri	13	13
9. Atatürk etkinlikleri	12	12
10. Zaman ve Kronoloji	2	2
11. Soyağacı oluşturma	1	1
Vatandaşlık Etkinlikleri	8	8
11. Toplumda uyulması gereken kurallar	5	5
12. Seçim ve oy kullanma	2	2
14. Çocuk Hakları	1	1
Okul Dışı Etkinlikler	11	11
15. Gezi-gözlem	11	11
Diğer	18	18
15. Belirli gün ve haftalar etkinlikleri	11	11
16. Drama	7	7
Toplam	102	103/100

Tablo 4.5.’te “Derslerinizde sosyal bilgilere yönelik hangi etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular beş kategori olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar % 37 ile “coğrafya etkinlikleri”, % 26 ile “tarih etkinlikleri”, % 8 “vatandaşlık etkinlikleri”, % 11 “okul dışı etkinlikler” ve % 18 ise “diğer” (drama) etkinliklerdir. Belirtildiği üzere katılımcıların sosyal bilgilere yönelik gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında “coğrafya etkinlikleri” gelmektedir. Coğrafya etkinliklerinin başında ise “iklim ve hava gözlemi” (f 15) yer almaktadır. Bunun dışında

sırasıyla “harita çalışmaları”, “uzay ve gezegenler”, “yaşam döngüsü”, “yanardağ deneyi”, “erozyon deneyi” ve “ağaç dikme” etkinlikleri bulunmaktadır

Katılımcıların ikinci olarak en fazla gerçekleştirdikleri sosyal bilgiler etkinlikleri “tarih etkinlikleri”dir. Katılımcıların tarih etkinlikleri olarak dile getirmiş oldukları başlıca etkinlikler “önemli Türk büyükleri” ve “Atatürk etkinlikleri”dir. Bunlar dışında bazı katılımcıların ise “zaman ve kronoloji”ye yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların sosyal bilgilere yönelik gerçekleştirdikleri etkinlik kategorilerinden birisi de “vatandaşlık etkinlikleri”dir. Bu kapsamda ise katılımcılar “toplumda uyulması gereken kurallar”, “seçim ve oy kullanma” ve “çocuk hakları” etkinliklerini sıralamışlardır.

Katılımcıların sosyal bilgiler kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerden bir diğeri de “okul dışı etkinlikler”dir. Bu kapsamda ise katılımcılar “gezi-gözlem” ve “belirli gün ve haftalar etkinlikleri” gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Gerçekleştirilen etkinliklere yönelik öğretmen görüşlerinde bazı alıntılar ise şu şekildedir:

“Harita etkinliklerimiz oluyor. Belirli günlerde genelde sanat etkinlikleriyle yapıyoruz. Örneğin harita nedir öncelikle bunu konuşuyoruz. Haritadaki renkler neyi ifade eder bunu gösteriyoruz. Sonra boş bir harita veriyoruz. Çocuklar kendi hayali haritalarını yapıyorlar. Serbest zamanda harita olan bir yapboz tamamlıyorlar. Haritayı anlatan güzel bir görsel resmi tanyabiliyorlar. Ya da bir video olursa onu izleyebiliyorlar.” (Ö15)

“Genel bir harita da karalarımızı, denizlerimizi belirledik sonra isimlendirdik. Sonra onu sanat etkinliğinde boyadılar bir yapboza dönüştürdük. Evlerine göturdüler ve aileleri ile birleştirip hakkında konuştular. Ertesi gün de şu ödevi verdim. Her bölgenin üzerinde yetişen herhangi bir şeyi dergilerden gazetelerden keserek yapıştırın dedim. Çaydı incirdi yapıştırdılar ve güzel haritalar çıktı. Başka bir öğretmen arkadaşım ise daha aile katılımlı işledi. Velilerini 7 gruba ayırdı. Her bir veli grubu sınıfa gelip sunum yaptılar. Karadeniz Bölgesi gibi bölgeleri sırayla çocuklar gördüler o yörenin müziğini dansını yemek kültürünü her şeyini aldılar.” (Ö18).

“Yanardağ deneyi yaptırmıştık. Mikrop deneyi yaptırmıştık. Dün bir aile katılımı verdim mikrop deneyi ile ilgili. Soy ağacı ile ilgili etkinlik yapmıştık. Bunu daha

çok okulun ilk haftası yapıyoruz. Ailelerini tanımaları ve büyük küçük kavramlarını öğrenmeleri için. Fotoğraf çerçeveleri yaptırıldı. Dedelerini ve ninelerinin resimlerini koydular. Çevre incelemeleri yapıyoruz. Geziler düzenliyoruz. Örneğin; fırına gidiyoruz ya da sosyal tesislere gidiyoruz. Yakın çevrede mesleklerle alakalı gezi-gözlem yapıyoruz.” (Ö23)

“Ülkemizi yaşadığı coğrafyayı, millî bilinci anlatıyoruz. Türkiye haritası yaptık. Haritamız üzerinden Kayseri’yi gösterdiler. Kazanımlarımız doğrultusunda Atatürk konusuna yer verdiğimiz oluyor. Atatürk ile ilgili anı albümü yaptık. ‘Minik TEMA’ adında gözlemler yaptılar örneğin; bahçede bulutları, böcekleri küçük aletler yardımıyla gözlemledik. Erozyon deneyi yaptık.” (Ö36).

“Coğrafya da toprak yapısı hava olayları, erozyon onları somut olarak gerçekleştiriyoruz. Kültürümüzün her özelliğini işliyoruz. Uyguladığımız projeler var ‘Büyük Türkler’ projesi var. Tarihimizde önemli ilim, bilim felsefe alanında isim yapmış adı dünyaya yazılmış Türkleri çocuklarla tanıyoruz. İbn-i Sina, Farabi, Mevlâna, Mimar Sinan gibi çocukların çok ilgi duyduğu bir proje bu. 15 günde bir uyguluyoruz bu projeyi. Bu projede Kemal Sunal da var Nasrettin Hoca da var. Yani çocuklar felsefe nedir, bilim insanı nedir, ilim nedir. Bunları ismen en azından bu kavramları duymuş bu kavramlarla o kişileri özdeşleştirebiliyor. Örneğin; tıpta ilk İbn-i Sina varsa sonda da Aziz Sancar olduğunu yılsonunda bize söyleyebiliyorlar.” (Ö28)

“Değerler eğitimimiz var saygılı olma konusu herhangi bir etkinliğin içinde geçer zaten. Bu bir sanat etkinliği ya da fen etkinliği olur. Yakın zamanda kış etkinlikleri yaptık. Özellikle yeni yıl içinde hediye olsun diye bizim siyah bir perdemiz var onu kartaneleriyle süsledik ve kostüm hazırladık çocuklara. Resimlerini çektik. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarımızda kışın yaşanan olaylardan bahsettik. Havada ne değişiklikler görüyoruz nasıl giyinmeliyiz. Çünkü kış geldiği halde velilerden bazıları çocukların hala kısa kollu giyerek okula gitmek istediğini söylüyorlar o yüzden nasıl giyinmesi gerektiğini de öğrenmesi gerekir.” (Ö13).

“Başta Atatürk ile ilgili etkinliklerimiz oluyor. Belirli gün ve haftalarda çok üzerinde duruyoruz. Onun dışında tekerlemelerde, sanat etkinliklerinde sosyal bilgilere yer verdiğimiz oluyor. Uzayı anlatan sanat etkinliklerimiz oluyor. Genelde dramalarımız

oluyor. Hayvanları anlatıyoruz. Bitkilerin büyümesinde neye ihtiyacı vardır gibi bilgileri anlatıyoruz. Bununla ilgili deneylerimiz oluyor. Proje çalışmalarımız oldu. Yuvalama yaparak etkinliklerimiz oldu. Grafon kâğıdıyla yuvalama yaparak etkinlik yaptık. Türkiye resmi üzerine yuvalamadan Türkiye yaptık. Atatürk'ün resmini yapıştırdık. Atatürk ile ilgili çerçeve yaptırıldı. Bahar geldiğinde doğamızın canlanması ile ilgili etkinliklere başlayacağız.” (Ö24)

“Yakın zamanda ‘zaman’ kavramından bahsettik mevsimden ve dünyanın döngüsünden bahsettik. Bunların bizim hayatımıza olan etkisinden bahsettik. Günler kısaldı geceler uzadı veya havalar soğudu, kıyafetlerimiz değişti. Kışın bunları yazın bunları giyiyoruz gibi etkinlikler yapıyoruz. Çocuğun çevresine olan ilgisini arttırmaya çalışıyoruz. Çocuk gördüğü yaşadığı şeylerin farkına varsın diye. Çocuklara direkt vermiyoruz bazı şeyleri örneğin; turuncu rengini direkt bu turuncu demiyoruz. Bardakta çocuklar sarı ve kırmızı rengi karıştıralım bakalım ne çıkacak gibi. Bunun dışında suyu donduruyoruz bunu gösteriyoruz onu tekrar suya atıp eridiğini gösteriyoruz. Mum neden söner, mıknatıslar birbirini nasıl çeker, hava basıncı nasıl oluşur bunlara değiniyoruz tabii fen de var bunların içinde ama sosyal bilgiler fen bilgisi tüm dersler iç içe ilerliyoruz.” (Ö14)

“Atatürk ile ilgili birçok etkinlikler yaptık. Haftalık sunumlarımız oluyor. Bu sunumlarda yerli ve yabancı bilim insanlarını tanıtıyoruz. Ünlü resamlara dahi yer veriyoruz. Bazen ‘Picasso’ ile ilgili resimleri gösteriyoruz. Sonra onun resminden yola çıkarak ona benzeyen çalışmalar yapıyorlar. Daha çok sanat, müzisyenler onların yaşam tarzları, ressamlar bunlara ağırlıkta yer veriyoruz. Her gün bahçeye çıkıp hava durumu gözlemi yapıyoruz. Belirledikten sonra sınıfımızdaki grafiğimize boncuk takıyoruz. Sonra bu havada nasıl giyiniriz bunu konuşuyoruz.” (Ö6)

“Seçim yaptırıldı. En sevdiği meyveyi seçtirdik sonra bunu sınıfta yediler. Türk büyükleri ile ilgili etkinlikler yaptırıldı. Tamamen Türk hikâyeye kahramanlarıyla ilgili hikâyeye etkinliklerimiz oluyor. Keloğlan, Nasrettin Hoca, Hacivat-Karagöz gibi önemli kişiler hakkında bilgiler veriyoruz. Görsellerden yararlanıyoruz. Onlarla ilgili boyama sayfalarını yaptırıyoruz. Sanat etkinliklerimiz oluyor. Yaş grubuna uygun olarak çocuklar için verilmesi gerekenleri veriyoruz. Mesela Keloğlan’ı anlatırken doğruluk dürüstlük yanlısı olduğuna değiniyoruz.” (Ö2)

“Örneğin; sinemaya gitme, tiyatroya giderken nasıl davranacağını bilme ya da arkadaşıyla konuşurken nasıl davranacağını öğrenme. Temel olarak toplumsallaşmayı öğretiyoruz.” (Ö33).

