
GAZİ UNIVERSITY
Gazi
1926

# KÜRESEL EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Fatma Bolattaş Gürbüz**

**DOKTORA TEZİ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EKİM, 2023**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmidört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

## YAZARIN

Adı : Fatma

Soyadı : BOLATTAŞ GÜRBÜZ

Bölümü : OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

İmza :

Teslim tarihi:

## TEZİN

Türkçe Adı **:** Küresel Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Eleştirel Düşünme ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of Global Education Program on Critical Thinking and Social Skills of 60-72 Months-Old Children

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ

İmza: ……

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ tarafından hazırlanan "Küresel Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Eleştirel Düşünme ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" adlı tez çalışması jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman**: Prof. Dr. Ümit DENİZ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Başkan**: Prof. Dr. Figen GÜRSOY

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

**Üye**: Prof. Dr. Neriman ARAL

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi) ……

**Üye**: Prof. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Üye**: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 19.09.2023

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

*6 Şubat depreminde melek olan tüm çocuklara…*

# TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitim sürecim boyunca bilgisi ve donanımı ile her zaman yoluma ışık olan, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, nezaketi ve profesyonel bakış açısıyla bana her zaman ilham olan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Ümit DENİZ'e teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında destekleri ile katkılarını sunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Neriman ARAL'a ve Prof. Dr. Hatice BEKİR'e, savunmada değerli katkılarını sunan Prof. Dr. Figen GÜRSOY ve Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama ve veri toplama sürecinde destek olan ve katkılarını sunan okulların kıymetli müdürlerine, kıymetli öğretmenlerine, neşesi ile bana enerji veren canım çocuklara, dünyanın öteki ucundan desteğini ve katkılarını sunan kıymetli Richard Kent'e, değerli öğretmenlerine, güler yüzleri ve şarkıları ile bize eşlik eden çocuklarına çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulama sürecinde sağladıkları teknik destekler için kıymetli Doç. Dr. Ceylan GÜLER hocama ve kıymetli mesai arkadaşım Şenol NAMLI'ya, veri analizi sürecindeki katkıları için kıymetli Doç.Dr.Fulya BARIŞ PEKMEZCİ hocama, desteği ve katkıları için canım arkadaşım Nazlı BARIŞ'a, canım dostum Gözde ALTINKAYA AKYOL'a ve zorlu yolculuğumda destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim..

Her zaman yanımda olan, benimle ağlayıp benimle gülen, desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen, samimiyetlerine her zaman güvendiğim, varlığına her zaman minnettar olduğum canım dostlarım Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN'a ve Ayşegül ÖZSOLAK'a teşekkür ederim.

Muazzam özverisi ve kültürel birikimi ile beni bu günlere getiren canım annem Aynur BOLATTAŞ'a, çalışma azmini ve sabrı öğreten babam Hayati BOLATTAŞ'a, mizahı ile destek kaynağım olan kardeşim Halit BOLATTAŞ'a, hem akademik birikimi, hem

donanımlı karakteri hem de sevgisi ve desteği ile hep yanımda olan canım ablam Nilay ÖZER'e minnettarım…

Sevgisi, saygısı, merhameti, sabrı ve yoluma yoldaşlığıyla desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli eşim Süleyman GÜRBÜZ'e, dünyaya gelişi ile beni değiştiren, dönüştüren, özümü ve benliğimi yeniden tanımlamama vesile olan, sevgisiyle yüreğimi kuşatan, yoğun tempoma ayak uydurmaya çabalayan güneşim, beyaz kelebeğim, canım kızım BEYZA'ya minnettarım…

Son olarak zorlukların ve olumsuzlukların her zaman üstesinden gelebildiğim için, yorulsam da yılmadan devam ettiğim için kendime minnettarım…

# KÜRESEL EĞİTİM PROGRAMININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**(Doktora Tezi)**

**Fatma Bolattaş Gürbüz**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ekim, 2023**

## ÖZ

Araştırma, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan küresel eğitim programının çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Karma desenli, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada nitel ve nicel veriler araştırmacı tarafından eşzamanlı toplanmıştır. Araştırma, Yozgat il merkezinde 60-72 aylık çocukların devam ettiği iki farklı anaokulunda eğitim almakta olan deney grubunda 19, kontrol grubunda 15 çocuk olmak üzere toplam 34 çocukla ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla "Çocuklar için Eleştirel Düşünme Öngöstergeleri Değerlendirme Aracı (ÇEDÖDA)", sosyal becerilerini ölçmek amacıyla "Sosyal Becerileri Değerlendirme Aracı (SBDÖ)" çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel bilgi formu" ve deney grubunda yer alan çocukların öğretmeninin Küresel Eğitim Programı hakkında düşüncelerini öğrenebilmek amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Küresel Eğitim Programı deney grubundaki çocuklara 8 hafta boyunca 28 etkinlik olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir etkinlik uygulanmamış olup normal eğitim öğretim faaliyetleri devam etmiştir. Araştırma sonucunda Kontrol grubu çocuklarının

ÇEDÖDA ön test-son test puanlarında yalnızca "Mantıksal tutarlılığı tanıma" ön göstergesinde ve ÇEDÖDA toplamında anlamlı farklılık olduğu ve farkın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki çocukların ÇEDÖDA ön test-son test puanlarında "Nitelik uygulama, tahmin, öğrenme, mantıksal tutarlılığı tanıma, bakış açısı alma, mantıksal muhakeme, sözlü doğrulama, performans doğrulama ve yetişkini model alma" ön göstergelerinde ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve farkın büyük etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ÇEDÖDA son test puanlarında "Nitelik uygulama, tahmin, öğrenme, mantıksal tutarlılığı tanıma, bakış açısı alma, sözlü doğrulama, performans doğrulama, yetişkini model alma, yaratıcılık" ön göstergelerinde ve toplamında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki çocukların ÇEDÖDA son test-izleme testi puanlarında "Nitelik uygulama" ve "Bakış açısı alma" ön göstergelerinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve farkın büyük bir etki düzeyine sahip olduğu, diğer alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık oluşmadığı bulunmuştur. Kontrol grubunun sosyal becerilerine ilişkin SBDÖ ön test-son test puanlarında "Kişiler arası beceriler"," kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri", "Dinleme becerileri" alt boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve farkın büyük düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubunun sosyal becerilerine ilişkin SBDÖ ön test-son test puanlarında, "Görevleri tamamlama becerileri" alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık ve farkın büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubunun SBDÖ son test-izleme testi puanlarında alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, ortalama puanlar açısından ise izleme testinde daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen gözlemleri ve görüşlerine göre, özellikle bakış açısı, tahmin, öğrenme ve performans gösterme gibi eleştirel düşünme ile ilgili unsurlar konusunda, sosyal becerilerine ilişkin ise grupla çalışma, akranlarla etkileşim ve iletişim boyutunda Küresel Eğitim Programı'nın etkili olduğu ve çocuklarda olumlu gelişmelerin meydana geldiği sonucunun ortaya çıktığı, bu doğrultuda da nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi eğitim, küresel eğitim, eleştirel düşünme, sosyal beceri

Sayfa Adedi : 182

Danışman : Prof. Dr. Ümit DENİZ

# INVESTIGATION OF THE EFFECT OF GLOBAL EDUCATION PROGRAM ON CRITICAL THINKING AND SOCIAL SKILLS OF 60-72 MONTHS-OLD CHILDREN

**(Ph.D Thesis)**

**Fatma Bolattaş Gürbüz**

**GAZİ UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCES**

**October, 2023**

## ABSTRACT

The study was conducted with the aim of examining the effect of the Global Education Program applied to preschool children on children's critical thinking and social skills. Qualitative and quantitative data were collected simultaneously by the researcher in a mixed design, pretest-posttest control group quasi-experimental study. The study was conducted with a total of 34 children (19 children in the experimental group and 15 children in the control group) and their teachers in two different kindergartens for 60-72-month-old children in Yozgat city center. As data collection tools, "Critical Thinking Indicators Assessment Tool for Children (PCTAC)" was used to measure critical thinking skills, "Social Skills Assessment Tool (SSES)" was used to measure social skills, "Personal Information Form" developed by the researcher to determine the demographic characteristics of the study group, and semi-structured interview form and observation form were used to learn the thoughts of the teacher of the children in the experimental group about the Global Education Program. The Global Education Program developed by the researcher was applied to the children in the experimental group as 28 activities for 8 weeks. No activity was applied to the children in the control group and normal education activities continued. As a result of the research, it was revealed that there was a significant difference in the pre-test and post-test scores of the

control group children in the pre-test and post-test scores of the children in the control group only in the "Recognising logical consistency" pre-indicator and in the total of the PCTAC and that the difference had a moderate effect size. In the pre-test-post-test scores of the children in the experimental group, there was a statistically significant difference in the preliminary indicators of "Applying attribute identification, prediction, learning, recognizing logical consistency, perspective taking, moral reasoning, verbal authentication, performance authentication and adult modeling" and in the total and the difference had a large effect size. In the post-test scores of the children in the experimental and control groups, there was a statistically significant difference in favor of the experimental group in the preliminary indicators of "Applying attribute identification, prediction, learning, recognition of logical consistency, perspective taking, verbal authentication, performance authentication, adult modeling, and creativity" and in total. It was found that there was a significant difference in favor of the post-test in the "Applying attribute identification" and "Perspective taking" preliminary indicators in the post-test-follow-up test scores of the children in the experimental group and that the difference had a large effect size, while there was no significant difference in the other sub-dimensions and in total.It was found that there was a statistically significant difference in the sub-dimensions of "Interpersonal skills", "Skills of controlling anger behaviors and adapting to changes", and "Listening skills" and in total in the pre-test and post-test scores of the SSES regarding the social skills of the control group and that the difference had a large effect level. In the pre-test-post-test scores of the experimental group's social skills, it was found that there was a statistically significant difference in other sub-dimensions and in total, except for the sub-dimension of "Task completion skills", and that the difference had a large effect level. It was found that there was no significant difference in sub-dimensions and in total in the post-test-follow-up test scores of the experimental group and that the experimental group had higher scores in the follow-up test in terms of mean scores. According to the teacher observations and opinions regarding the critical thinking skills of the children in the experimental group, it was concluded that the Global Education Programme was effective and positive developments occurred in the children, especially in the elements related to critical thinking such as perspective, prediction, learning and performing, and in the dimension of working with the group, interaction with peers and communication regarding social skills, and in this direction, qualitative data supported quantitative data.