Tablo 4.5. ve öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun sosyal bilgilere yönelik benzer etkinlikler yaptıklarını, bununla birlikte okul öncesi eğitimde sosyal bilgiler kapsamına dâhil edilebilecek etkinlikleri sıklıkla kullandıklarını ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri “Sosyal bilgilere yönelik hangi sınıf içi ve sınıf/okul dışı etkinlikleri gerçekleştirmektedirler?” alt problemine ilişkin görüşme formunda yer alan bir diğer soru ise “Sosyal bilgiler bağlamında okul öncesi eğitimde hangi sınıf/okul dışı uygulamaları gerçekleştiriyorsunuz? Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.6.’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Gerçekleştirilen sınıf/okul dışı etkinliklere ilişkin bulgular

Tema 6. Gerçekleştirilen Sınıf/Okul Dışı Etkinlikler	f	%
1. Okul Bahçesi	23	18
2. Müzeler	22	17
3. Sinema	17	13
4. Tiyatro	16	12
5. Bilim Merkezi	15	12
6. Hayvanat Bahçesi	8	6
7. Kütüphane	7	5
8. Meslek Ziyaretleri (Eczane, Fırın, İtfaiye, Pastahane vb.)	6	5
9. Çiftlikler	3	2
10. Spor Merkezi	3	2
11. Kızılay Merkezi	2	2
12. Veli Ev Ziyareti	1	1
13. Havaalanı	1	1
14. İlkokul	1	1
15. Oyun Alanı	1	1
16. Şenlikler	1	1
17. Gerçekleştirmeyen	2	2
Toplam	129	101/100

Tablo 4.6’ya göre, katılımcıların sosyal bilgiler kapsamında en sık gerçekleştirdikleri sınıf/okul dışı etkinliklerin % 18 ile “okul bahçesi”, % 17 ile “müzeler”, % 13 ile “sinema”, % 12 ile “tiyatro” ve % 12 ile “bilim merkezi” etkinlikleri olduğu görülmektedir. Bunlar dışında ise frekans sıklıkları yüksek olan “hayvanat

bahçesi”, “kütüphane” ve “meslek ziyaretleri (eczane, fırın, itfaiye, pastane vb.) etkinlikleri yer almaktadır. Öğretmenlerin sınıf/okul dışı etkinliklere ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Bahar aylarında bahçede piknik yapıyoruz. Havaalanına gezimiz oluyor. Atatürk Evi’ne gittik. Etnografya Müzesi’ne gittik. Dolu dolu yaşayan bir okuluz. Sinema olarak geçen yıl Karlar Ülkesi’ne gitmiştik. Okul olarak geçen yıl bir velimizin de yardımıyla çocuklar pizza yapmaya gittiler. Çikolata yapmaya gittiler.” (Ö18)

“Bahçede uyguladığımız “Sera Projesi” var. Binicilik var. Çocukları at ve midilliye bindiriyoruz. Bunlar tabi ki hep okulumuzun uyguladığı projelerdir. Her öğretmen de kendi birer proje uyguluyor. Bu proje kabul görürse devamlılık sağlıyoruz. Çok fazla alan gezimiz var. Özellikle büyük Türklerle ilgili alan gezileri yapıyoruz. Örneğin; Ağırnas’a gidiyoruz Mimar Sinan Evi’ni ziyarete. Gevher Nesibe Müzesi’ne ve iki hafta önce Millî Mücadele Müzesi’ne gittik. Etnografya Müzesi’ne gidiyoruz. Talaşta ki yer altı şehrine gidiyoruz. Yani gidebildiğimiz her yere gidiyoruz. Onun dışında sinema tiyatroya da gidiyoruz, buraya da geliyorlar.” (Ö28).

“Bahçede hareketli oyun etkinlikleri ve doğa etkinlikleri yaptırıyoruz. Sonbahar yapraklarını incelemek için bile çıkıyoruz bahçeye. En son bilim merkezine gittik. Çocukların seviyesine uygun anlatımlar yapıldı. Deprem simülasyonuna girdiler. Hortum simülasyonuna girdiler. Onun dışında hayvan bitki ve fosilleri incelediler. Her sene bir kere müze gezimiz oluyor. Etnografya Müzesi’ne gitmiştik. Orada bahçedeki ve müzedeki eski yapıları inceliyoruz. Eski Kayseri evlerini geziyoruz. Pikniklerimiz oluyor, uçurtma şenliklerimiz oluyor.” (Ö27)

“Gezilerimiz oluyor. Başka sınıfla oyun etkinliği ayarladığımızda karşı sınıfla da tanışmış olalım oraya da gidelim diyorum. Sınıfı dışında da tanışmış, arkadaşlarını tanımış oluyor. Bahçede mayıs ayında okul öncesi şenliklerimiz oluyor. Hem aileler katılıyor hem de bütün çocuklar. Gösteri gibi hazırlıklarımız oluyor. Bahçede pikniklerimiz oluyor. Aileler ile her yıl bir kahvaltı düzenliyoruz. Bu yıl bilim merkezine gittik ama müzeye gidemedik. Müzeleri gezerken kadavra oluyor ya da başka bir şey oluyor bunu anlatmada zorlanıyoruz. Uygun dille anlatacak yetkili sayısı az maalesef. Bilen bir iki kişi olsa müzelerde çok iyi olur okullar çağrıldığında bünyesinde bu kişiler

bulunmalıdır diye düşünüyorum. Müzelerde okul öncesi etkinlik planları olsa ne yapılabilir bize göre bir rehber olsa seve seve gideriz.” (Ö8)

“En son bilim merkezine gittik. Orada mesela uzaydan gökyüzüne her şeyin somut örneği var. Küçük çocuklar bile o kadar hayranlıkla izlediler ki. Uzay gemisine bindiler. Sonra sınıfa geldiğimizde bunun canlandırmasını yaptık. Sonra orada doğa olayları yağmur, hava, köpük gibi ne ararsan çocuklara yönelik örnekler vardı. Kayseri Millî Mücadele Müzesi’ne gittik. Oradaki Kurtuluş Savaşı’nda yaşayan insanların çektiği zorlukları anlattık. Nene Hatun’u örnek verdik. Talaştaki Reşadiye taraflarında Komando Müzesi var oraya gittik.” (Ö17).

Özel bir okulda görev yapan Ö6 ise okul dışı etkinlikler yapmama nedenini “Zaten okulumuz tüm gün (8.30-17.30) olduğu için çocuklarımız anne ve babalarıyla daha çok okul dışı etkinlikler gerçekleştiriyor. Bizler sadece okula gelen etkinliklerde destek olabiliyoruz. Aileler sürekli tiyatrolar, sinemalar, müzeler gibi yerlere çok sık götürüyorlar. Onun dışında biz her gün bahçemize çıkıyoruz küçük oyun grupları yapıyoruz. Okulumuzda bir yüzme havuzumuz var perşembe günleri orada dersleri oluyor. Bale, modern dans, bilgisayar dersleri oluyor. Yani okulda zaten çok yoğun tempo geçirdikleri için yeterli oluyor.” şeklinde açıklamıştır.

Tablo 4.6’da yer alan bilgiler ve katılımcı görüşleri incelendiğinde yaparak ve yaşayarak öğrenme yaklaşımının daha da bir önem atfettiği okul öncesi eğitim kurumlarında okul dışı etkinliklerden mevsim şartlarına göre sıklıkla yararlandığı söylenebilir. 40 katılımcının 129 unsur belirtmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir.

4.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sosyal Bilgilere Yönelik Etkinlik Planlarken Dikkat Ettikleri Unsurlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere yönelik ders içi etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurlar nelerdir?” kapsamında görüşme formunda yer alan “Etkinliklerinizi planlarken nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin vermiş oldukları yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin etkinlikleri planlarken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin bulgular

Tema 7. Etkinlik Planlamada Dikkat Edilen Unsurlar	f	%
1. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre	21	26
2. Öğrencilerin yaşlarına göre	18	22
3. Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre	12	15
4. Okul Öncesi Eğitim Programına göre	11	14
5. Çevrenin ihtiyaçlarına göre	7	9
6. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre	6	8
7. Mevsim şartlarına göre	3	4
8. Okulun istek ve imkanlarına göre	2	2
Toplam	80	100

Tablo 4.7’de belirtildiği üzere okul öncesi öğretmenlerin ders içi etkinliklerini planlarken dikkat ettikleri unsurların başında % 26 ile “öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları” gelmektedir. Bunun dışında öğretmenler etkinliklerini sırasıyla “öğrencilerin yaşlarına göre (%18)”, “öğrencilerin gelişim seviyelerine göre (% 12)”, “okul öncesi eğitim programına göre (% 11)”, “çevrenin ihtiyaçlarına göre (% 7)”, “öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre (% 6)”, “mevsim şartlarına göre (% 3)” ve “okulun istek ve imkânlarına göre (% 2)” planladıklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlerden bazı doğrudan alıntılar şöyledir:

Konu hakkında Ö6 “Kazanımları daha çok öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre seçiyorum. Bazı gruplarda sosyal duygusal kazanımlara ihtiyaç duyulurken bazı gruplarda bilişsel kazanımlara ihtiyaç duyuluyor. Bu öğrenci grubunun dinamiğine bağlı. Bazı etkinliklerde ise küçük gruplar oluşturarak her grupta farklı kazanımları çalışmamız gerekebiliyor” demiştir. Ö37 ise “Belirli kazanımlarımız var bu kazanımlar üzerinde çocukların ilgi ve istekleri üzerinden planlamalar yapıyoruz. Bazen planladığımız şeyleri uygulayamayabiliyoruz. Çocukların istek ve arzuları o yönde olmayabiliyor. Hemen ekstra şeyler planlıyoruz” derken, benzer şekilde Ö4 “Daha çok çocukların yaş düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre günlük planlarımızı belirliyoruz. Ama önce çocuk önemlidir. Çocuklara göre esneklik ve değişiklik yapabiliyoruz.” demiştir.

Çocukların seviyesine göre etkinlik planladığını ifade eden Ö17 “Öncelikle çocukların seviyesine bakıyorum. Bizim okulumuzda öğrenciler yaş grubu olarak ayrılmış durumda.4-5 ve 6 yaş farklı sınıflarda. Çocukların yaşlarına, seviyelerine, el kaslarının gelişip gelişmediğine göre seçiyorum. Plana da bir bakıp daha sonra ona göre etkinlikleri planlıyorum” demiştir.

Konuyu deneyimlerinden örnekler vererek açıklayan Ö33 ise “Sınıfa göre gelen öğrenciye göre, öğrencinin yapabildiklerine göre, yani gelişim özelliklerine göre seçiyorum. Hangi davranışı önce kazanması gerekiyor ona bakıyoruz. Öz bakım mı yoksa diğer becerileri mi nerede eksiklikleri var? Hangisine öncelik vermeliyiz ona bakıyoruz. Öğrencilere farklılaştırılmış eğitim uyguluyoruz. Örneğin bir öğrenci makas tutmayı çok iyi biliyor, evde ailesi tarafından ilgilenilmiş bir çocuk. Bu çocuğa biraz daha ağır bir etkinlik seçiyoruz makasla yapabileceği. Ama bir öğrenci de geliyor o güne kadar eline hiç makas almamış. O öğrenciye de çok daha basit etkinlikler veriyoruz. Kâğıt yırtmadan başlıyoruz devamında makası açıp kapama sonra kâğıdı kesmeye çalışma gibi aşamalardan başlıyoruz” demiştir.

Etkinliklerini planlarken birçok unsura göz önüne aldığını ifade eden Ö9 ise “Kazanımları öncelikle (öğrencilerin) hazırbulunuşluklarına göre seçiyorum. Yaşadığımız kültüre göre, mevsime göre, çevreye göre seçiyorum” demiştir.

Etkinlikleri planlarken resmi kaynakları dikkate aldığını ifade eden Ö22 ise “Bizde malumunuz üzere yıllık plan ve günlük plan olgusu var. Belli başlı amaç ve kazanımlar var. Bu kazanımları yıl içerisinde yayarak hangi etkinliklerle hangi kazanımları yakalayabiliriz. Bununla ilgili bir değerlendirme aşaması oluyor. Gün içerisinde serbest zaman etkinliği olsun, sanat etkinliği olsun, müzik etkinliği olsun, Türkçe dil etkinliği, fen doğa etkinliği, oyun etkinliği ya da drama gibi etkinliklerle kazanımları kazandırmaya çalışıyoruz çocuklara” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Tablo 4.7.’de yer alan kodlar ve tema ile öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan alıntılar incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerini planlarken öncelikle görev yaptıkları sınıflardaki öğrencileri merkeze aldıkları ve bu kapsamda sabit bir programdan ilerlemedikleri söylenebilir.

4.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalardan Yararlanmaya İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan okul öncesi öğretmenlerinin “Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?” kapsamında görüşme formunda “Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftaların önemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yer verilmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 4.8.’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. Okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftaların önemine ilişkin bulgular

Tema 8. Belirli Gün ve Haftaların Önemi	f	%
Önemli	40	
1. Bilgileri somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağladığı için	20	31
2. O günün/haftanın konusuna ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırdığı için	19	30
3. O günün/haftanın anlam ve önemini vurguladığı için	13	21
4. Toplumsal değerleri aktardığı için	8	13
5. Öğretmenlere öğretme sürecince kolaylık sağladığı için	3	5
Önemsiz	-	
Toplam	63	100

Tablo 4.8.’de okul öncesi öğretmenlerinin belirli gün ve haftalardan yararlanmaya ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların tamamının okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar okul öncesi eğitimde, “bilgileri somutlaştırma ve kalıcı öğrenmeler sağladığı için (% 31)”, “o günün/haftanın konusuna ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırdığı için (% 30)”, “o günün/haftanın anlam ve önemini vurguladığı için (% 21)”, “toplumsal değerleri aktardığı için (% 13)” ve son olarak “öğretmenlere öğretme sürecince kolaylık sağladığı için (% 5)” belirli gün ve haftaları önemli görmektedir. Katılımcılar belirli gün ve haftaları önemli görmelerinin nedenlerini ise şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Çok önemlidir çünkü çocuğun ilk algısını oluşturuyorsun, ilk defa senden duyuyor. Normalde evde anılmayan günler var. Örneğin; bu sene enerji tasarrufu haftası

çok güzel geçti. Engelliler haftası da aynı şekilde. Daha çok çocuklara medyada özellikle duyulmamış belirli gün ve haftaları kavratmaya çalışıyoruz. Çocuklar kazanıyorlar davranışları örneğin; barkot okumayı öğrendiler ve okulda bir çocuğu çevirseniz barkodu okur Türk malı olup olmadığını size söyler. Bizler bilinçlendikçe biz de çocuklarımıza anlatıyoruz. İlkemizle ilgili vatan sevgisini aşlamaya çalışıyoruz.” (Ö18)

“Belirli gün ve haftalar temel yapı taşlarından biridir. Bunu da birtakım şeylerle desteklemek gerekiyor biz yani bu günleri bir günde işlemiyoruz. Biz bunu bir hafta boyunca başka projelerle de birleştiriyoruz. Örneğin; orman haftasıysa her şeyi ormanla ilgili bağlıyoruz. Konu merkezli ilerliyoruz. Her şey onunla ilgili oluyor işte gezimiz de trafik işaretlerimiz bile onunla ilgili yapıyoruz işte trafikte şu hayvan çıkabilir keçi çıkabilir gibi. Yani çocuklarımıza bir bütünleştirilmiş eğitim vermeye çalışıyoruz. Örneğin; Yerli malı haftası kapsamında bu yıl çok değişik bir şey yaptık organize de Meysu Fabrikası’na gittik. Yediğimiz içtiğimiz şeylerin nerede üretildiğinden başladık sonucunu gördük. Çocuklar tüm bunların sonucunda duyarlı oluyorlar. Etkilendikleri şeyleri unutmuyorlar zaten. Mimar Sinan Evi’ne gittiğimizde nerdeyse aylarca hep onu konuştular. Tüm bu süreçler çocukların hafızalarında unutulmaz izler bırakıyor bence, biz öyle gözlemliyoruz.” (Ö28).

“Hem ilkokula hem de ömürlük bir hayata hazırlıyor diyebilirim. Aslında belirli gün ve haftalar öğretmenin de işini kolaylaştıran bir şey. Bir konunun varlığı çocuklara o değerleri kazandırmamızda yardımcı oluyor. Çocuklar bu belirli gün ve haftalarda bazı şeylerin önemini anlıyorlar. Örneğin; Cumhuriyet nedir? diye sorduğumda seçimdir, oylamadır öğretmenim diyorlar. Bu bile yetiyor kazanım olarak.” (Ö29)

“Öğretmenlere kolaylık sağlıyor. Bir sonraki ayda hangi özel günün olduğunu biliyorum ve planlamamı ona göre yapabiliyorum. Örneğin; içinde bulunduğumuz hafta enerji ve tasarruf haftası. Akabinde yerli malı ve tutum haftası olarak işlediğimiz bir konu vardı. Şu an öğrencilerim açık kalan bir musluk görse hemen kapatabiliyor yani davranışa dönüştürebiliyorlar. Çocuklara bu erginliği kazandırdık diye düşünüyorum.” (Ö3).

“Bir konuya daha çok vurgu yapmaktır. Eğer günlük eğitimden de yararlanıyorsak belirli gün ve haftalar gibi birçok şeyi kullanmış oluyoruz. Enerji tasarrufu haftası gibi ki bu hafta onu işliyoruz, haftaya daha çok yayıyoruz ve her gün

daha fazla bahsedip daha çok pekişmesini sağlıyoruz. Belirli gün ve haftaları bana katkısı daha fazla yoğunlaşmamız. Böylelikle biraz daha öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlıyor. Yoksa zaten verdiğimiz ve süreçte söylediğimiz şeylerdir.” (Ö20)

“Gerçekten çok gereklidir. Çünkü bunlar planlarımızın akışını belirliyor, o ay verilmesi gereken neyse onu vermemiz açısından bize yol gösteriyor. Çocuklar için de bilincin oluşmasını sağlama, algısal olarak algılamalarını sağlama açısından önemlidir. Çocukların bunu kazandığını düşünüyorum. Örneğin geçende enerji ve tasarruf haftasıydı. Sonrasında sınıftan bir öğrencim “öğretmenim annem mutfakta yemek yapıyordu odada televizyon açık kalmış ben kapattım” demişti. Aslında burada o konuyu algıladığını anlayabiliyorsunuz. Yani bilincin oluştuğunu görüyorum.” (Ö38).

“Toplumsal değerlerimizi öğrenmeleri açısından önemlidir. Bu toplumda büyüyecek ise bu toplumu bilmesi gerekir. Mesela bir öğrencim 10 Kasım’da okula geç kalmıştı. Törene katılamadığı ve bayrağı tutup yürüyemediği için çok üzülmişti. Çocuklarda farkındalık oluştuğunu bunun gibi örneklerle görebiliyoruz. Somutlaştırdıncaya onların hayal dünyaları çok geniş güzel anlamlar yüklüyorlar özel günlere.” (Ö7).

Ö13 ise “Özellikle milli değerlerle alakalı şeyleri öğrenmesi çok önemlidir. Kızılay haftası geçti, kurum olarak hem de yaptığı iş olarak önemli. Çocuk belki ilerde meraklı olacak, gönüllülük yapacak. Sadece Kızılay değil bunun gibi yardım kuruluşlarının varlığını bilmesi gerekir. Şimdiden öğrenmesi faydalıdır. Cumhuriyet Bayramı’nı kutladık. Bazı şeyleri öğrenmesi için belirli gün ve haftalar çocuklar için bir fırsattır. Aileler genelde bahsetmiyor bu özel günlerden çocuklara.” demiştir.

Tablo 4.8.’de yer alan kodlar ve öğretmen görüşlerinden yapılmış olan alıntılardan hareketle okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimde Önemli Gördükleri Değerlere ve Bu Değerlere İlişkin Gerçekleştirdikleri Etkinliklere Yönelik Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin “Okul öncesi eğitimde önemli gördükleri değerler ve bu değerlere yönelik gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?” sorusu araştırmanın

altıncı alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin “Okul öncesi eğitimde verilmesini düşündüğünüz en önemli üç değer hangileridir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4.9.’da gösterilmektedir. “Bu değerleri kazandırmak için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar ise doğrudan alıntılar ile verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde önem verdikleri değerlere ilişkin bulgular

Tema 9. Önem Verilen Değerler	f	%
1. Saygı	30	25
2. Sevgi	24	20
3. Paylaşma	13	11
4. Hoşgörü	12	10
5. Sorumluluk	11	9
6. Yardımseverlik	10	8
7. Vatanseverlik	6	5
8. Özgüven	4	3
9. Empati	2	2
10. Nezaket	2	2
11. Adalet	1	1
12. Ait olma	1	1
13. Duyarlılık	1	1
14. Güven	1	1
15. Sabır	1	1
Toplam	119	100

Tablo 4.9.’a göre katılımcıların okul öncesi eğitimde önem verdikleri değerlerin en başında % 25 ile “saygı” değeri bulunmaktadır. Katılımcılar tarafından önem verilen bir diğer değer ise % 20 ile “sevgi”dir. Bu iki değer dışında önem verilen diğer değerler ise sırasıyla “paylaşma (% 11)”, “hoşgörü (% 10)”, “sorumluluk (% 9)”, “yardımseverlik (% 8)”, “vatanseverlik (% 5)”, “ölgüven (% 3)”, “empati (% 2)”, “nezaket (% 2)”, “adalet (% 1)”, “ait olma (% 1)”, “duyarlılık (% 1)”, “güven (% 1)” ve “sabır (% 1)” şeklindedir. Bu değerleri kazandırmaya yönelik katılımcıların neler yaptıklarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri ise şöyledir:

“Biz değerler eğitime çok önem veririz. Her sınıfımızın ismi bir değer ismini taşır. Saygı, sevgi, hoşgörü sınıfı gibi. Değerler eğitime yönelik hikâyelerimiz var. Her ay bir değer alırız onu işleriz. Aile katılımlı değerlerle ilgili etkinliklerimiz var. Benim sınıfımdaki çocuklar sırada yer kavgası hiç yapmazlar, çekil demezler. Benim hakkımı

yiyorsun, bana saygısızlık ediyorsun, arkaya geçer misin derler. Her şeyin en başı sevgidir. Gün içinde sohbetler ediyoruz, konuşmayı sevgiye bağlıyorum. Ailelerinden yola çıkarak kardeş sevgisi, anne baba ve sonra arkadaş sevgisinden yola çıkıyorum. Yardımlaşma ile ilgili arkadaşlarına yardımcı olun ve o da size yardımcı olsun ki sınıfımız güzel bir yer olsun diyorum. Grup çalışması yaptırıyorum özellikle her gruba bir makas koyuyorum. Herkes ortaklaşa kullansın diye. Ya da makas kesmesi geri olan bir çocuğu iyi olanın yanına oturtuyorum yardımlaşınlar diye.” (Ö18)

“Yardımlaşma için biz çocuklarla huzurevine gitmiştik. Bir yetime yardım için proje yapabiliyoruz yardım topluyoruz. Çocuklar evden oyuncak getirip oyuncak yardımı yapıyorlar. Bunları tabi ki kuru kuru getirmiyorlar. Öncesinde anlatıyoruz, videolar izliyoruz, sunumlar yapıyoruz. Örneğin; Afrika’daki kuraklık ile ilgili bir slayt hazırlamıştım çocuklara. Bu slaytı her yıl çocuklara izletirim. Kullandığımız suyun, bizim yemediğimiz şeylere insanların ne kadar ihtiyacı olduğunu anlatıyorum. Sabır değeri için ise Meşe palamudu diktik ve sabırla büyümesini bekliyoruz. Hoşgörüyü de süreçte davranışlarında kazandırıyorum.” (Ö28).