Key Words : Preschool education, global education, critical thinking, social skills

Page Number : 182

Supervisor : Prof. Dr. Ümit DENİZ

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... i
**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii
**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii
**TEŞEKKÜR** ..... v
**ÖZ** ..... vii
**ABSTRACT** ..... ix
**İÇİNDEKİLER** ..... xi
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... xiv
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... xvi
**SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ** ..... xvii
**BÖLÜM I** ..... 1
**GİRİŞ** ..... 1
**1.1. Problem Durumu** ..... 1
**1.2. Araştırmanın Amacı** ..... 6
**1.3. Araştırmanın Önemi** ..... 6
**1.4. Araştırmanın Varsayımları** ..... 8
**1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları** ..... 8
**1.6. Tanımlar** ..... 8
**BÖLÜM II** ..... 10
**KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... 10
**2.1. Küresel Eğitim** ..... 10
**2.1.1. Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi** ..... 14
**2.1.2. Küresel Eğitimin Uygulanması** ..... 16

**2.2. Erken Çocukluk Döneminde Küresel Eğitim ..... 17**
**2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Küresel Eğitim Uygulamaları ..... 19**
**2.3. Küresel Eğitim Bağlamında Kuramlar, Felsefeler ve Yaklaşımlar ..... 25**
**2.3.1. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı ..... 26**
**2.3.2. Biyo-ekolojik Sistemler Teorisi ..... 27**
**2.3.3. Ubuntu Felsefesi ..... 28**
**2.3.4. Waldorf ..... 29**
**2.4. Eleştirel Düşünme ..... 31**
**2.4.1. Eleştirel Düşünmenin Gelişimi ..... 31**
**2.4.2. Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi ..... 32**
**2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi ..... 33**
**2.1. Sosyal Beceriler ..... 34**
**2.1.1. Sosyal Becerilerin Gelişimi ..... 36**
**2.1.2. Sosyal Becerilerin Desteklenmesi ..... 37**
**2.1.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi ..... 38**
**BÖLÜM III ..... 40**
**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 40**
**2.2. Yurt içinde Yapılan Araştırmalar ..... 40**
**2.2.1. Küresel Eğitimle İlgili Araştırmalar ..... 40**
**2.2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili araştırmalar ..... 44**
**2.2.3. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar ..... 46**
**2.3. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ..... 50**
**2.3.1. Küresel Eğitim ile İlgili Araştırmalar ..... 50**
**2.3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar ..... 52**
**2.3.3. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar ..... 55**
**BÖLÜM IV ..... 59**
**YÖNTEM ..... 59**
**2.4. Araştırmanın Modeli ..... 59**
**2.5. Çalışma Grubu ..... 60**
**2.6. Veri Toplama Araçları ..... 61**
**2.6.1. Kişisel Bilgi Formu ..... 61**

**2.6.2. Çocuklar için Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı (ÇEDÖDA) ..... 62**
**2.6.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) ..... 64**
**2.6.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ..... 65**
**2.6.5. Öğretmen/Araştırmacı Gözlem Formu ..... 66**
**2.6.6. Araştırmacı Günlüğü ..... 67**
**2.7. Küresel Eğitim Programı ..... 67**
**2.7.1. Küresel Eğitim Programı'nın (60-72 Aylık Çocuklar İçin) Geliştirilmesi ve Felsefik Temelleri ..... 67**
**2.7.2. Küresel Eğitim Programı Etkinlik Formatı, İçerik, Aşamalar ve Uygulama Süreci ..... 69**
**2.7.3. Küresel Eğitim Programı'nın Uygulanması ..... 73**
**2.8. Verilerin Toplanması ..... 75**
**2.9. Veri Analizi ..... 76**
**BÖLÜM V ..... 79**
**BULGULAR ve TARTIŞMA ..... 79**
**2.10. Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"dan Elde Edilen Bulgular ..... 79**
**2.11. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (SBDÖ) Elde Edilen Bulgular ..99**
**BÖLÜM VI ..... 115**
**SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 115**
**2.12. Sonuç ..... 115**
**2.13. Öneriler ..... 118**
**KAYNAKLAR ..... 122**
**EKLER ..... 148**
**EK 1. Etik Kurul Kararı ..... 149**
**EK 2. Araştırma İzni ..... 150**
**EK 3. Kişisel Bilgi Formu ..... 151**
**EK 4. Küresel Eğitim Etkinlik Örnekleri ..... 152**
**EK 5. Etkinlik Uygulamaları Fotoğrafları ..... 159**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler**.....4
Tablo 2. *Küresel Beceri ve Yeterliliklere ilişkin Betimlemeler**.....12
Tablo 3. *Sosyal Beceriler İlişkin Kategoriler ve Alt Temalar*.....35
Tablo 4. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuk ve Ailenin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*.....61
Tablo 5. *ÇEDÖDA Puanlaması*.....63
Tablo 6. *ÇEDÖDA Alt Boyutlar Kappa Analizi*.....64
Tablo 7. *Küresel Eğitim Programı'nda Yer Alan Etkinlikler ve Türleri*.....71
Tablo 8. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların SBDÖ Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*.....76
Tablo 9. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*.....77
Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....79
Tablo 11. *Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*.....82
Tablo 12. *Deney Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*.....84
Tablo 13. *Deney Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Gözlem Formlarında Ortaya Çıkan Kodlar ve Frekanslar*.....88
Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların ÇEDÖDA Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....92
Tablo 15. *Deney Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Son Test-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları*.....96
Tablo 16. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların SBDÖ'den Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*.....99

Tablo 17. *Kontrol Grubundaki Çocukların SBDÖ Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 101
Tablo 18. *Deney Grubundaki Çocukların SBDÖ Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 104
Tablo 19. *Sosyal Becerilere İlişkin Öğretmen ve Araştırmacı Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Kodlar, Alt Temalar ve Frekanslar* ..... 108
Tablo 20. *Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların SBDÖ Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları* ..... 109
Tablo 21. *Deney Grubundaki Çocukların SBDÖ Son Test-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 112

# ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1*.Küresel eğitimle ilgili alanlar ve temalar ..... 13
*Şekil 2*. Erken çocukluk eğitiminde küresel öğrenmenin altı temel kavramı ..... 20
*Şekil 3*. Küresel eğitim etkinlikleri süreç becerileri ..... 66
*Şekil 4*. Küresel Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler ve yer aldığı kategoriler ..... 73
*Şekil 5*. Deney grubu öğretmeninin çocukların eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşleri ..... 87
*Şekil 6*. Öğretmen ve araştırmacının etkinlik gözlemleri ile çocuklarda gözlemlenen beceriler ..... 95
*Şekil 7*. Öğretmenin çocukların sosyal becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekanslar ..... 106
*Şekil 8*. Öğretmen ve araştırmacının etkinlik gözlemlerine ilişkin beceriler ..... 107

# SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---|---|
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| APA | American Philosophical Association-Amerika Psikoloji Derneği |
| OECD | Organisation for Economic Co-Operation and Development- Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü |
| NCCA | National Council for Curriculum and Assessment-Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi |
| KEP | Küresel Eğitim Programı |
| ÇEDÖDA | Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı |
| SBDÖ | Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği |

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Küresel eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumuna, araştırmanın amacına, alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklara ve araştırmada geçen bazı tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, küresel eğitim, eleştirel düşünme ve sosyal becerilere ilişkin kuramsal çerçeve sunulmuştur. Üçüncü bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, yöntem başlığı kapsamında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi bulunmaktadır. Beşinci bölümde bulgular ve tartışmalara yer verilmiştir. Son olarak altıncı bölümde sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Son yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler, toplumları, hayatın her alanında yaşanan değişmelere ayak uydurmaya mecbur bırakmıştır. Bu doğrultuda toplumlar ekonomik, sosyo-kültürel yapılarını, eğitim sistemlerini ve yaşam biçimlerini gelişmelere uygun olarak düzenlemeye çalışmışlardır. Aynı zamanda ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmelerin dünya genelinde bu denli hızlı yayılması nedeni ile ülkeler birbirlerine daha bağlı hale gelmiş, karşılıklı etkileşimler ve iş birliği güçlenmiştir (Özdemir, 2011).

“Ülkeler arasındaki bu karşılıklı bağların bir sonucu olarak, içinde yaşadığımız dünya küresel bir sisteme dönüşmüştür. Yakın tarih bizlere, bu gezegendeki erkeklerin ve kadınların, binlerce kilometre uzakta gerçekleşen olaylardan ve süreçlerden etkilenebileceğini göstermektedir” (Cabezudo vd. 2012: s.18).

Bu durum ülkeleri ortak hareket etmeye ve iş birliği yapmaya, dünyadaki eğilimlere uygun davranmak için değişim ve dönüşüme açık olmaya mecbur kılmıştır. Tüm bu yaşanan gelişmeleri küreselleşme olarak açıklamak mümkündür (Özdemir, 2011).

Yaşanan küreselleşme süreci, eğitimde de birtakım düzenleme ve değişmeleri gerekli kılmış, bu değişme ve gelişmelere ayak uyduracak bireylerin yetişmesi ülkeler için elzem hale gelmiştir. Küreselleşme süreci bilgiyi edinme, var olan seçenekler arasından uygun olanı seçme ve sahip olduğu bilgiyi paylaşabilme gibi becerilere sahip bireylere gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Doğan (2011, s.406) "küresel birey" olarak tanımladığı insan özelliklerini "araştırma eğilimli, bir işi planlayan, tasarlayan, üstlenen, sürdüren ve sonuçlandıran, soran, sorgulayan, eleştiren, katkı veren, tercih eden, reddeden ve kabul eden" olarak sıralamaktadır.

21.yüzyılın yetişen bireylerini küreselleşme sürecine hazırlayabilmek için "Küresel Eğitim" literatürde yerini almıştır. Küresel eğitim, insanların sosyal-kültürel ve ekonomik farklılıklara saygılarını geliştirmeyi ve başkaları ile birlikte yaşamalarını öğrenmeleri için eğitmeyi, aktif katılım yolu ile sorumlu küresel vatandaşlar yaratmayı hedeflemektedir (Cabezudo vd. 2012). Günümüz dünyasında bireylerin farklı kültürlerden ve dilsel geçmişlerden gelen insanlarla etkili bir şekilde çalışabilmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir (Merryfield & Kasai, 2004).

> "Küresel eğitim; insanların gözlerini ve akıllarını dünyanın gerçeklerine açan, onları, daha büyük bir adalet, eşitlik ve insan hakları dünyası yaratmak amacıyla uyandıran bütüncül bir eğitimdir. Bu bakış açısına göre, "Küresel eğitimin; Kalkınma Eğitiminin, İnsan Hakları Eğitiminin, Sürdürülebilirlik Eğitiminin, Barış Eğitiminin, Çatışma Önleme ve Kültürlerarası Eğitimin; Vatandaşlık Eğitimi"nin küresel boyutunu kapsadığı anlaşılmaktadır" (Cabezudo vd. 2012).

Küresel eğitim sistematik olarak her eğitim kademesinde uygulanabilmektedir. Temel eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim bu açıdan sağlam temeller oluşturmanın ilk basamağıdır. Erken çocukluk küresel eğitimi, sonraki küresel eğitim için bir temel ve şema oluşturucu olarak hizmet eder (Bell, Jean-Sigur & Kim, 2015). Literatürde yer alan erken çocukluk eğitiminde küresel öğrenmenin 6 temel kavramı vardır. Bunlar:

- Perspektif bilinci
- Kültürlerarası farkındalık
- Gezegenin farkındalığı
- Sistem bağlantılılığı

- Teknolojinin farkındalığı
- Katılım seçenekleri

Küresel eğitimin altı kavramını uygulamak, insan hakları eğitimini teşvik ederek çocukların sosyal anlayış, iş birliği ve barışa duyarlı olmalarını sağlayabilir (Frantzi, 2004). Aynı zamanda, çocuklar ve yetişkinler eleştirel düşünmeyi, demokratik yollarla karar vermeyi, insani ve ekolojik değerleri kullanarak sosyal değişimle ilgili kararlar almayı ve sürdürülebilirlik eğitimini öğrenirler (Elliot & Davis, 2009). Dünya üzerinde 70 ülkede çalışmalarını sürdüren uluslararası bir yardım kuruluşu olan Oxford Committee for Famine Relief-Oxford Kıtlık Yardım Komitesi (OXFAM, 2018), sorumlu küresel vatandaşlık için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri açıklamıştır. Bu bilgi, beceri ve değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Sorumlu Küresel Vatandaşlık İçin Gerekli Olan Bilgi, Beceri ve Değerler**

<table>
<tr><th colspan="3">BİLGİ, BECERİ VE DEĞERLER</th></tr>
<tr><th>Bilgi (önerilen içerik alanları)</th><th>Beceri</th><th>Değerler ve Davranışlar</th></tr>
<tr><td rowspan="8">Küreselleşme süreci bilgisi ve dünya toplumunun kalkınması:<br><br>İnsanlığın evrensel kavramlarının tarih ve felsefe bilgisi</td><td>Eleştirel düşünme ve analiz</td><td>Özsaygı, kendine güven ve başkalarına saygı</td></tr>
<tr><td>Değişebilen bakış açıları veya çoklu bakış açıları yaklaşımı</td><td>Toplumsal sorumluluk</td></tr>
<tr><td>Negatif klişeleri ve önyargıları tanıma</td><td>Çevresel sorumluluk</td></tr>
<tr><td>İletişimde kültürlerarası yeterlikler</td><td>Açık fikirli olma</td></tr>
<tr><td>Takım Çalışması ve İş birliği</td><td>Vizyoner tutumlar</td></tr>
<tr><td>Empati</td><td rowspan="3">Katılımcı ve proaktif toplum üyeliği: “Küresel eğitim, bireysel-kolektif hak ve sorumlulukların herkes tarafından bilinip saygı duyulduğu, ortak destek ve kararlara katılma ihtiyacı yaratan ve böylece çoğulculuk, ayrımcılık yapmama ve sosyal adalet ilkelerini destekleyen bir topluluğun (yerel-küresel) parçası olma duygusunu güçlendirmektedir” (Cabezudo vd. 2012, s.26)</td></tr>
<tr><td>Diyalog</td></tr>
<tr><td>Kararlılık</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Topluluklara aidiyet ve farklılıklar hakkında bilgi:</td><td>Karmaşıklık, çelişkiler ve belirsizlikle baş edebilme</td><td rowspan="7">Dayanışma</td></tr>
<tr><td>Uyuşmazlık ve çatışma dönüşümü ile baş edebilme</td></tr>
<tr><td>Yaratıcılık</td></tr>
<tr><td>Araştırma</td></tr>
<tr><td>Karar vericilik</td></tr>
<tr><td>Medya ile ilgilenme</td></tr>
<tr><td>Bilim ve modern teknolojiyle ilgilenme</td></tr>
</table>

*OXFAM. (2018). *Teaching controversial issues.* https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues

Yurtdışında, erken çocukluk dönemine yönelik küresel eğitimle ilgili müfredat modellerini, veya uygulamalarını (Bell vd., 2015; Brock & Swiniarski 2008; Hancock, 2015), küresel vatandaşlık eğitiminin içeriğini, bilgi, beceri ve değer açısından önemini (Farahani, 2014), küresel eğitim bağlamında küresel farkındalık ve küresel okuryazarlığı (Rankin, Swiniarski & Brock, 2008), küresel eğitim bağlamında küresel vatandaşlığı (Dillon, Ruane & Kavanagh, 2010), erken çocukluk eğitimci adaylarının küresel eğitim algılarını (Horsley & Bauer, 2010) öğretmenlerin küresel eğitime yönelik sorumluluklarını (Jean-Sigur, Bell & Kim, 2016; Merryfield & Kasai, 2004), küresel eğitime yönelik eğitim ortamlarını (Swiniarski, 2006; Wagner, 2016), küresel farkındalık için yabancı bir dil kullanımını (Stuehling, 2017), küresel eğitim bağlamında kültürel çeşitlilik ortamında eğitime yönelik ebeveyn görüşlerini (Myung, 2019) konu alan çalışmalar bulunmaktadır.

Yurtiçinde ise küreselleşme ve eğitimi (Açıkalın, 2010; Dağlı, 2007; Eser, 2014; Genç & Eryaman, 2008; Karip, 2005; Karaman, 2010; Özdemir, 2011; Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Hamzaj, 2018; Tezcan, 2002; Yurdabakan, 2002), küresel vatandaşlık ve küresel vatandaşlık eğitimini (Kan, 2009; Ulusavaş, 2000), küresel eğitime ilişkin öğretmen, öğretmen adayı veya öğrenci görüşlerini (Balbağ & Türkcan, 2017; Balkar & Özgan, 2010; Bozkurt & Yaşar, 2016; Bursa & Ersoy, 2016; Ceylan, 2014; Çermik, Çalışoğlu ve Tahiroğlu, 2016; Çolak, Kabapınar ve Öztürk, 2019; Egüz, 2016; Ersoy, 2013; Günel, 2016; Mutluer, 2013; Özkan, 2006; Özkan, 2020; Öztürk & Günel, 2016), üstün yetenekli çocuklara küresel vatandaşlık eğitimi programının çeşitli açılardan etkililiğini (Oğurlu, Kaya, Yalman ve Ayvaz, 2016), sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarında küresel eğitimi (Kaymakçı, 2012), küresel eğitime yönelik uygulamaları (Egüz, Öztürk ve Kesten, 2018), küresel eğitime yönelik ders kitabı ve öğretim programı incelemeyi (Çolak, 2015; Günel & Pehlivan, 2015; Topyaka & Coşkun, 2016), okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutumlarını (Günaydın, 2019), küresel vatandaşlık ölçeği uyarlamasını (Şahin & Çermik, 2014), öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini (Engin & Sarsar, 2015), sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim bilgi ve uygulamalarını (Öztürk, 2014), küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolünü (İçen & Akpınar, 2012) konu alan çalışmalar yapılmıştır.

Bu bilgiler ışığında görülmektedir ki yurtiçinde okul öncesi döneme yönelik küresel eğitim ile ilgili herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Nitekim eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin, bireylerin eğitimi adına temel teşkil etmesi dolayısıyla küresel bir dünyaya

küresel vatandaşlar yetiştirilmesinde, farkındalık yaratmada, aynı zamanda eleştirel düşünme, sosyal sorunların çözümüne yönelik sosyal becerilerin geliştirilmesine sağlıklı bir başlangıç yapabilmek amacıyla bu eğitimin verilmesi ve çıktılarının incelenmesi önemli görülmekte ve alana bu açıdan katkı sağlaması beklenmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Küresel Eğitim Programının (KEP) 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ön test puanları arasında fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri son test puanları arasında fark var mıdır?
4. Deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri son test-izleme testi puanları arasında fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerileri ön test puanları arasında fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerileri ön test-son test puanları arasında fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal becerileri son test puanları arasında fark var mıdır?
8. Deney grubundaki çocukların sosyal becerileri son test-izleme testi puanları arasında fark var mıdır?
9. Çocukların eleştirel düşünme becerileri konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
10. Çocukların sosyal becerileri konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Küresel eğitimin temel amacı, bireyleri küresel bir toplumda etkili ve sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlamaktır. Bu amaçla, bireylerin gerçek yaşam becerilerini uygulaması, dünya

hakkında bilgi edinmeleri, olaylara ve konulara farklı küresel perspektiflerden bakabilme konusunda uzmanlık geliştirmeleri gerekir (Merryfield & Kasai, 2004).