“Bir oyun seçerken bile oyunda sırasını beklemek saygılı davranmak. Arkadaşına rica edebilmek, teşekkür edebilmek gibi. Sorumluluk için günlük başkan seçiyorum, sırayla yapıyorum. Başkan olana sorumluluklar veriyoruz. Öğretmen yardımcısı gibi oluyor o gün. Arkadaşlarına örnek olması gerektiğini söylüyoruz. Tuvalete giderken bile en öne başkan geçiyor. Diğer çocukların dirlik düzenini sağlamaktan o sorumlu oluyor. Hamur kalıplarımız var. O kalıpları dağıtmak bile o gün o çocuk için çok ciddi bir görev olarak alıyor ve severek yapıyor.” (Ö31)

“Birbirlerine anlayış, hoşgörü, saygı, sevgi hepsi çok önemli şeyler. Bizim elimizde de sihirli değnek yok, aileden de biraz bir şeyler kazanarak gelmesi gerekir. Saygı için özel bir şey yapmıyoruz. Sınıfımızdaki her şey onların saygı değerini kazanması için yapılıyor. Örneğin; sıra olurken, ellerini yıkamaya giderken, arkadaşını dinlerken. Bazen sınıflarda engelli öğrencilerimiz oluyor bunu onlara anlatıyoruz. Böyle arkadaşlarına yardımcı olmaya çalışıyorlar. Sevgi de saygı gibi yıl boyunca her gün tekrar etmeye çalışıyoruz.” (Ö9).

“Değerleri kazandırmak için hikâye kitaplarından bir şeyler okuyup bunun üzerine konuşuyoruz. Paylaşma ile ilgili çocuklara sürekli ‘paylaşmak güzeldir’ mesajını veriyorum. Örneğin; oyuncağını paylaşmak güzeldir, yemeğini paylaşmak güzeldir, boya kalemini paylaşmak güzeldir. Onlar da artık böyle dile getiriyorlar. Hoşgörü ise çocuklarda yüksek olan bir değer aslında. 5 dakika sonra hemen affedebiliyorlar. Bunu da sınıf içerisinde takdir ediyorum. Çok mutlu ettin beni aferin sana diyerek dile getiriyorum. Kendim de hoşgörülü olduğumu gün içerisinde vermeye çalışıyorum.” (Ö39)

“Belirli gün ve haftalarda bayrak, ülke, Atatürk kavramı gibi tüm bunları drama, sanat oyun gibi etkinliklerle veriyoruz. Sınıfta yaptığımız her şey saygıya yönelik aslında. Ben bile öğretmenim demiyorum ve ben de hata yaptığımda özür diliyorum. Ben de sıraya geçiyorum onlarla birlikte. Söylemek yerine bunları davranış haline getirmek daha kalıcı oluyor. Özgüven için ise onlara öncelikle başarabilecekleri sorumluluklar veriyorum. Eğer çocuk yapmakta çekiniyorsa o görevi iki üç kişiyle birlikte yaptırırım. Aşama aşama zorlaştırırım etkinlikleri.” (Ö2).

“Değerlerimiz var her ay ele aldığımız. Bu ay ‘sabır’ değerine yer verdik. Sabırla ilgili küçük bir test yaptık. Bir şeker verdik ellerine ders boyunca önlerinde durdu o şeker ve yemediler. Sabır testinde bu şekeri yemezlerse ikinci şekeri alacaklardı ama yiyenler için ikinci şeker yoktu. Saygı ve sevgiyle alakalı olarak ilk günler sevgiye daha çok yer veriyoruz. Engelliler haftasında saygı değerine daha çok yer veriyoruz. Onlara nasıl davranmaları gerektiği, farklılıklara saygı duymamız gerektiğini anlatıyoruz. Bizim sınıftaki kuralımız çalışmasını bitirenler bitirmeyenlere yardımcı olur. Her zaman birbirlerine saygılı olmaları gerektiğini ve kötü davranmaması gerektiğini söylüyoruz. Vatanseverlik için İstiklal Marşı’nda nasıl davranılması gerektiğini, saygılı olmak gerektiğini öğretiyoruz. Şu anda hepsi iki kıtayı ezbere biliyorlar. Atatürk kim, bu vatanımızı nasıl korumalıyız? Eskiden yurdumuz düşmanlardan nasıl kurtulmuş, bayrağımız nasıldır bunları öğretiyoruz. Süreçte günlük konularda hemen pratik bir eğitim yapıyoruz, bu değerleri öğretiyoruz.” (Ö32).

“3 yaş grubunda olduğum için benmerkezcilik hâkim bu yüzden paylaşmayı çok önemsiyoruz. Bizim pazartesi günü oyuncak günümüz evden oyuncak getiriyorlar.

Getirdikleri oyuncakları muhakkak paylaşarak oynatıyoruz. Yavaş yavaş da süreçte çok güzel sonuçlar alıyoruz.” (Ö4).

“Hiç taviz vermeden her gün birbirimize güler yüzle merhaba, nasılsın, evde neler yaptınız gibi birbirimize soruyoruz. Günaydın, iyi akşamlar demeyi unutmuyoruz. Biz sınıfımızda civciv yaptık. Pazartesi sarı, salı yeşil, perşembe kırmızı gibi. Mesela cuma kırmızı renk ise, civciv o günde duruyor ve o renkte iyi tatiller yazıyor. Pazartesi gününde hafta sonu evde neler yaptık yazıyor. Bunları bu şekilde konuşmalarını sağlıyorum. Mutlaka arkadaşlarından özür dilemeyi öğrenmesini sağlıyorum. Örneğin; yanlışlıkla arkadaşına çarpabiliyor ya da kâğıdı karalanabiliyor. Böyle durumlarda özür dilemesini bilmeli çocuklar, bunu sağlamaya çalışıyorum hoşgörü değeri için ya da arkadaşından bir şey alacağına izin istemek. Sınıfa bir misafir geldiğinde anneler olsun ya da idareden biri olsun nasılsın diyebilmek.” (Ö15).

Tablo 4.9. ve katılımcılardan elde edilen doğrudan alıntılar incelendiğinde okul öncesi eğitimde değerler öğretiminin önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerin daha çok evrensel değerleri öğretme çabası içinde oldukları ifade edilebilir.

4.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Etkili Vatandaşa Yönelik Algılarına ve Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi okul öncesi öğretmenlerinin “Etkili vatandaşa ilişkin algı ve uygulamaları nelerdir?” sorusudur. Bu alt problem kapsamında görüşme formunda yer alan “Size göre etkili vatandaş kimdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir. “Öğrencilerinizin etkili vatandaş olması için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar ise doğrudan alıntılar ile verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin etkili vatandaş algılarına ilişkin bulgular

Tema 10. Etkili Vatandaş Algısı	f	%
1. Hak ve sorumluluklarını bilen	14	19
2. Çevresine karşı duyarlı ve faydalı olan	10	14
3. Ülkesi için üreten ve hizmet eden	10	14
4. Sorumluluklarını yerine getiren	7	10
5. Başkasının haklarına saygılı olan	7	10
6. Vatanını seven	6	8

7. Başkasına zarar vermeyen	3	4
8. Toplumsal değerlere sahip olan	3	4
9. Bencil olmayan	2	3
10. Empati kurabilen	2	3
11. Çevresiyle iyi iletişim kurabilen	1	1
12. Doğaya saygılı	1	1
13. Güncel gelişmelerden haberi olan	1	1
14. Hoşgörü sahibi	1	1
15. İşbirliğine açık olan	1	1
16. Merhametli	1	1
17. Milli bilinç sahibi	1	1
18. Problem çözebilen	1	1
19. Tarihini bilen	1	1
20. Yardımsever	1	1
Toplam	74	99/100

Tablo 4.10’da okul öncesi öğretmenlerinin etkili vatandaş algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre katılımcılar etkili vatandaşı “hak ve sorumluluklarını bilen (% 19)”, “çevresine karşı duyarlı ve faydalı olan (% 14)”, “ülkesi için üreten ve hizmet eden (% 14)”, “sorumluluklarını yerine getiren (% 10)”, “başkasının haklarına saygılı olan (% 10)” ve “vatanını seven (% 8)” şeklinde algılamaktadırlar. Bunlar dışında katılımcılar sırasıyla “başkasına zarar vermeyen (% 4)”, “toplumsal değerlere sahip olan (% 4)”, “bencil olmayan (% 3)”, “Empati kurabilen (% 3)”, “çevresiyle iyi iletişim kurabilen (% 1)”, “doğaya saygılı (% 1)”, “güncel gelişmelerden haberi olan (% 1)”, “hoşgörü sahibi (% 1)”, “işbirliğine açık olan (% 1)”, “merhametli (% 1)”, “milli bilinç sahibi (% 1)”, “problem çözebilen (% 1)”, “tarihini bilen (% 1)” ve “yardımsever (% 1)” kişi olarak etkili vatandaşı tanımlamaktadırlar. Bazı katılımcıların etkili vatandaşla ilişkin görüşleri şöyledir:

“Ülkesini seven, ülkesinin sorunlarıyla ilgilenen ve bunun için de gerçekten bir çaba gösteren insandır. Sadece kendini kurtaran insan değil, yaşadığı çevreye de faydası olan ve oradaki sorunları görüp aktif olarak çözüm üretebilen kişiler aktif vatandaşlardır.” (Ö33); “Her şeyiyle örnek olan kişidir. Bir şeyleri söyleyen ama hayata geçirmeyen kişiye etkili vatandaş değildir.” (Ö29); “Etkili bir insan dersek vatana, millete, içerisinde yaşadığı topluma, ailesine saygı gösterip bir şeyler ortaya çıkarıp bir değer üreten sosyal

insandır.” (Ö22); “Çevresiyle iyi iletişimde bulunabilen, olumsuz bir durumda bunu nasıl düzeltebilirim diye çaba sarf eden ve bunun için iş birliği kurabilen insandır.” (Ö20).

“Sorumluluklarını yerine getiren, haklarını bilen, yaşadığı kültürün değerlerine saygı duyan, yapması gerekenleri yapan insandır.” (Ö38); “Toplumsal değerlerin farkında olanıdır.” (Ö7); “Toplum içinde zararsız olan ve olumsuz iş, faaliyetten kaçınan, saygılı, üreten, vatani milleti ve tüm dünya için yararı olan kişi demektir.” (Ö13); Ö25 ise “Haklarını bilen, vatansever, başkalarının haklarına saygılı olan bilinçli bireyler.” olarak etkili vatandaşı tanımlamıştır.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin etkili vatandaş olması için yaptıkları çalışmalara yönelik doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Öncelikle verdiğim sözü tutuyorum. Bu yaş gurubu için öncelik rol model olmaktır. Görme engelliler haftasının kutlanması, insan hakları haftası böyle haftalarda insanların seçme ve seçilme hakkı olduğunu anlatıyoruz. Ya da bir çizgi film izlenecekse oylama yaparak seçtiriyoruz.” (Ö29); “Öncelikle kendilerini doğru ifade edebilmelerini sağlıyorum. Toplum içinde nasıl konuşulur, nasıl yapmamız gerekir. Sürekli olarak bize sunumlar yapıyor çocuklarımız. İlk başlarda sessizken şimdi daha yüksek sesle konuşup kendini daha rahat ifade edebiliyor. Bazen biz farkında olmadan onu neden öyle yaptın diyebiliyoruz. Hemen kendilerini ifade edip, hayır öğretmenim onu ben öyle yapmadım bunun için böyle yaptım diyerek kendini savunabiliyor. Bir arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğunda kendi oyununa dalmıyor gidip arkadaşına yardımcı oluyor, bu da bizim için yeterli.” (Ö7).