21. yüzyılın genç vatandaşlarından beklentiler, karşılıklı sorunları çözebilen, farklı yaşam tarzları, dini inançlar, kültürel davranışlar ve gelenekler arasında saygıyla birlikte yaşama yollarını araştıran ve çatışmaları önleyen veya sağlıklı ve huzurlu çözümler üretebilen yaratıcı düşünürler ve küresel okuryazar olmalarıdır. Bu doğrultuda eğitimin ilk basamağı olan erken çocukluk eğitimi ve bakımı Amerika, Avrupa ve Avustralya da dâhil olmak üzere dünyanın birçok yerinde siyasi gündemde en üst sıralarda yer almaktadır (Rankin vd. 2008). Ülkemizde de erken çocukluk eğitimine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. 2023 Eğitim Vizyon belgesinde erken çocukluk eğitiminin niteliğini artırmak için ortak kalite standartlarının geliştirilerek uygulanması vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018).

İlgili literatür incelendiğinde özellikle eleştirel düşünme ve sosyal beceriler açısından etkisi vurgulanan küresel eğitimin erken çocukluk dönemine yönelik uygun uygulamalar ve yöntemler doğrultusunda uygulanması ve sonuçlarının izlenmesi önemli görülmektedir (Bell vd., 2015; Brock & Swiniarski, 2008; Cabezudo vd. 2012; Collins, 2008; Cook, 2016; Culver & Kerr, 2014; Dillon vd., 2010; Ebbeck, 2006; Elliot & Davis, 2009; Frantzi, 2004; Lim, 2008; Oğurlu vd., 2016; OXFAM, 2018; Rankin vd., 2008; Stuehling, 2017; Swiniarski, 2006; Yamashita, 2006). Bu doğrultuda hazırlanan Küresel Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine ve sosyal becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) incelendiğinde programın temel özelliklerinde ve gelişim alanlarına yönelik kazanımlarda özellikle sosyal becerilere vurgu yapan kazanımların yer aldığı görülmektedir. Planlanan araştırmanın Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ilgili kazanımları desteklemesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yer alacak uygulamaların veya etkinliklerin "turistik yaklaşım karşıtı" (Bell vd., 2015) olarak sürece yayılması konusunda öğretmenlere yol göstermesi açısından eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada uygulama sürecine yönelik ayrıntılı bilgiler sunulması yolu ile, öğretmenlere, öğretmen yetiştiren kurumlara ve konuyla ilgili çalışan araştırmacılara katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, eleştirel düşünmeyi ve sosyal becerileri konu edinen diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada:

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test yapılmadan önce eleştirel düşünme ve sosyal beceriler açısından benzer özellikte olduğu varsayılmaktadır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma Yozgat il merkezinde bulunan bir anaokulundaki küresel eğitime yönelik uygulamalar ile sınırlıdır.
- Araştırma COVİD-19 pandemi döneminde yapıldığı için 19 deney 15 kontrol grubu olmak üzere 34 çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırma normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklar ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

*Küresel eğitim:* **"**İnsanların gözlerini ve zihinlerini küreselleşmiş dünyanın gerçeklerine açan ve onları herkes için daha fazla adalet, eşitlik ve insan hakları konularının farkına vardıran bir eğitimdir." Aynı zamanda Küresel Eğitimin; Kalkınma Eğitimi'nin, İnsan Hakları Eğitimi'nin, Sürdürülebilirlik Eğitimi'nin, Barış Eğitimi'nin, Çatışma Önleme ve Kültürlerarası Eğitim'in; Vatandaşlık Eğitimi'nin küresel boyutunu kapsadığı anlaşılmaktadır. (Cabezudo vd. 2012, s.65).

*Küresel Vatandaş:* Daha geniş bir dünyadan haberdar olan ve kendini dünya vatandaşı olarak hisseden ve hissettiren, dünyanın işleyişine ilişkin anlayış ve bilince sahip olan, farklılıklara saygı gösteren ve takdir eden, sosyal adaletsizliğe kayıtsız kalmayan, yerelden uluslararasına kadar farklı ve çeşitli düzeyde topluluk çalışmalarına katılım gösteren ve kendi eylemlerinin ve davranışlarının sorumluluğunu alabilen kişidir (Oxfam, 2018).

*Küresel Farkındalık*: İnsanların kendisi, çevresi ve evrenle ilgili olayları, konuları, olguları veya sorunları fark etmesi ve bunlara önem vermesi anlayışı küresel farkındalığı ifade etmektedir (Öcal & Yakar, 2015).

*Eleştirel Düşünme:* Bireyin neyi yapacağına ve neye inanmaya karar vereceğine ilişkin çözümler üretmesi ve değerlendirmelerine ilişkin bilinçli yargılarda bulunarak yargılarını ifade etmesi eleştirel düşünmeyi tanımlamaktadır (APA, 1990).

*Sosyal Beceriler:* Bireyin fiziksel veya psikolojik olarak zarar verici davranışlardan uzak durarak başkaları ile kurduğu iletişimde başarılı olmasına yardımcı olan, olumlu ve olumsuz duygularını aktarabilmesini ve haklarını savunmasını sağlayan, uygun görmediği talepleri geri çevirmesini kolaylaştıran davranışlar sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Spence, 1983; Sorias, 1986).

# BÖLÜM II

# KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde küresel eğitim, eleştirel düşünme ve sosyal becerilere ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

## 2.1. Küresel Eğitim

Küreselleşme, dünyanın bir ucunda yaşananların diğer ucunu çok kısa bir sürede etkilemesi, teknolojinin gelişimi ile dünyada yaşanan her gelişmeden herkesin haberdar olması, paylaşım ve etkileşimlerin artması, toplumsal değişimler, nüfusta yaşanan değişimler, farklı yaşam tarzları ve aile biçimlerinin değişimine ilişkin yaşanan tüm gelişmeleri içeren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bilgi akışının hızlı ve yoğun olması, bilgi alış-verişinin küresel düzeyde paylaşılması ve yayılması küreselleşmeyi sürekli devam eden bir süreç olarak ön plana çıkarmaktadır. Elbette tüm bu yaşanan gelişmeler dünya üzerindeki hemen her toplumu ekonomik, politik, kültürel ve sosyal anlamda etkilemektedir (Balay, 2004).

Sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetler, seyahate ilişkin unsurlar, finans ve ticaret unsurları ve hatta meslekler bağlamında ülke sınırları aşılmakta ve tüm bu unsurlar küresel boyutta gerçekleşebilmektedir. Bu durumun insanlar ve toplumlar arasındaki bilgi, deneyim ve etkileşimi zenginleştirdiği ve böylece ulusal düzeyde yaşanan ilişki ve düşünce biçimlerinin uluslararası bir boyuta evrildiği söylenebilir (Toulmin, 1999). Bu yaşananlar üzerinde teknolojik gelişmelerin şüphesiz etkisi büyüktür. Nitekim yalnızca ekonominin ve ülkeler arası ilişkilerin politik düzeyde etkisinin yanında teknolojinin ulaşılabilirliği ile bilgi akışının hızlanması küreselleşmenin bir süreç olmasını sağlamıştır (Balay, 2004). Yaşanan teknolojik

gelişimin artarak devam etmesi teknolojiyi etkin kullanacak, uyarlayacak ve daha çok geliştirebilecek insan gücüne ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda bunu sağlayabilecek en önemli aracın eğitim olduğunu söylemek mümkündür. Elbette eğitimle sağlanabilecek dönüşüm zaman alacaktır, bu açıdan nitelikli ve çağdaş düzeyde bir eğitim ile hedeflenen veya arzu edilen insan donanımı yaklaşık olarak on beş- on altı yıl içerisinde ancak gerçekleşebilecektir. Bu açıdan "küresel eğitim seferberliği" hızlı şekilde işe koşulması gereken bir eğitimdir (Gürak, 2003).

Eğitimde küreselleşmenin bir yansıması olarak teknoloji, teknolojiyi kullanma becerisinin öğrenme-öğretme süreçlerini etkilemesinin yanı sıra bir takım küresel beceri ve yeterlilikler olarak da alan yazında yer almaktadır. Bu beceri ve yeterlilikler, OECD (2018) tarafından belirtilen çevresel alanda; küresel ısınma, doğal kaynakların tükenmesi ve bu sorunlara ilişkin yaşanan adaptasyon sorunları, ekonomik alanda; küresel finansal bağımlılıkla yaşanan ekonomik riskler, siber güvenlik sorunları, yapay zekâ ve biyoteknoloji sonucu anlam sorunları, sosyal alanda; göç dalgaları ile yaşanan kontrolsüz nüfus artışları, kentleşme sorunları, sosyal ve kültürel bağlamda ortaya çıkan çeşitlilik doğrultusunda toplumlarda yeniden şekillenme sürecinde yaşanan uyum sorunları, savaşlar, eşitsizlikler gibi birtakım küresel sorunlar sonucu insanların sürece uyum sağlama çabası olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda küresel beceri ve yeterlilikler günlük yaşam, öğrenme, uyum, düşünme ve sorunlarla başa çıkma temalarının altında belirtilen beceri ve yeterlilikleri kapsamaktadır. Tablo 2'de farklı kurum, kuruluş ve kişiler tarafından belirlenen küresel beceri ve yeterliliklere ilişkin betimlemeler bulunmaktadır (İşeri, 2020, s.298-299).

Tablo 2

*Küresel Beceri ve Yeterliliklere İlişkin Betimlemeler**

| **Kurum/Kuruluş/Yazar** | **Küresel Beceri ve Yeterlilikler** |
|---|---|
| Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018) | Sorumluluk alma, yeni değerler yaratma, gerilim ve sorunlarla baş etme |
| Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council, 2012) | -Bilişsel beceriler (bilişsel süreç ve stratejiler, yaratıcılık, bilgi),<br>-İçsel beceriler (iş etiği / bilinç, entelektüel açıklık, olumlu öz benlik değerlendirme),<br>-Kişilerarası beceriler (iş birliği ve organizasyon, etkin dinleme, düşüncelerini etkili olarak açıklama, farklılıklara saygılı ve duyarlı olma vb.) |
| Dünya Sağlık Örgütü, World Human Organization- (WHO, 1997) | -Karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, kişiler arası ilişkiler, empati, öz farkındalık, duygular ve stresle baş etme becerileri. |
| Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Konseyi, National Council for Curriculum and Assessment (NCCA, 2009) | Bilgi işleme becerileri, etkili birey olma, başkalarıyla birlikte çalışma, iletişim becerisi, eleştirel ve yaratıcı düşünme |
| British Council (2015) | Eleştirel düşünme ve problem çözme, vatandaşlık, iletişim ve iş birliği, hayal kurma ve yaratıcılık dijital okuryazarlık, öğrenci liderliği ve kişisel gelişim |
| (Shaw, 1998) | Öz beceriler, anahtar beceriler, yaşam becerileri, istihdam becerileri, geniş kapsamlı beceriler, işletme becerileri, girişimcilik becerileri |
| 21. Yüzyıl Beceriler Çerçevesi, Partnership for 21st Century Skills (P21) | Öğrenme ve yenilik becerileri (4Cs), yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri |

* İşeri, A. (2020). Küresel beceriler ve ders kitaplarına yansıması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(1), 296-325 kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 2'de yer alan küresel beceriler ve yetkinlikler olarak tanımlanan bu beceriler günümüz dünyasında küresel sorunların çözümünde ve etkili bir vatandaşlık kapsamında yeterli donanıma sahip bir eğitim ile bireylere kazandırılabilecektir. Nitekim sözü edilen küresel sorunlarla başa çıkabilmede nitelikli bir müfredat ile hazırlanacak küresel eğitim aracılığı ile veya var olan eğitime küresel farkındalığın yayılması yoluyla çözüm sağlanabilecektir. (Burnouf, 2004; Kirkwood, 2001).

Selby (1998, s.126)'e göre küresel eğitim aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

> "Küresel eğitim, toplumların, toprakların ve halkların birbirine bağlılığına, tüm sosyal, kültürel ve doğal olguların birbiriyle ilişkisine, geçmişin, bugünün ve geleceğin iç içe geçmiş doğasına ve insanın bilişsel, duygusal, fiziksel ve ruhsal boyutlarının tamamlayıcı doğasına dayanan bütünsel bir eğitim paradigmasıdır. Kalkınma, eşitlik, barış, sosyal ve çevresel adalet ve çevresel sürdürülebilirlik konularını ele alır. Kapsamı kişisel, yerel, ulusal ve gezegensel olanı kapsar. İlkeleri ve prensipleriyle uyumlu olan pedagojisi deneyimsel, etkileşimli, çocuk merkezli, demokratik, keyifli, katılımcı ve değişim odaklıdır."

Küresel eğitimde küresel bakış açısını teşvik etmek tavsiye edilmektedir (Werner & Case, 1997). Küresel bakış açısı bireylere gezegenin bir bütün olarak düşünülmesini ve sistemlerin kültürel, politik, ekonomik ve teknolojik açıdan bağlantılı olma durumunu ve bunun nasıl olduğunun anlaşılmasını içerir. Bu durumu karakterize eden karmaşık ve karşılıklı ilişkilerin nasıl olduğunun farkında olan küresel eğitimli bir birey dünyanın düzenine etkili bir şekilde katılabilmek için yüksek teknolojik becerilere, farklı ve geniş disiplinler arası bilgi düzeyine ve uyum sağlama becerilerine, esnekliğe ve dünya bilincine sahip olan kişiler olarak tanımlanabilir (Kirkwood, 2001). Bu bağlamda farklı eğitim düzeylerinde görev alan öğretmenlerin; 21. yüzyıla uyumlu bir birey olabilmesi, söz konusu edilen küresel bakış açısına, bilgi, beceri ve değerleri içeren kapsamlı bir donanıma sahip olması ve bireylere dünya hakkında bütüncül ve derin bir bilinç sağlayabilmeleri için çabalaması önemli görülmektedir. Bu çabalar sonucunda çeşitlilikler ve farklılıklarla dolu çoğulcu bir dünyada bireylerin dünyada etkili bir vatandaş olarak kültürlerarası beceri ve tutumlar geliştirebilmeleri kolaylaşabilecektir (Burnouf, 2004).




*Şekil 1.*Küresel eğitimle ilgili alanlar ve temalar Lanao-Madden, C. (2010). Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. *A Development Education Review*, *10*, 139-142.

Şekil 1' de küresel eğitimle ilgili konu alanları ve ilgili temalar küresel eğitim rehberinde tanımlanmıştır (Lanao-Madden, 2010). Özetle, küresel eğitimin temel amacı, bireylerin dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanların gelenek, görenek, kültür ve değerlerine ilişkin

bilgiler edinmeleridir. Bu bağlamda küresel eğitim dünyanın dört bir yanındaki insanlarla etkili bir iletişim kurabilmeleri ve etkileşime girmeleri noktasında bireylere yardımcı olmaktadır. Her ne kadar küresel eğitimin ABD'nin rekabetçi konumunu sürdürmesini sağlamak üzere ortaya çıktığı öne sürülse de küresel eğitimin tüm ülkeleri etkileyen bir dünya hareketi olduğu araştırmacılar tarafından tanımlanmaktadır (Tye & Kniep, 1991; Ukpokodu, 1999).

Küresel eğitimin önemli amaçlarından birisi de kolektif bir öz farkındalığı ve karşılıklı bilgiyi teşvik etmek ve aynı zamanda çatışma, korku, nefret ve rekabetin baskın olduğu bir ortamla insanları bölmek yerine, dayanışma, iş birliği ve diyalog aracılığı ile aç gözlülüğe, benmerkezciliğe ve eşitsizliğe meydan okumaktır. Aynı zamanda dünyayı etkileme bağlamında katılımcı stratejiler ve yöntemler aracılığı ile yurttaşlığı adım adım inşa etmek ve böylelikle karar vericilere bırakılamayacak sorumlulukları alarak öğrenme sağlamaktır. Küresel eğitim, küresel sorunların çözümü ile ilgili olmanın yanında hem yerel hem de küresel bakış açılarını birleştirme, ortak bir geleceği şekillendirme, herkes için daha yaşanılabilir, daha adil ve sürdürülebilir bir dünya yaratma arzusunda ve vizyonunda insanları buluşturmakla, insan onurunu bir değer olarak yeniden merkeze koymakla ilgilidir. Aynı zamanda bireylerin küresel vatandaşlar olma yolunda farkındalık ve katılım sağlama, etkileşime girme gibi eylemler için gerekli bilgi, beceri ve tutumları içeren, sürdürülebilir kalkınmanın kamu farkındalığını artırmak amacıyla teşvik edilen (Avrupa Konseyi Parlamenter Meclisi'nin 1318 sayılı kararı) bir eğitimdir (Cabezudo vd. 2012).

### 2.1.1. Küresel Eğitim ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi

Küresel vatandaş kavramı dünya vatandaşı olarak da bilinen Immanuel Kant'ın literatüre kazandırdığı bir kavramdır. Kant'a göre küresel vatandaşlık daha çok çatışma odaklı sorunların çözümüne yönelik barış iklimi için bireyin sorumluluklarını içeren bir kavramdır. Zaman içerisinde bu kavrama adaletsizliğe ve eşitsizliğe tepki gösteren, farklılık ve çeşitliliklere saygı duyan, dünyanın daha adil ve herkes için yaşanabilir bir yer olması konusunda aktif katılım göstermeye istekli ve sorumluluk sahibi olan birey olarak yeni anlamlar katılmıştır (Kant'tan aktaran: Şallı, 2018; Aytekin & Ateş, 2019).

OXFAM (2018), küresel vatandaşı, daha geniş bir dünyadan haberdar olan ve kendini dünya vatandaşı olarak hisseden ve hissettiren, dünyanın işleyişine ilişkin anlayış ve bilince sahip

olan, farklılıklara saygı gösteren ve takdir eden, sosyal adaletsizliğe kayıtsız kalmayan, yerelden uluslararasına kadar farklı ve çeşitli düzeyde topluluk çalışmalarına katılım gösteren ve kendi eylemlerinin ve davranışlarının sorumluluğunu alabilen kişi olarak tanımlamaktadır. Yeryüzünün ve insanlığın bir bütün olması, bireylerin sadece bulundukları çevre veya toplumu değil aynı zamanda dünyada olup bitenleri takip eden, kendi kimliğini yok sayan değil, aksine kimliğinin bilincinde olarak dünyaya açılan, yaşanan gelişme ve değişimleri takip eden küresel vatandaşlar olmaları gerektiğini göstermektedir. Nitekim sosyal, ekonomik, kültürel veya çevresel boyutta yaşanan her gelişim, değişim veya sorun sadece bulunduğumuz bölge kapsamında değil küresel boyutta da etkiye sahiptir (İçen & Akpınar, 2012).