“Sorumluluk vermek çok önemlidir. Bu duyguyu aşlamaya çalışıyorum. Vicdanlı çocuklar olmalarını sağlamaya çalışıyorum. Vatan millet sevgisini aşlamak önemlidir. Büyüklere saygı duyması gerektiğini, küçüklerine sevgi ve fedakârlık gibi değerleri biz değerler eğitimi yoluyla veriyoruz. Bunları zaten bir yıl boyunca burada bizimle beraber yaşıyorlar çünkü öyle bir sınıf ortamı oluşturuluyor. Eğer aile de evde devam ederse sorumlu birer bilinçli vatandaş olacaklarını düşünüyorum çünkü ağaç yaşken eğilir.” (Ö27).

“Onlara söz hakkı veriyorum. Kapıdan girdiğinde günaydın demekten başlıyor olay giderken iyi günler, iyi akşamlar demeye kadar varıyor. Konuşma, kendini ifade

etme, özgür ortam bunları sağlamak önemli.” (Ö17); “Hepsine aynı süreyi tanımaya çalışıyoruz. Hepsini eşit bir şekilde dinlemeye çalışıyoruz. Mesela bana şikâyet geldiğinde kendi sorunlarını kendileri çözmeleri gerektiğini söylüyorum. Şu an küçük olabilirler ama bu şekilde temel kazanıp devam edebilirler. Başkalarının haklarına saygı duymayı öğretiyoruz. Önemli olan kendilerinin de bunu istedikleri zaman yapmaları gerektiğini söylüyoruz.” (Ö16); “Düşünmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Yaptığımız etkinliklerde sorular sorarak önce bir düşünmelerini sağlıyoruz. Sorgulamaları lazım, dümdüz yaşayıp gitmeyecekler. Bu zihniyetle büyüdükleri zaman gelecekte etkin birer vatandaş olabilirler diye düşünüyorum.” (Ö14).

“Temelinde biz çocukların çalışması gerektiğini, bir şeyleri çabalayarak kazanmaları gerektiğini öğretiyoruz. Örneğin; herhangi bir etkinlikte kendi çabaları ile o etkinliği tamamlamalarını sağlıyorum, pek yardımcı olmuyorum. Çünkü onu kendi başına kesebileceğine, boyayabileceğine, yırtabileceğine ona göstermeniz lazım. Kendisinin başarması lazım. Bu hissiyatı yaşayan çocuk her şeyi yapabilir. Kısaca başarı hissi ve bunun için çabalama hırsı lazım.” (Ö1)

“Kendi hak ve sorumluluklarının olduğunu bilmesini istiyorum. Aynı şekilde karşısındakinin de aynı haklara sahip olduğunu bilmesini istiyorum. Örneğin sıra olurken bile sonradan gelen öne geçmesine izin vermiyorum. Gelen arkaya geçecek şekilde uyarıyorum. Her günün bir sınıf başkanı oluyor. Bunu da sınıf listesine göre takip ediyoruz.” (Ö2); “Değerlerimizi öğretiyorum. Değerlerini bilirse etkili vatandaş olur. Ancak aile de bunu devam ettirmesi gerekir. Yetişme tarzı kültür farkı çok önemli. 4-5 yaşına kadar bazı şeyleri öğrenen çocuğu da sonrasında değiştirmek zor oluyor. Aile desteği bu noktada çok önemlidir.” (Ö35); “Farkındalık yaratmaya çalışıyorum. Neye sahip olduklarının farkında olmalarını sağlamaya çalışıyorum. Haklarının, özgürlüklerinin, ellerinde olanın ve olmayanın farkında olmalarını sağlıyorum. Aile etkinlikleri düzenliyorum. ‘Bizim Mutlu Olacak Neyimiz Var’ adlı bir çalışma düzenlemiştim. Açık uçlu sorular veriyorum, onlar da anneleriyle sohbet ederek konuşuyorlar. Hem böylece aileyi ve çocuğu daha iyi tanımış oluyorum.” (Ö18).

Tablo 4.10’a göre katılımcıların etkili vatandaş kavramını yeterince bilmedikleri ifade edilebilir. Katılımcılar öğrencilerinin etkili vatandaş olabilmeleri için ise daha çok rol model olmayı ve değerler öğretiminden yararlanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

4.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilerin Sosyalleşmesine Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Araştırmanın son alt problemi okul öncesi öğretmenleri “Öğrencilerin sosyalleşmesi için neler yapmaktadırlar?” sorusudur. Bu alt problem kapsamında görüşme formunun son sorusu “Öğrencilerinizin sosyalleşmesi için neler yapıyorsunuz? Açıklayınız.”dır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Sosyalleşmeye yönelik gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bulgular

Tema 11. Öğretmenlerin Sosyalleşme Etkinlikleri	f	%
1. Aile ile iş birliği gerçekleştirme	13	17
2. Okul dışı geziler düzenleme	12	15
3. Görev ve sorumluluklar vererek öğrencileri cesaretlendirme	12	15
4. Grup oyunlarına yer verme	10	13
5. Bireysel olarak ilgilenme	9	11
6. Sosyal etkinliklere yer verme	8	10
7. Akran iletişimini sağlama	6	8
8. Projeler hazırlama ve uygulama	3	4
9. Hikayeler ile düşündürme	2	2
10. Serbest etkinliklere yer verme	2	2
11. Drama çalışmaları yaptırma	1	1
12. Eğitici film ve animasyonlardan yararlanma	1	1
13. Kendi problemlerini kendilerinin çözmesine yardımcı olma	1	1
Toplam	80	100

Tablo 4.11.’e göre öğrencilerin sosyalleşmesi için katılımcıların % 17’si “aile ile iş birliği gerçekleştirmekte”, % 15’i “okul dışı geziler düzenlemekte”, % 15’i “görev ve sorumluluklar vererek öğrencileri cesaretlendirmekte”, % 13’ü “grup oyunlarına yer vermekte”, % 11’i “bireysel olarak ilgilenmekte” ve % 10’u ise sosyal etkinliklere yer vermektedirler. Bunlar dışında ise öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak amacıyla yapılan etkinlikler sırasıyla, “akran iletişimini sağlama (% 8)”, “projeler hazırlama ve uygulama (% 4)”, “hikayeler ile düşündürme (% 2)”, “serbest etkinliklere yer verme (% 2)”, “drama çalışmaları yaptırma (% 1)”, “eğitici film ve animasyonlardan yararlanma (% 1)” ve “kendi problemlerini kendilerinin çözmesine yardımcı olma (% 1)” şeklinde olarak belirlenmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Geziler düzenliyoruz. 3 sınıf olduğumuz için ara ara sınıf ziyaretleri yapıyoruz. Mısır patlatıyoruz hep birlikte diğer sınıftaki çocuklarla sosyalleşsinler, kaynaşsınlar diye. Çocuklar kendiliğinden de değiştiriyorlar kendilerini, aslında ekstra bir şey yapmaya bile gerek kalmıyor. Sene başında gelen çocuğun durumuyla şu an ki durum arasında bir hayli fark oluyor, daha da sosyalleşiyorlar.” (Ö31)

“Grup oyunlarını öğretiyoruz. Kişisel özelliklerine uygun görevler vererek güven kazandırıyoruz. Sohbetler yoluyla hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumları tespit ediyoruz. Şiir ve gösteri görevleriyle güven arttırıyoruz. Öncelikle onları dinliyorum ve göz teması kuruyorum. Sevgiyle yaklaşıyorum. Önemsemediğimi hissettiriyorum.” (Ö26); “Hiçbir şey yapmasanız bile çocuklar birbirini zaten sosyalleştiriyorlar. Serbest zaman etkinliğinde kendini, karakterini her şeyini ortaya koyar. Hayatta görebileceği her şeyi bu serbest zaman etkinliğinde yaşıyor. Dışlanabiliyor, kavga edebiliyor, çok sevebiliyor, o saatte 3 ay boyunca bekleme koltuğunda oturup hiç arkadaşlarıyla konuşmayan, katılmayan çocuklar oldu. İlk önce bekliyoruz, bakıyoruz konuşma ile alakalı bir sıkıntı mı var ya da çok mu utangaçtır gözlemliyoruz. Sıkıntıyı belirledikten sonra da çözüm yolları arıyoruz. Sonra adım adım sınıfa girmeye başlıyorlar, geçiyor.” (Ö34).

“Onlara, özellikle annelere aile katılımları yolluyorum. Örneğin; birlikte kek yapıp komşularına vermelerini söylüyorum. Bir yaşlı gördüklerinde yardımcı olmalarını söylüyorum. Ya da bir görme engelli ile tanıştıklarında onunla sohbet etmelerini, empati kurmalarını istiyorum. Sarı çizgilere ailelerinin, arabalarının park etmemeleri gerektiğini hatırlatmalarını söylüyoruz.” (Ö10); “Çeşitli sosyal etkinliklerde anneleriyle birlikte katıyoruz. Ailelerden velileri sırayla sınıfa çağırıyoruz. Sınıfta çocuklarla boyama etkinliklerine ya da hikâye etkinliklerine katılıyorlar. Haftada iki gün aile katılımları yapıyoruz. Hafta sonu veli toplantıları yapıyoruz. Hem anne hem de babalar bir arada katılabilirler diye. Sosyalleşme sürecinde aile katılımını önemsiyoruz.” (Ö40).

“Çocukları tiyatro, sinema ya da bilim merkezine götürüyoruz. Ara ara alanlarda eğitici çizgi filmler, sunumlar yaparak sosyalleşmelerini sağlıyoruz. Çekingen çocukları fazla zorlamıyorum, öncelikle onlarla kendim ilgileniyorum. Aktif konuşkan öğrenci varsa onunla arkadaş ediyorum, süreçte zaten alışıyor. Ama mizacı öyle olan çocuklar

değişmiyor. Aile katılımı olarak ise velileri sınıfıma alıyorum. Hikâye, şarkı, gitar çalma becerisi olan velim varsa onu getiriyor vakit geçiyoruz. Bu sayede de sosyalleşiyorlar.” (Ö29).

“Okula gelmesi artı bir adım olarak görüyoruz. Başta çekimser olan çocukları serbest bırakarak, serbest zaman etkinliklerinde arkadaşıyla iletişime geçmesini sağlayarak, dâhil olmadığında yardımcı olarak alıştırmaya çalışıyoruz. Aile katılımlarımız oluyor, burada tanımadıkları kişiyle nasıl iletişime geçeceklerini ve nasıl karşılayacaklarını öğreniyorlar. Sorunlarını nasıl ileteceklerini öğreniyorlar. Ailelere markete gittiğinizde ödemeyi parayı çocuğa vererek onun yapmasını isteyebilirsiniz diyorum. Fırının kapısında bekleyerek siz hiç içeri girmeden hadi bakalım iki ekmek al diyerek size getirmesini isteyebilirsiniz. Hiç tanımadığı kalabalık ortamlara girerek çocuğunuzun yavaş yavaş başkalarıyla iletişim kurmalarını isteyebilirsiniz. İçine kapanıksa çocuk okul dışında tanıdığı, bildiği, güvendiği bir arkadaşını evinde görmesini istiyorum. Tramvay geçerken şoförüne el sallıyoruz biz. Asker gördüğümüzde selam veriyoruz biz. Bunlar tamamen sosyalleşmedir.” (Ö20).

“Rehberlik servisimizden destek alarak etkinlikler düzenliyoruz. Örneğin; ‘destek çemberi’ adlı bir etkinliğimiz vardı. Önce kendisi oluyor. Sonra evde kimden yardım isteyebilirim. Okulda kimden yardım isteyebilirim. Bunları hangi durumlarda kullanırım, kendim yapamayacağım şeylerde destek çemberinde kimden yardım isterim bu şekilde bir etkinlikti. Onun dışında hikâye anlatıyoruz ve onlar üzerinden yorum yapıp nasıl davranmaları gerektiğini aslında konuşarak buldurmaya çalışıyoruz. Örneğin; 4 öğrenci bir yerde oynuyor ve diğer bir öğrenci de başka bir köşede tek başına kalmış ve bu duruma çok üzülmüş sizce ne yapması lazım? Bunun üzerinden konuşuyoruz. Bizim de yönlendirmemizle hep birlikte oynayabiliyorlar.” (Ö7).