2019-2021 döneminde yaşanan Çin'in yerel bir bölgesinden başlayan ve hızla yayılan COVİD-19 salgınının dünya çapında nüfusu tehdit eden küresel bir tehdit olması ve ekonomik, sosyal ve kültürel koşulları etkilemesi bu durumu örneklendirmektedir. İki ay içinde gelişerek kısa sürede tüm dünyaya yayılan bir salgın dolayısı ile hızla yayılan küresel tehditleri anlayabilmek, analiz edebilmek ve bunlara çözüm ve tedbirler geliştirebilmek için küresel vatandaşlık yetkinliklerinin geliştirilmesi gereklidir ve bu gereksinimin arka planında öncelikle uluslararası eğilimleri iyi anlayabilmek, yerel eylemler ve küresel etkiler arasında bağlantılar kurabilmek, güvenilir bilgi kaynaklarına erişmek ve sorunlara ilişkin motivasyonun sürdürülebilir olması gerekmektedir (Treviño vd., 2022).

Farklı tartışmalar küresel, vatandaşlık ve eğitim kelimelerine farklı anlamlar yüklemekte, bu durum ise farklı müfredat ve eğitim uygulamaları anlamını çıkarmaktadır (Andreotti de Oliveira & De Souza 2012). Küresel eğitimin "vatandaşlık" kavramını içermesi ile ortaya çıkan küresel vatandaşlık eğitimi küresel eğitimden daha yakın bir geçmişte ortaya çıkmıştır ve bazı nüanslar içermektedir. Bu bağlamda vatandaşlığın doğasında bulunan hak, sorumluluk, görev ve yetki unsurları ile daha eylem odaklı bir içeriğe sahip olmasından dolayı "aktif rol alma" küresel vatandaşlık eğitiminde daha ön plandadır (Davies, 2006). Fakat "küresel eğitim" ve "küresel vatandaşlık eğitimi" şeklinde iki farklı tanımlama ortak amaç bağlamında incelendiğinde ikisinin de küresel vatandaşlar yetiştirme amacı güttüğü görülmektedir. Aynı zamanda "küresel eğitim" kavramı yerel ve yakın düzeylerden "dünya toplumu" veya "küresel köy" gibi daha geniş gerçekleri içeren ve birbiri ile örtüşen düzeye odaklanmayı baz alarak tüm alanları çağrıştırmak adına kullanılabilecek daha uygun bir terimdir. Küresel eğitim çocukların duyguları, ilişkileri ve kişisel kimlik duygularının yanı

sıra bilgi ve enformasyonla da ilgilenen bütüncül bir eğitim görüşü anlamına da gelmektedir (Ballin & Griffin, 1999). Sonuç olarak bu iki farklı kavramın ayrımı konusunda ortak bir görüş olmaması kavramların halen gelişmekte olduğu ile açıklanabilir (Pacho,2020).

### 2.1.2. Küresel Eğitimin Uygulanması

Değişken, karmaşık ve belirsiz bir dünyada başarılı olmaları için öğrencilerin nasıl donatılabileceği, geleceğin dünyasında ve henüz icat edilmemiş pozisyonlarda başarılı olmak için bireylerin ne gibi niteliklere sahip olması gerekli gibi sorular küresel eğitime ışık olmuştur. Aynı zamanda eğitimsel açıdan mevcut olan geleneksel fikirlerin, öğrencilerin hayata aktif katılımları için gereken becerileri kazandırıp kazandırmadığına dair kaygılar da eğitimde küresel boyutta birtakım çabalar gerektirmiştir. Bu doğrultuda küresel eğitim, öğrencilere ortak bir vizyona dayalı eşitlikçi, küresel ortaklıklar kurarak geliştirme fırsatları ve yetkinlikleri sağlaması açısından ilgi çekici ve güçlü bir motivasyon kaynağıdır (Chahine, 2023).

Küresel eğitimin bu doğrultuda etkili olabilmesi için uygulama süreçlerinde farklı yöntemler kullanılabilmektedir. Uygulama sürecinde işbirlikçi öğrenme, problem temelli öğrenme ve diyalog temelli öğrenme gibi farklı metodolojik yaklaşımlar kullanılması Küresel Eğitim Rehberinde (Cabezudo vd. 2012) önerilen yöntemlerdendir.

> İşbirlikçi öğrenmede, katılımcıların öğrenme çabaları arasında pozitif bir karşılıklı bağlılık vardır. Katılımcılar karşılıklı destek için çalışmaktadır, böylece tüm grup üyeleri birbirlerinin çabaları sayesinde kazançlı çıkmaktadırlar. Katılımcıların birlikte çalışma konusundaki kararlılıklarında olumlu bir karşılıklı bağlılık mevcuttur. Yöntem etkileşimli öğrenmeye izin vermekte, katılımcıların iletişim becerilerini geliştirmekte ve öz saygılarını güçlendirmektedir. Problem temelli metodolojiler insanları belirli sorulara veya konulara ilişkin doğal meraktan yararlanarak soru sormaya ve cevaplamaya teşvik etmektedir. Katılımcılar, mutlak cevapları veya kolay gelişimleri olmayan ve gerçek dünya sorunlarının karmaşıklığını yansıtan konular üzerinde düşünmeye davet edilmektedir. Problem temelli öğrenme, öğrenme sürecine aktif, görev odaklı ve kendi kendini kontrol eden bir yaklaşımın yolunu açmaktadır. Diyalog, fikir alışverişini artırmak isteyen katılımcılar arasında sözlü etkileşimler yaratmaktadır. İnsanlar arasında bir köprü vazifesi görmekte ve karşıt ya da farklı olsalar bile fikirler, düşünceler ve öneriler geliştirecek samimi bir alan yaratmaktadır. Diyalog, iletişim ve dinleme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmakta, böylece farklı konuların ve bakış açılarının anlaşılmasını sağlamaktadır ve bu, küresel eğitimin en önemli yöntemlerinden biridir (Cabezudo vd. 2012, s.30)

Küresel eğitimi uygulamada dikkat edilmesi gereken önemli hususlar vardır. Öncelikle öğrenici grupları, yaşam tarzlarını ve geçmişlerini anlamak ve böylece çalışılacak grubu tanımlayarak yol almak gereklidir. Daha sonra uygun öğrenme ortamını seçmek sürecin daha öğrenen merkezli, demokratik, katılımcı, işbirlikçi ve deneyime dayalı olmasına yol açacak

ve bu doğrultuda eleştirel düşünme, bütüncül bir bakış açısı ve demokratik bir diyalog geliştirilmesi sağlanacaktır. Küresel sorunlarla ilgili ele alınacak kavramların doğru ve yeterli şekilde öğrenici gruba uygun belirlenmesi, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirmeyi ön plana alması, merak ve heyecan uyandırması, mikro/makro yaklaşımı (yerelden-küresele, bireysellikten-kolektifliğe, duygusaldan/rasyonele doğru) baz alması, disiplinler arası yaklaşımla ele alınması, küresel sorunların geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki durumu göz önüne alınarak üç zaman boyutunda incelenmesi, bilginin tarihselliğinin göz önünde bulundurulması gereklidir. Aynı zamanda küresel konular tartışmaya açık olmalıdır (Cabezudo vd. 2012).

Ulusal ve kültürel kimlik konularında yüzleşme olgusu tartışmaya açık bir konudur. Bu durum genellikle yabancı düşmanlığı, göç, önyargılar ve insan hakları ile bağlantılı olup son derece hassas bir konudur. Küresel vatandaşlık statükoya direnç göstermeyi içerse de ulusal ve kültürel kimliği zenginleştirmeyi ve geliştirmeyi içerir. Değişim unsurlarına yapıcı şekilde uyum sağlayabilme küresel eğitimin bireyleri hazırlamayı amaçladığı konulardan biridir. Küresel konulara ilişkin gerçeklerle çalışmak insanlara olumsuzlukları aşılamayı hedeflemez, aksine sorunlara ilişkin umut verici fikirlerin ortaya çıkmasını destekler ve bunun için ilham verir. Aynı zamanda duygusal aktiviteler ile akıl ve düşünme kavramları arasında dengeyi sağlamak küresel öğrenmede önemli etkenlerdendir. Küresel eğitimde aktif katılımı teşvik etme, insanlar arasında ağlar ve bağlar kurma ve çoklu kaynaklar ile medyayı kullanma küresel eğitimi etkili kılan etmenlerdendir. Tüm bunların yanında küresel eğitimin tekrarlayan bir eğitim değil, dinamik bir süreç ve uygulama olduğu unutulmamalıdır (Dağlı, 2007; Kan, 2009).

## 2.2. Erken Çocukluk Döneminde Küresel Eğitim

Çocuklar ulusal sınırların ötesinde bir yaşamın var olduğu ile ilgili bilince ve dünyada yalnız olmadıklarının farkına çok erken dönemlerde varırlar (Earls & Carlson, 2001). Ayrıca çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren dostluk, çatışmadan kaçınma, teknolojinin gücü, çevresel sürdürülebilirlik ve ticaretin değeri gibi değerleri de öğrenebilirler (Twigg, Pendergast & Twigg, 2015). Swiniarski (2006), farklı yaş gruplarındaki çocukların başka yerlerden ve farklı kültürlerden gelen insanları nasıl gördüğü ve anladığı ile ilgili çeşitli farklılıkları tanımlamıştır: İki ve üç yaşlarındaki çocuklar genellikle insanların fiziksel

karakteristik farklılıklarını ya da farklı davranışlarını fark edebilir. Çubuk gibi farklı bir malzeme ile yemek yiyen birini gören iki-üç yaşlarında bir çocuk kendi yemek yeme şeklinden farklı bir yeme şekli olduğunu açıklayabilir. Dört yaşındaki çocuklar insanların benzer ve farklı yönlerini fark edebilir ve insanları görünüşlerine göre sınıflandırabilirler. Beş-altı yaşlarına geldiklerinde ise başkalarının ne tür bir yaşamları olduğuna dair daha fazla farkındalık sergiler ve bu doğrultuda kendileri hakkında da farkındalıkları artar.

King (1994), "Farklı Bir Toplumda Küçük Çocukları Eğitmek" kitabında öğretmenlerin çocukları çok kültürlü bir toplumda yaşamayı ve çok kültürlü bir toplumun bir parçası olmayı erken yaşta öğretmelerini teşvik etmiştir. Aynı zamanda yazar (King, 1994), nitelikli olarak tasarlanmış bir okul öncesi müfredatının çocukların başka kültürler ve dillere ilişkin takdir edici davranışlar göstermesine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Bu durumda çocukların erken çocukluk döneminde yaşadıkları deneyimler, çocukların kendilerinden farklı görünen, farklı şekilde yemek yiyen, farklı giyinen, farklı yaşayan insanlara ilişkin kalıp yargılarını, kaygılarını veya korkularını azaltmaya yardımcı olabilir (Stuehling, 2017).

Dünya çapında Amerika'da erken bakım ve öğrenme alanında (Elliott & Davis, 2009), Avustralya'da ise 0-5 yaş arasındaki tüm çocuklara çeşitlilik ve çevresel sürdürülebilirlik müfredatı, ulusal müfredatın "Ulusal Erken Yıllar Öğrenme Çerçevesi" tarafından şekillendirilmesi ile çocuklara dünya ile bağlantılar ve dünyaya katkılar öğretilmektedir (Horsley & Bauer, 2010). İsveç'te ise sürdürülebilir kalkınma için gerekli olan birtakım temel değerler (dayanışma, hoşgörü, eşitlik ve adalet gibi) okul öncesi çocuklar için ulusal müfredat yoluyla sağlanmaktadır (Hägglund & Samuelsson, 2009). Çocukların özellikle de erken çocukluk döneminde yer alan çocukların küresel eğitimle ilgili hangi kavramlara hazır olup olmadığı, hangi kavramların çocuklara göre uyarlanabileceği ve çocuklarla çalışılabileceği alan yazında tartışılmıştır (Bell vd., 2015).

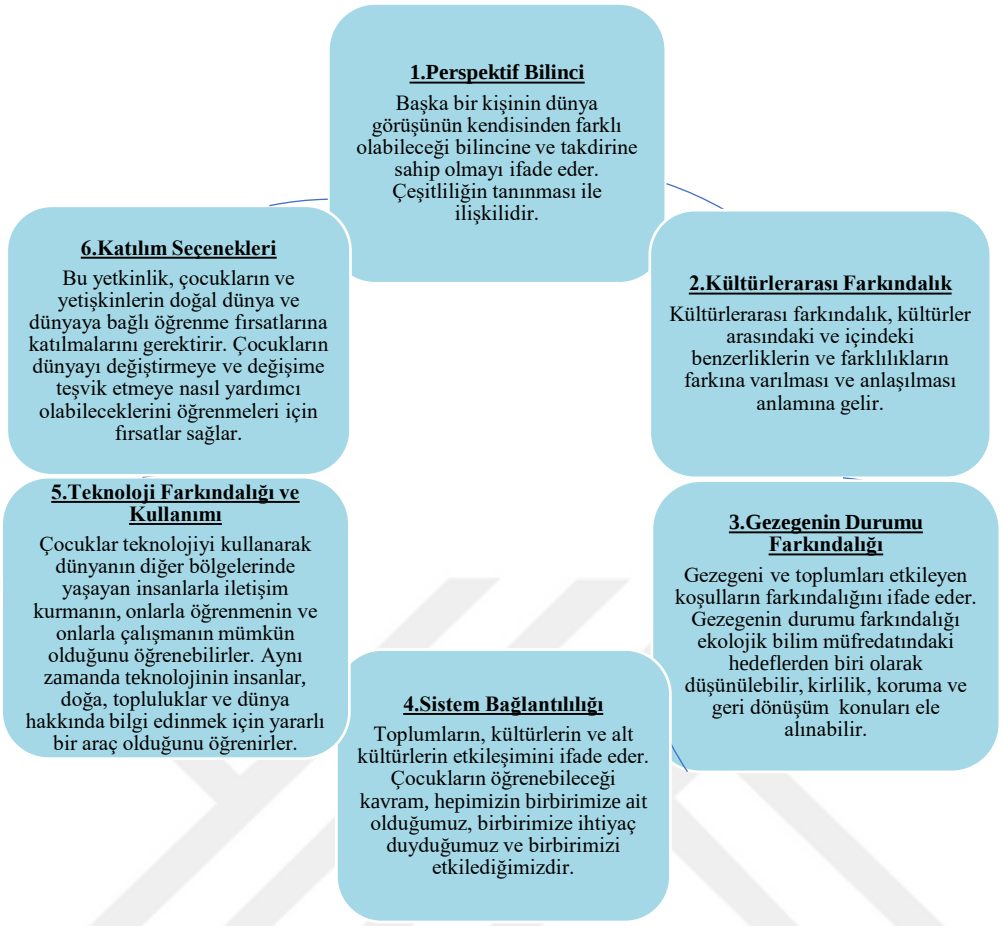
Küresel eğitim aracılığı ile öğretilecek bilgi ve beceriler çocuklara dünya vatandaşı olmanın sorumluluklarını öğretebilir. Aynı zamanda kültürler ve insanlar arasındaki farklılıkları anlayabilmeleri, kabul etmeleri ve dünya topluluğundaki yerlerini bulmalarına da yardımcı olur. Bu kapsamda küresel eğitim ile ilgili yapılacak etkinliklerin yılda bir kez veya ek etkinlik olarak yapılması değil, uluslararası temaları günlük müfredata entegre ederek yapılması gereklidir (Swiniarski, 2006). Erken çocukluk eğitim programlarının kalitesi bu seviyede görev yapan öğretmenlerin kalitesine de bağlıdır (Saracho, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin küresel eğitimi çocuklarla çalışabilmesi için arka planda küresel eğitimle ilgili

teorik bilgilerinin olması ve bu bilgilerini sunabilecekleri materyallere erişmeleri gerekir. Aynı zamanda küresel eğitimle ilgili müfredatlarında ele alacakları kavramları uygulamalarında onlara yardımcı olacak stratejilere ve etkinlik fikirlerine ihtiyaçları vardır. Bu kapsamda bazı devlet kurumları, meslek kuruluşları ve ticari kuruluşlar uluslararası öneme sahip konularla ilgili materyaller yayınlarlar. Öğretmenlerin bu materyallerin varlığından haberdar olabilmesi ve uygulamalarında etkili kullanabilmeleri için bilgi açısından alt yapıya ihtiyaçları vardır (Swiniarski, 1993).

Günümüzde sınıflar farklı geçmişlerden gelen, çeşitli ırksal, etnik ve kültürel gruplardan öğrencileri içermektedir. Bu bağlamda erken çocukluk öğretmenlerinin farklı geçmişlerden gelen çocukları etkili bir şekilde eğitebilme ve hayata hazırlayabilmeleri konusunda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. İnsan hakları, sosyal adalet, çatışma ve savaş, çevrenin korunması gibi küresel konular öğretmenin bilmesi gereken konulardandır (Jean-Sigur vd., 2016). Nitekim mevcut araştırmalar (France, Freiburg & Homel, 2010; Moss, 2006), küresel vatandaşlık ve sosyal sorumluluklara ilişkin bir eğitimin, etkili bir erken yaş eğitim programının kilit unsurlarından biri olduğunu ve çocukların gelecekte genç bir yetişkin olarak sivil katılım düzeyine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

### 2.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Küresel Eğitim Uygulamaları

Öğretmenlerin, erken çocukluk eğitiminde küresel eğitimi eklenti bir etkinlik olarak görmemeleri tüm eğitim-öğretim sürecine yayılan bir eğitim olarak entegre etmesi ve eğitim ortamını küresel bir sınıfa dönüştürmesi çocukların güvenli, birbirini kabul eden ve farklı kültürleri içeren bir iklime ait olma duygusunu paylaşmalarına izin verir. Küresel bir sınıf oluşturabilmek için özellikle görsel materyallerinden gücünden faydalanmak önemlidir. Uluslararası görselleri içeren materyallerde dikkat edilmesi gereken nokta stereotiplerden kaçınmaktır. Örneğin Hawaii'deki çocuklar sürekli çimlerde dans etmez veya Japonya'daki çocuklar sürekli kimono giymez. Öğretmenlerin bu tip stereotiplerin bilincinde olması ve çocuklarla küresel konular çalışırken birden fazla perspektifler içeren görsel materyalleri etkili kullanması gerekir. Nitekim çocukların kendi deneyimleri ile dünyanın diğer yerlerindeki çocukların deneyimleri arasında ilişki kurabilmesi, ortak yönlerin keşfedilmesi ve küresel bir bilinç yaratılmasında kolaylık sağlar (Swiniarski, 2006; Wells, 1996)




*Şekil 2*. Erken çocukluk eğitiminde küresel öğrenmenin altı temel kavramı. Bell, D., Jean-Sigur, R. E., & Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education, 91*(2), 90-100.

Şekil 2'de erken çocukluk eğitiminde küresel öğrenmenin altı temel kavramı yer almaktadır (Anderson, 1990; Bell vd., 2015; Brown, 1984; Hanvey, 1976) Temel kavramlara ilişkin açıklamalar ve uygulamalara örnek teşkil edecek öneriler aşağıda açıklanmıştır.