“Haftalık program olarak veli bültenleri hazırlıyoruz cumadan gönderiyoruz ve o hafta neler yapacağız veliyi bilgilendiriyoruz, hafta da bizim bir günümüz var.’ Göster anlat’ günü. Bu günde çocuk evden bir malzeme getiriyor, eşyayı arkadaşlarının karşısına geçip anlatıyor. Rengini, boyutunu, ne işe yaradığını bize anlatıyor. Örneğin; bir öğrencim oyuncak bir koyun getirmişti. Bunun nesinden faydalanıyoruz hepsini anlatmıştı. Çok fazla konuşmayan çocuklarımızı ebe olarak seçiyoruz oyunda. Kendilerini daha rahat ifade edip lider olabilsinler diye. Sınıfta nöbetçi kız-erkek

öğrencilerimiz oluyor. Örneğin kız ve erkek nöbetçi olan öğrenciler yemekten önce ve sonra lavabonun kapısının önünde bekleyip peçete dağıtıyor. Yemekhanede otururken arkadaşlarını kontrol ediyor ve yemek duasını o nöbetçi öğrenci okuyor. (Ö32); “Grup oyunlarına ağırlık veriyorum. Birlikte bir şeyler yapabildikçe uyumu da daha iyi oluyor. Arkadaşlarıyla paylaşması da yardımlaşması da olumlu yönde geliyor.” (Ö12).

“Gezilerimiz ve aile katılımlarımız oluyor. Daha öncesinde velilerle görüşüp onlarla uygun bir zaman belirleyip eğitimin içine alıyoruz. Örneğin; bir veli ben mesleğimi anlatabilirim diyor. Sonrasında veli geliyor mesleğini tanıtıyor. Eğer mesleğiyle ilgili göstereceği materyalleri varsa onları gösteriyor. Hikâye okuyabiliyor velilerimiz. Deney yapabiliyorlar, sanat etkinliklerine katılıyorlar. Özellikle de ben babaların gelmelerini daha çok istiyorum. Bu yaş grubunda babalar daha etkili oluyor. Tek başına bir görevi yapamayanları gruplar halinde yaptırarak sosyalleşmelerini sağlıyorum. Kendi gözetimimde olmak koşuluyla çekingen çocuklara bazı görevler veriyorum. Örneğin; sınıfın kapısını açık bırakıp çocuktan karşı sınıftaki öğretmeninden kalem al getir diyorum ve arkasından bakıyorum tabi ki. Bu sayede çekingenliklerini yeniyorlar.” (Ö2).

“En başta geziler yapıyoruz. Yaparak yaşayarak öğrenmelerini, görmelerini istiyoruz. Hayvanat bahçesinden bilim merkezine piknik alanlarına kadar görmesini istiyoruz. Alt üst tabaka olarak ne yaşıyorsa hepsini görmesini istiyoruz. Sosyalleşme için yardımlaşmanın fiilen gerçekleşmesini istiyoruz. Çekingen çocukları da okul öncesinde yaşadığı olayı, bir filmi, hikâyeyi birebir paylaşmasını istiyoruz. Açık uçlu şeyler soruyoruz anlattırıyoruz. ‘Benim Kitabım’ adlı bir projemiz var. Her hafta sonu bir kitap götürürler eve, pazartesi geri getirirler. Her hafta bu kitaptan bir hikâyeyi anlattırırım örneğin buradaki tavşan sen olsan ne yapardın gibi sorularla empati kurma, hayal dünyasını genişletme gibi becerileri kazandırırız.” (Ö28).

“Gösteriler yapılır okulumuzda. Okulun içinde sinema salonumuz var. Bu salonda profesyonel bir tiyatro sahnemiz var. Orada daha geçen hafta yaşlılar günü yaptık. Sadece o gün dedeler ve torunlar buluştu. Anneler gününde yaptığımız etkinlikler oluyor. Bunları yaparken sabırla çocuğun güvenini kırmadan yapıyoruz. Sınıfta da etkinlikler yapıyoruz bu şekilde. Sınıfta ortaya çıkıyor, eline bir mikrofon veriyoruz ve çocuk kendini arkadaşlarına anlatıyor. Sahnede olmak, arkadaşlarına hitap etmek özgüven

katıyor çocuğa. Drama etkinliklerimiz çok oluyor, haftada iki veya üç kez. Geziler yapıyoruz. Spor merkezine, bilim merkezine gidiyoruz. Sosyal kurallara uymak çok önemlidir. Başında anne babası olmadan kurallara uyararak, sıraya girerek, gruptan ayrılmaması gerektiğini, tehlikelere kendisini nasıl koruması gerektiğini öğreniyor. Aile katılımları önemli sosyalleşmede. Veli gelip mesela mesleğini anlatıyor. Çocuk orada hiç tanımadığı o veliye sorular soruyor, iletişime geçiyor, bunun da sosyalleşme anlamında katkısı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde Ö18 kodlu katılımcı görüş ve deneyimlerini paylaşmıştır.

Tablo 4.11. ve bazı öğretmen görüşleri incelendiğinde okul öncesi dönemde öğrencilerin sosyalleşebilmesi için aile ile iş birliği yapıldığı, öğrenciler cesaretlendirilerek onlara özgüven kazandırıldığı ve sık sık sosyal etkinliklerden yararlandığı belirlenmiştir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde ise elde edilen bulgulardan hareketle sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar ise alanyazında yer alan ilgili araştırmalar tartışılmış ve sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan görüşmeler aracılığıyla edinilen bulgulardan hareketle ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin algılarının önemli bir kısmını Tarih Öğretimi, Coğrafya Öğretimi ve Vatandaşlık Bilgisi'nin oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuç beklenen ve alanyazın ile paralellik gösteren bir durumdur. Çünkü sosyal bilgiler dersi geçmişten günümüze sahip olduğu öğretim programları, tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi ağırlıklı bir içeriğe sahip olmuştur. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bölümü sosyal bilgilere ilişkin algılarını ifade ederken Tarih ve Coğrafya'yı birlikte kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu Güler ve Tuğrul (2007) yapmış oldukları çalışmada tarih ve coğrafya sosyal bilimlerin birbirini tamamlayan iki önemli alan olduğunu, çocukların coğrafya ve tarihle ilgili etkinlikler sayesinde; olayların ve yerlerin zaman karşısında birbirlerini nasıl etkilediğini, insanların kendi çevrelerini geçmişin farklı dönemlerinde nasıl etkiledikleri

ya da çevrelerinden nasıl etkilendiklerini öğrendiklerini ifade ederek her iki disiplinin birbirinden ayrı düşünülmeceğini ortaya koymuştur. Ancak sosyal bilgiler dersinin içeriğinin ve kapsamının çok geniş bir alanı kapsamamasına rağmen araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin algılarının çoğunlukla tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi odaklanması bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Ancak Şimşek-Çetin ve Akhan (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarından sosyal bilimleri açıklamalarını istediklerinde, sosyal bilimleri doğru ve anlaşılır şekilde açıkladıklarını tespit etmişlerdir.

2. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin geçmiş öğrenim yaşantılarında sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarının olumlu olduğu, bunun nedeninin ise dersin içeriğine karşı olan ilgiden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Şimşek-Çetin ve Akhan'da (2015) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerine en yakın hissettikleri alanların başında sosyal bilimlerin geldiğini ve bunun nedeninin ise alana karşı ilgiden kaynaklandığını ve sosyal bilimler ile ilgili olumlu metaforlar geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Akhan ve Şimşek-Çetin (2015) de okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu ve sosyal bilgiler eğitimi üzerine görüşlerinin olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

3. Araştırmaya katılan 40 okul öncesi öğretmenin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin mevcut algılarının ağırlıklı olarak Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık'tan oluştuğu, ancak katılımcıların sosyal bilgiler içerisinde yer alan diğer sosyal bilimlerden yeterince haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinin içeriğine ilişkin mevcut algılarının ağırlıklı olarak Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık'tan oluştuğu, ancak katılımcıların sosyal bilgiler içerisinde yer alan diğer sosyal bilimlerden yeterince haberdar olmadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular araştırmanın ilk sonuç maddesi olan "sosyal bilgiler algısı" ile örtüşmektedir. Şimşek-Çetin ve Akhan (2015) ise çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarından sosyal bilimleri doğru ve anlaşılır şekilde açıkladıklarını tespit etmişlerdir.

4. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin gerekli olduğunu ve bu nedenle okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması

gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Akhan ve Şimşek-Çetin'de (2015) okul öncesi öğretmen adayların kendi lisans programları ve okul öncesi dönem için sosyal bilgiler eğitimini gerekli bulduklarını tespit etmiştir. Şimşek-Çetin ve Akhan'da (2015) çalışmada yer alan tüm katılımcıların okul öncesi dönemde tarih ve coğrafya disiplinleri ile ilgili olarak etkinliklere yer verilmesi yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Ünlü ve Alkış'da (2006) okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi olayları neden sonuç ilişkileri kurarak açıklayabilmesi, coğrafya temel kavramlarını bilmesi, hem Türkiye hem de Dünya coğrafyası hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini ve okul öncesi çocuklarının gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmek için okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında coğrafya derslerinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan gerek hizmet-içi gerekse de hizmet-öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimde sosyal bilgilerin yer alması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

5. Okul öncesi öğretmenleri ders etkinliklerini planlarken dikkate aldıkları unsurların başında öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları gelmektedir. Bu beklendik bir sonuç olmakla birlikte istendik de bir gelişmedir. Çünkü genelde eğitim özelde ise okul öncesi eğitimde her çocuğun bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda hazırlanacak etkinliklerde çocukların gelişimsel ve bilişsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu durum özellikle okul öncesi eğitimde daha da bir önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda MEB (2013a) Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı'nda sunulan etkinliklerin öğretmenlere örnek olması amacıyla hazırlandığını ve öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla hangi etkinliklere ihtiyaç duyuyorlarsa onları kullanarak yeni etkinlikler geliştirmelerini ve verilen bu etkinlik havuzunu zenginleştirmelerini istemektedir.

6. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında en fazla gerçekleştirdikleri etkinliklerin başında Coğrafya etkinliklerinin geldiği; Coğrafya etkinliklerinin başında ise "İklim ve hava gözlemi"nin (f. 15) geldiği tespit edilmiştir. Bunun dışında en sık gerçekleştirilen diğer coğrafya etkinlikleri ise sırasıyla "Harita çalışmaları", "Uzay ve gezegenler", "Yaşam döngüsü", "Yanardağ deneyi", "Erozyon deneyi" şeklindedir. Ünlü (2001) de yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim

programının coğrafya öğretimi ile uyumlu olduğunu, programda olan coğrafya konularının dünya, hava, toprak, bitkiler, su, doğa ve orman, hayvanlar, mevsimler, mevsimlerin özellikleri, uzay, güneş, insan, gece-gündüz, zaman, gökyüzü, yerleşme ve çevre şeklinde çok zengin olduğunu ve kavramların işlenişlerinin tamamen bir coğrafi anlayış içerisinde, ünite ve konu bütünlüğü şeklinde bulunduğunu ifade etmiştir. Öztürk, Giren, Yıldırım ve Şimşek (2015) de okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminde 6 temel bilim alanının (konum, yer, hareket, insan, çevre etkileşimi ve bölge) güncellenen okul öncesi eğitim programının (2013) içeriğinde yer aldığını belirlemiş ve bu temel bilim alanlarının program içerisinde kazanım göstergelerde, kavramlarda veya belirli gün haftalarda yer aldığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere yönelik en fazla gerçekleştirilen etkinliklerden biri de “Tarih Etkinlikleri”nin olduğu, gerçekleştirilen tarih etkinliklerinden başında ise “Önemli Türk Büyükleri” ve “Atatürk etkinlikleri”nin geldiği belirlenmiştir. Aktın ve Dilek (2014), okul öncesi dönemde tarih öğretiminde öğrenme alanı çocukların kendisiyle bağlantılı olarak ailesi, komşuları, toplum, devlet, ulus, dünya ve evren ile ilgili somut konular ve değerler üzerine genişlediği tespit etmişlerdir. Ayrıca tarihsel öğrenmelerin kapsamının ise genellikle çocukların kendisi ve ailesi ile ilgili geçmişlik içeren olaylar, ülkelerinin, bölgelerinin resmi ve dini tatil günleri ve *ülkenin tarihi kahramanlarından* oluştuğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerden bir diğerinin ise “Okul Dışı Etkinlikler” olduğu. Bu kapsamda ise öğretmenlerin “Gezi-gözlem ziyaretleri” ve “Belirli gün ve haftalar etkinlikleri” gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Okul dışı etkinlikler okul öncesi eğitimde birçok farklı amaç için kullanılabilir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde de bu faaliyetlerin önemli bir kısmının sosyal bilgilere yönelik olduğu görülmüştür. Aktaş-Arnas (2007) da çalışmasında okul öncesi eğitimde sınıfa getirilemeyen olay ve durumların yerinde incelenmesi ve gözlenmesi amacıyla geziler düzenlenebileceğini; bu geziler ile çocukların gözlem yapacakları durumları doğal ortamlarında görme fırsatı yakalayacaklarını ve çocukların keşfederek öğrenmesine olanak vereceğini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan sosyal bilgiler kapsamında gerçekleştirilen etkinlik türlerinden bir diğeri ise “Vatandaşlık Etkinlikleri”nin olduğu ve bu kapsamda öğretmenlerin “Toplumda uyulması gereken kurallar”, “Seçim ve oy kullanma” ve “Soyağacı oluşturma” etkinliklerini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul öncesi eğitimde vatandaşlık etkinliklerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bunun başlıca nedenlerinden birisinin de okul öncesi eğitim programında ve ona bağlı olarak etkinlik kitabında vatandaşlık alanına yer verilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Oysaki “Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı” (Avrupa Konseyi, 2010) raporunda üye ülkelerin demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimini okul öncesi eğitimden itibaren öğretim programlarına dâhil etmeleri gerektiğini tavsiye karar olarak ifade edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi, ulus vatandaşlığı ve küresel/dünya vatandaşlığı olarak iki boyutta ele alınabilmektedir. Ceylan (2014) ise yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerin büyük bir kısmının okul öncesi eğitim programının dünya vatandaşlığını içermesi gerektiğini, çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmek istediklerini, ancak aldıkları öğretmen eğitim programının ve alan deneyimlerinin çocuklara dünya vatandaşlığını öğretmeye hazırlamadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamına dahil edilebilecek etkinlikleri sıklıkla gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

7. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler kapsamında gerçekleştirdikleri başlıca sınıf/okul dışı etkinliklerin sırasıyla Okul Bahçesi, Müzeler, Sinema, Tiyatro ve Bilim Merkezi'nin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında okul dışı etkinliklerden sıklıkla yararlandığı belirlenmiştir. Bu etkinliklerden sıklıkla yararlanılmasının nedeni ise öğrencilerin ilgisini çekmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Aktın (2017) da araştırması sonucunda küçük çocukların müze gezisinde çok eğlendikleri tespit etmiştir.

8. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tamamı okul öncesi eğitimde belirli gün ve haftalardan yararlanmanın önemli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Önemli görme nedenlerinin başında ise belirli gün ve haftaların bilgileri somutlaştırarak kalıcı öğrenmeler sağlamasından, o günün/haftanın önemini vurgulamasından ve konuya ilişkin bilinç ve farkındalık kazandırmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Seefeldt

(2015), belirli gün ve haftalar kapsamında ele alınan kutsal (milli ve dini bayramlar vb.) kutlamaların, çocuklar açısından tam anlamıyla neşeli ve dinlendirici olabileceği, aynı zamanda tarihsel bilgiyi daha gerçek ve tutarlı bir şekilde elde edilebileceğini ifade etmiştir.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde önem verdikleri değerlerin başında Saygı ve Sevgi'nin geldiği belirlenmiştir. Bu iki değer dışında önem verilen diğer değerlerin ise "Paylaşma", "Hoşgörü", "Sorumluluk", "Yardımselik", "Vatanseverlik", "Özgüven", "Empati", "Nezaket", "Adalet", "Ait olma", "Duyarlılık", "Güven" ve "Sabır" olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Uzun ve Köse (2017) de "okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine okul öncesi eğitimde başlanılmasının gerekli olduğunu düşündükleri, değerler eğitimi kapsamında en fazla sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, vatan sevgisi, yardımlaşma, hoşgörü ve paylaşma değerlerine yer verdikleri" sonucuna ulaşmışlardır. Uçuş-Güldalı ve Demirbaş (2017) Okul Öncesi Eğitim Programı ve Hayat Bilgisi Öğretim Programı'ndaki değerler karşılaştırıldığında, Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan sevgi, saygı, sorumluluk, dayanışma, paylaşma, hoşgörü, yardımlaşma, özgüven değerleri Hayat Bilgisi Öğretim Programı ile ortak değerler olduğunu tespit etmiştir. Aktın ve Dilek (2014) ise çocukların, öyküleri aracılığıyla karakterlerin vatanseverlik, dürüstlük, cesaret ve kararlılık gibi davranışlarını ve sorumluluk sahibi olmalarının sonuçlarını kavrayabileceğini ortaya çıkarmıştır.

10. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin etkili vatandaş algılarının sırasıyla hak ve sorumluluklarını bilen, çevresine karşı duyarlı ve faydalı olan, ülkesi için üreten ve hizmet eden, sorumluluklarını yerine getiren, başkasının haklarına saygılı olan ve vatanını seven şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bunlar dışında katılımcılar sırasıyla "Başkasına zarar vermeyen", "Toplumsal değerlere sahip olan", "Bencil olmayan", "Empati kurabilen", "Çevresiyle iyi iletişim kurabilen", "Doğaya saygılı", "Güncel gelişmelerden haberi olan", "Hoşgörü sahibî", "İşbirliğine açık olan", "Merhametli", "Milli bilinç sahibî", "Problem çözebilen", "Tarihini bilen" ve son olarak "Yardımselik" olarak etkili vatandaş algıladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin etkili vatandaşa ilişkin görüşlerinin sosyal bilgilerin temel değer ve becerileri ile uyduğu söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan okul öncesi

öğretmenlerinin etkili vatandaş kavramını yeterince bilmedikleri ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerinin etkili vatandaş olabilmeleri için ise daha çok rol model olmayı ve değerler öğretiminden yararlanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yiğit ve Sezer (2007) ise yaptıkları çalışma sonucunda “okul öncesi öğretmenlerinin çocukların eğitim sürecinde aktif olmalarına özen gösterdiklerini, öğretmenler çocukların düşüncelerini dile getirmelerine ve yapılan etkinliklerde yer almalarına önem verdiklerini, çocukların aktif birer vatandaş olarak yetişmeleri için öncelikle sorumluluk duygusunun gelişmesine gerektiğine” inandıklarını ortaya koymuşlardır.

11. Son olarak araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin sosyalleşmesi için aile ile iş birliği gerçekleştirme, okul dışı geziler düzenleme, görev ve sorumluluklar vererek öğrencileri cesaretlendirme ve grup oyunlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Aslanargun ve Tapan (2012) yaptıkları çalışmada sosyal ve duygusal açıdan kendini geliştiren çocukların akranları ile daha etkin iletişim kurabildiği, ailesi ve öğretmenleriyle daha kolay etkileşime geçebildiği ve dolayısıyla akademik ve sosyal olarak daha fazla doyum sağladığını ifade etmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde sosyalleşmenin çeşitli etkinliklerle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi eğitim programında sosyal bilgilere yönelik kazanımların sayısı artırılabilir.
- Okul öncesi eğitim programına ek olarak sosyal bilgiler etkinliklerini içeren bir paket eğitim programı hazırlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgilere ilişkin ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesi ve gerçekleştireceği etkinlikleri daha sistematik yapabilmesi için okul öncesi öğretmenliği lisans programlarına “Sosyal Bilgiler” dersi eklenebilir. Hâlihazırda görev yapan öğretmenlere ise teorik ve uygulamaya yönelik sosyal bilgiler hizmet-içi eğitimleri verilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı Okul Öncesi Eğitimi Etkinlik Kitabı’nda sosyal bilgilere ilişkin etkinlik örneklerine yer verilebilir.

5.2.1. Araştırmacılara öneriler

- Benzer bir çalışma okul öncesi öğretmen adaylarıyla da gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere ilişkin okul öncesi eğitimi alan uzmanlarıyla nitel bir çalışma gerçekleştirilerek kuramsal alana katkı sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitimde sosyal bilgilere ilişkin etkinlik planları hazırlanarak bu etkinliklerin bir eylem araştırması ile uygulanması alana katkı sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 411-423.
- Açıkalın, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akhan, N. E., Kılıçoğlu, G. ve Gedik, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler ve sosyal bilimlere yönelik metaforları. *Turkish Studies*, 9(8), 73-90.
- Akhan, N. E. ve Şimşek-Çetin, Ö. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimine yönelik ilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 551-588.
- Aktaş-Arnas, Y. (2007). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aktn, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 139-155.
- Aktn, K. (2017). Okul öncesi dönemde müze eğitimi ile çocukların tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486, DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktn, K. (2014). Okul öncesi dönemde sosyal bilgiler eğitimi: Mesleklerin öğretimine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*. 9(5), 139-155.
- Aktn, K. ve Dilek, G. (2014). Tarih/Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul öncesi dönemde tarih öğretimi: ABD örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* (Prof. Dr. Refik TURAN Özel Sayısı), 5(16), 36-56.
- Akgün E., Yılmaz M. ve Arık B. (2017). Müze ortamında anne-çocuk etkileşimi: Bir pilot çalışma. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 15-24.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2001). *Okul öncesi eğitim 1*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde okulöncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu. *Milli Eğitim*, 33(167).

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-arslan.htm 17.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Atabey, D. (2014). Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atli, S. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. S. Seven (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- Avrupa Konseyi (2010). Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı. <https://rm.coe.int/16804884d1>. adresinden 30.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aydoğan, Y. (2017). *Dünyada erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barr, R., Barth, J. L. ve Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*, C. Dönmez (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi
- Barth, J. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. USA: University Press of America.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. Ankara: Yök/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
- Başal, H. A. (2005). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bedir-Erişti, S. D., Tekin-Akbulut, A. S. (2014). Anadolu Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Yüksekokulu Moda Tasarımı bölümü öğrencileri örneğinde sanatsal tasarım ürünlerine dayalı kültür algısı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 9-37.
- Bekman, S. ve Gürlelel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD, Yayın No: TÜSİAD-T /2005-05/396.

- Bilgili, A. S. (2006). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. İ. H. Demircioğlu (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilgili, A. S. (2009). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler. A. S. Bilgili (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Özcan, E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can-Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 75-87.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Choi, J. (2013). Türkiye’de ve Güney Kore’de Okul Öncesi Eğitimin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cüro, E. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Frat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Coşkun-Keskin, S. ve Kırtel, A. (2012). Erken çocukluk döneminde Türk kültürüne ait sanat örnekleri aracılığıyla sosyo-kültürel eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 32-51.
- Coşkun Keskin, S. ve Kırtel, A. (2016). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitim: Osmanlı’da bir gün. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(USBES Özel Sayısı), 1469-1490.
- Coşkun-Keskin, S. ve Daysal-Ersoy, D. (2012). Erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel eğitime dair örnek bir çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4, 117-130.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*, M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çatak, M. (2016). Sosyal Bilgiler Programlarının Tarihi Gelişimi. S. Şimşek (Ed.), Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Demir, E. ve İnci, M. A. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. S. Seven (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Deveci, H. (2010). Türk Eğitim Tarihinde Sosyal Bilgiler Eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Maya Akademi.
- Dilek, H. (2013). 2006 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilli R., Bapoğlu-Dümenci S. S. ve Turgut-Kesebir G. (2018). Müzede çevre eğitimi kapsamında okul öncesi dönemi çocuklarına yenilenebilir enerji kaynaklarının anlatılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 421-432.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durakoğlu, A. (2010). Montessori metodunda okuma yazma eğitimi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(20), 92-104.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Eğitime bakış 2016 izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 68.
- Elibol, F. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. S. Seven (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (tarihsiz). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erkuş S. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ersoy-Daysal D. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitim: Ünlü Türk Büyükleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Fixler, B. (2000). A Caring and Sharing Environment Helps Teach Values in Kindergarten Students. Unpublished Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago/USA.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*, A. Ersoy ve P. Yałınođlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gören-Niron, D. (2010). Avrupa Birliği Ülkeleriyle Uyumlu Bir Okul Öncesi Eğitim Model Önerisinin Benimsenme Durumu ve Uygulanabilirliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülay, H. ve Özcanar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay-Ogelman H. (2014). Türkiye'deki okul öncesi dönem sosyal beceri araştırmaları: 2000-2013 yılları arasındaki tezlerin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 41-65.
- Güler, T. ve Tuğrul, B. (2007). Okul öncesi çocuklarına yönelik sosyal çalışma alanında tarih ve coğrafya eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(33), 29-35.
- Gültekin-Akduman, G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. Uyanık-Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, T. (1982). Neden okul öncesi eğitimi?, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 215-219.
- Gürkan, T. (2000). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. ř. Yaşar (Ed.), *Okul Öncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İnan, H. Z. (2012). Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. F. Alisinanoğlu (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- İnan, H. Z. (2017). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). Ankara: Bakanlık Yayınları.
- [https://kkp.tarim.gov.tr/sp/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1\(2014-2018\).pdf](https://kkp.tarim.gov.tr/sp/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1(2014-2018).pdf) adresinden 05.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Kalkınma Bakanlığı. (2016). Orta Vadeli Program.

<http://www.kalkinma.gov.tr/Pages/content.aspx?List=28363ffa-6f2c-4400-86bc-ca5decdb5161&ID=13&Source=http%3A%2F%2Fwww%2Ekalkinma%2Egov%2Etr%2FPages%2FOrtaVadeliProgramlar%2Easpx&ContentTypeId=0x0100F586C93FC4CA2749A016DD998B6133D2> adresinden 05.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Karabiber D. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okul Dışı Etkinliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Katranç, M. (2016). Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. S. Seven (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.

Kemple, K. M. (2017). Social studies, social competence and citizenship in early childhood education: Developmental principles guide appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 621–627, DOI 10.1007/s10643-016-0812-z

Kıldan, A. O. (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 135-150.

Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi. M. Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç-Özkan Ö., Güleç H., Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.

Kılıç, K. M. ve Güngör-Aytar, F. A. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185-204, DOI: 10.15390/EB.2017.7162

- Koçak, Ö. (2016). Üç Boyutlu Çizgi Filmlerin Okul Öncesi Çocukların Mekânda Konuyla İlgili Kavram Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Koçyiğit, S. (2016). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Amacı, Önemi ve İlkeleri. R. Zembat (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Hedef Yayınları.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. USA: Sage Publications.
- Lybarger, M. B. (1991). The Historiography of Social Studies: Retrospect, Circumspect, and Prospect. J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Martin, A. (1990). Social studies in kindergarten: A case study. *The Elementary School Journal*, 90(3), 305-317.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi, 6-7. sınıflar öğretim programı kılavuzu* (Taslak Basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2013a). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013b). *Okul öncesi eğitim programı – 2013 etkinlik kitabı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2015). *Millî eğitim bakanlığı 2015-2019 stratejik planı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2017). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass Publishing.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meydan, S. (1984). *Okulöncesi eğitim faaliyetleri, YA-PA okulöncesi eğitim semineri, 28 Nisan - 2 Mayıs 1984*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*, California: Sage Publications.

- Mindes, G. (2006). *Teaching young children social studies*. Westport: Praeger Publishers
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. N. Oran, (Çev.), İstanbul: Maarif Basımevi
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün-Ayhan, A. ve Aral, N. (2012). Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1987). *Orta dereceli kız teknik öğretim okulları okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Oktay, A. (1983). Türkiye’de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. *Eğitim ve Bilim*, 7(42), 3-7.
- Oktay, A. (2000). Okulöncesi Eğitimin Düşünsel Temelleri. Ş. Yaşar (Ed.), Okulöncesi Eğitim İlke ve Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oktay, A. ve Polat-Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öcal, A., Kemer kaya, G., Tonga, D., Kyburiene, L. (2011, April). *Socialization in social studies courses in Turkey*, 5th International Conference - Competence of Contemporary Specialist: The Unity of Theory and Practice, Kaunas/Lithuania. https://www.researchgate.net/publication/258341370_Socialization_in_Social_Studies_Courses_in_Turkey adresinden 15.06.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Öneren-Şendil, Ç. and Tantekin-Erden, F. (2012). Preschool teacher’s strategies to enhance social interaction skills of children during playtime. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 918-923.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve Ülkemizde Sosyal Bilgiler. C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*ç Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E. ve Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 246-262.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- PISA. (2015). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Neslitürk S. ve Ersoy F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 245-257.
- Poyraz, H. ve Dere-Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Preston, R. C. and Herman, W. L. (1974). *Teaching social studies in the elementary school*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102.
- Russell, B. (2005). *Eğitim üzerine "özellikle okul öncesi dönemde"*, Ş. Duran (Çev.). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Safran, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sapsağlam, Ö. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının değer algılarının çizdikleri resimler ve sözlü anlatımlarına göre incelenmesi: Sorumluluk değeri örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 287-303.
- Sakai A. (2006). Japonya ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi İle Japon ve Türk Annelerin Okul Öncesi Eğitim ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (2000). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice Hall.
- SBDÖP. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*, S. Coşkun-Keskin (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Seçer Z, ve Karabulut N. (2016). Anne-Babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147-165.
- Singer, A. J. (2009). *Social studies for secondary schools*. New York: Routledge Publishers.
- Soydan S. (2014). Türkiye, Amerika ve Avusturya'da görev yapan öğretmenlerin okul öncesi coğrafya öğretimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 9-24
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri. G. Can (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Strachan, S. L. (2015). Kindergarten students' social studies and content literacy learning from interactive read-alouds. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 207-223.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Şıvgın, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2008). *Okul öncesi dönemde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek-Çetin, Ö. ve Akhan, N. E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal bilimler hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 816-828.
- Taner-Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.

- Tay, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Tepetaş-Cengiz, G. Ş. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerine ile Çocukların Dil Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and Change in Social Studies Curriculum. L. S. Levstik ve C. A. Tyson (Ed.), Handbook of Research in Social Studies Education. New York: Routledge.
- Tos, F. (2001). *Çocuğun gelişiminde okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. USA: Allyn and Bacon.
- Turan F. (2014). Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinde Kullanılan Resimli Öykü Kitaplarının Karakter Eğitimi - Öğretmen Görüşü ve Uygulamaları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçuş-Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1122-1151.
- Uçuş-Güldalı, Ş. ve Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
- Uçuş-Güldalı, Ş. (2017). Sosyal bilgileri okul öncesi dönem çocuklarıyla deneyimlemek: erken çocukluk döneminde sosyal bilgiler eğitiminin önemini gözden geçirme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1122-1151.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Ed.), Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Türk Eğitim Derneği Yayınları, ISBN: 978-9944-5128-3-1
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ünlü, M. (2001). Okul öncesi eğitim programında öğrencilere kazandırılan coğrafya eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 87-100.

- Ünlü, M. ve Alkış, S. (2006). Okulöncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin irdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 14, 17-28.
- Yaşar, Ş., Sözer, E., Deveci, H., Belet, Ş. D., Ersoy, A. F., Gültekin, M. ve Ersoy, A. (2008). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ş. Yaşar (Ed.). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaşar-Can, M., İnal, G., Uyanık, Ö. ve YAZICI H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 075-087.
- Yağcı, M. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişmesinde Doğa ve Çevre Uygulamalarının Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yazar, A. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldır, N. (1991). Okul öncesi eğitimin önemi ve amacı. *YA-PA 7. okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*, 25-26-27 Nisan 1991, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. ve Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 965-978.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, F. Ö. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-748.
- Yiğit, Ö. ve Sezer, T. (2007, Eylül). *Aktif vatandaş yetiştirmede okul öncesi dönemin önemi*. Sözlü bildiri, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.

https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101224 adresinden 30.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar*, B. Tay ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık



Ek-1



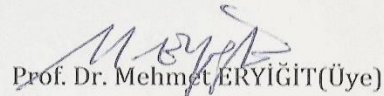
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Demet ÖNER
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi ABD

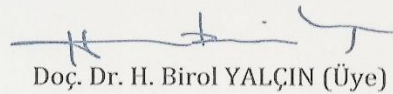
Sayın Demet ÖNER,

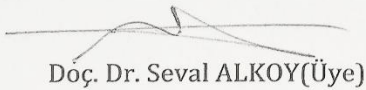
“Okul Öncesi Eğitiminde Sosyal Bilgiler: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 16.10.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/251) kurulumuzun 15.11.2017 tarihli ve 2017/09 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Doç. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zuhâl Demirci (Üye)

Ek-2



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.17839025
Konu : Demet ÖNER'in Araştırma İzni

27/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Nolu Genelge) emirleri.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Demet ÖNER'in "Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Bilgiler: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" konulu çalışma yapma isteği ile ilgili, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğü'nün 17/10/2017 tarih ve E-13281 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Demet ÖNER'in çalışmayı yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir. Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ilişikte sunulmuş olup, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde, İlimiz Talas ve Melikgazi İlçelerine bağlı anaokullarında araştırmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü V.

EK: Yazı ve Ekleri (15 Sayfa)

OLUR
27/10/2017

Baha BAŞÇELİK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında Elazığ'da doğdu. 2004-2007 yılları arasında Bolu Atatürk Lisesi'nde (Yabancı Dil) öğrenim görmüştür. 2009-2013 yılları arasında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında lisans öğrenimini tamamlamıştır. 2015 yılında ise yine aynı üniversitede Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine başlamış ve 2018 yılında “*Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*” adlı çalışmayla yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Ayrıca araştırmacı 2017 yılında başladığı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenimine de devam etmektedir.

Demet ÖNER, sosyal bilgiler ve okul öncesi eğitimi alanlarında akademik çalışmalarını sürdürmektedir.

E-mail: onerr.demet@gmail.com, demetilhan9@gmail.com

TUTANAK

İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Demet ÖNER'in 03.08.2018 tarihinde yapılan tez savunmasında "Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" tez başlığının "Okul Öncesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (03.08.2018)

Doç. Dr. Emine Özlem YİĞİT

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Fahri KILIÇ

Üye