*1.Perspektif Bilinci*: Perspektifler, milliyet, kültür, dini sosyal statü, etnik köken, yaş ve cinsiyete göre şekillenir (Burnouf, 2004). Perspektif bilinci ise başka bir kişinin dünyaya bakış açısının kendisinden farklı olabileceğinin bilincine sahip olmayı ve bunu takdir edebilmeyi ifade eder. Erken çocukluk eğitiminde çocuklarda perspektif bilincinin oluşması ve gelişmesi için çocuklar arasında dostluk oluşumu, sınıf tartışmaları ve rol oynama gibi uygun yol ve yöntemler uygulanabilir (Frantzi, 2004; Kim, 2003). Çocuklar akran etkileşimleri yoluyla benmerkezci perspektiften çıkarak karşılıklı perspektiflere geçebilirler. Böylece çeşitli ve farklı birçok bakış açısı ve fikirler görebilir ve kendilerini daha geniş bir perspektiften görmeye mecbur kalırlar (Bell vd., 2015).

*Örnek uygulamalar*: Perspektif bilincinde çeşitliliğin tanınması gereklidir. Çocukların kendi özelliklerini ve birbirlerinin özelliklerini keşfetmesi sağlanabilir. Kendisine benzemeyeni "garip" olarak değil "farklı" olarak tanımlaması teşvik edilebilir. Çocukların, farklı ülkelerde farklı yemek yeme biçimlerinin, farklı yazı stillerinin olduğunu görmeleri sağlanabilir. Örneğin Arapça kitapların sağdan açıldığı, Japonca yazıların farklı bir alfabe ve semboller kullandığı uygun görsel materyaller ile gösterilebilir. Benzer şekilde yemek yemek için farklı ülkelerde çubukların veya ellerin daha çok kullanıldığı, kahvaltılarda pirinç, granola gibi farklı şeyler yiyen ülkeler olduğu, gerçek görsel materyaller kullanılarak sunulabilir. Çocuklarla bunları tartışmak, benzerlik veya farklılıkları konuşmak için uygun bir tartışma ortamı sağlanabilir (Bell vd., 2015). Sadece farklılıklar değil benzerliklerin ve ortak yönlerin konuşulmasını sağlayacak ortamlar sağlamak da çocukların basmakalıp düşünceler geliştirmesinin önüne geçebilir (Wells, 1996).

*2.Kültürlerarası Farkındalık*: Bu kavram çocukların kendi kültürünü keşfetmesi yoluyla olumlu bir benlik imajı geliştirmeleri ve diğer kültürlerle tanışarak benzerlik ve farklılıkları keşfetmelerini, diğer kültürlerle etkileşime girerken kullanılacak becerileri geliştirmeye odaklanmıştır (An-Na'im, 2010; Rennix, 1996). Bu kavramı öğretirken öğretmenler anti-bias (ayrımcılık karşıtı) eğitimi ve çeşitlilik bilincini kullanabilirler. Böylece çocukların diğer kültürleri araştıran, farklılıkları kabul eden, saygı duyan ve takdir eden bireyler olmalarına yardımcı olurlar (Derman-Sparks, 1992).

*Örnek uygulamalar*: Kültürlerarası farkındalık kavramında çocuklarla çalışırken farklı kültürlerde yer alan danslar, müzikler, oyunlar, gelenekler veya sanatsal uygulamalar kullanılabilir. Farklı dillerde temel birkaç sözcük (merhaba, güle güle vb.) öğrenmeye çalışmak eğlenceli olabilir. Farklı ülkelerde yer alan farklı türde evler hakkında tartışma başlatılabilir. Çocukların kendi ülkelerinde yer alan evlerle farklı ülkelerde yer alan evleri karşılaştırmaları benzerlik ve farklılıkları hakkında konuşulabilir. Aynı zamanda fiziksel özelliklere ilişkin (ten rengi, çiller, saçlar gibi) çocuk kitaplarından faydalanılabilir. Kültürel eserler, farklı ülkelerde yer alan sebze ve meyveler gibi farklı örnekler bu kavram kapsamında kullanılabilir (Bell vd., 2015; Rennix, 1996).

*3.Gezegenin Durumu Farkındalığı*: Dünyayı korumak, dünya vatandaşlarının karşı karşıya olduğu en önemli görevlerden biridir (Noddings, 2005). Bu stratejide çocuklara gezegeni ve dolayısı ile toplulukları etkileyen koşullara ilişkin farkındalık kazandırmaya odaklanılmıştır. Bu bağlamda özellikle fen etkinlikleri olarak, geri dönüşüm ve ekoloji gibi

birtakım uygulamalar yapmak mümkündür. Gezegene ilişkin durumlar çocuklara aktarılırken yıkım ve yok oluşa dair temaları ele almak çocukların gelişimi açısından sağlıklı olmayabilir. Bu açıdan çocuklara gezegenin sağlıklı kalması, suyu, toprağı ve doğal kaynakları koruma ve olumlu katkıda bulunma gibi temaları çalışmak etkili olabilir. Böylece çocuklar için yaşam boyu olumlu bir ekolojik tutum ve beceriler yerleştirilebilir (Bell vd., 2015; Burnouf, 2004).

*Örnek uygulamalar*: Gezegenin durumu ve farkındalığı kavramı için çocukların edinebileceği en uygun bilgi ve uygulamalar arasında geri dönüşüm bulunmaktadır. Bu temaya ilişkin olarak sınıfta bir geri dönüşüm merkezi kurulabilir. Geri dönüşüm kutularına ilişkin sınıflandırmalar (plastik, cam, metal vb.) üzerinde çalışılabilir. Gezegeni korumaya yönelik çocuk kitapları ve şarkılardan faydalanılabilir. Sınıfın uygunluk durumuna göre evcil bir hayvan veya bitki edinilebilir. Çocuklara sistematik aralıklarla evcil hayvan veya bitki ile ilgilenme sorumluluğu vermek, çocukların doğada birlikte yaşadığımız canlılara ilişkin bilinç edinmelerinde ve onları korumaya yönelik bir tutum kazanmalarında faydalı olabilir. Benzer şekilde "evlat edinme" gibi projelere katılarak nesli tükenme tehdidi altında olan hayvanların türünün korunmasına destek sunulabilir ve süreç içerisinde grafikler aracılığı ile evlat edinilen hayvanın takibi ve izlenmesi yapılarak bir canlının bu süreçten nasıl olumlu etkilendiği üzerine tartışılabilir (Bell vd., 2015).

*4.Sistem Bağlantılılığı*: Toplumların, kültürlerin ve alt kültürlerin etkileşimini ifade eden sistem bağlantılılığı, bir kişinin, bir yerin veya bir durumun bir başkasını nasıl etkilediğini açıklar. Bu kavram altında çocuklara öğretilmesi gereken esas bilgi hepimizin birbirimize ait olduğu, birbirimize ihtiyaç duyduğu ve birbirimizi etkilediğidir. Öğretmenler sistem bağlantılılığı stratejisini kullanarak çocuklara önce tanıdık konuları tanıtabilir ve deneyim kazandıkça daha uzak konuları anlatmaya başlayabilir. Çocuklara önce kendileri ve aileleri hakkında bilgi sahibi olmaları teşvik edildikten sonra diğer topluluklara ve diğer yerlere ait bilgiler sunulabilir (Crawford, Luke & Lamas, 2009). Ailedeki bağlar, sınıftaki bağlar, günlük rutin etkinlikler yapılarak çocukların içselleştirmesini sağlayacak şekilde desteklenebilir (Bell vd., 2015).

*Örnek uygulamalar*: Çocukların öncelikle kendilerine ilişkin bilgi ve farkındalık geliştirmeleri için kendi resimlerini çizmeleri ve bunu sınıf duvarına yerleştirmeleri teşvik edilebilir. Daha sonra farklı insanları, canlıları, evleri, denizleri, okyanusları kısacası farklı toplulukları oluşturabilmeleri için dergi gibi çeşitli kaynakları inceleyerek uygun olanlarını

keserek kâğıda yapıştırmaları ve topluluk oluşturmaları sağlanabilir. Böyle bir etkinlikle çocuklar kendilerini görsel olarak okula, topluma ve küresel dünyaya bağlayabilirler. Sınıfta belli rutinler oluşturmak (her sabah spor saati yapmak, sabah şarkısı söylemek gibi), çocukların bu rutinleri öğretmen olmadan gerçekleştirmesini sağlamak kendilerini güvende hissetmeleri ve sınıf topluluğuna ait hissederek şefkat duymalarını sağlayabilir. Çocuklar sınıflarındaki oyuncakların nerelerde yapıldığını gösteren bir grafik oluşturarak (bir matematik etkinliği olarak) ülkeler ve dünya arasındaki bağlantıları keşfedebilir. Aileleri veya köklerine ilişkin bilgileri haritalamakta (soyağacı gibi) çocukların sınıfları, ülkeleri veya dünya arasındaki bağlantılara ilişkin bilgiler edinmelerini sağlayabilir (Bell vd., 2015; Swiniarski, 2006).

*5.Teknolojinin Farkındalığı ve Kullanımı:* Günümüzde öğrencilerin küresel vatandaş olmalarına yardımcı olmak için teknolojiye ilişkin bir bilinç edinmeleri ve etkili bir teknoloji kullanıcısı olmalarına yardımı olmak gereklidir. Nitekim gelecekte öğrenciler, dijital yaşama uyum sağlamak ve çalışmak için teknoloji kullanımına mecbur kalacaklardır (Dammani & Indani, 2012). Erken çocukluk eğitiminde eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımını geliştirmek ve bunu küresel öğrenme ile bağlantılı şekilde kullanmak çocukların dünyayla etkileşim kurmasında etkili olacaktır (Puerling, 2012). Çocuklar teknolojiye ilişkin bir bilinç ile gelmektedir ve teknolojinin nasıl kullanılacağına ilişkin birtakım temel kavramları öğrenebilirler. Bu potansiyelin bilincinde olarak öğretmenler dünyanın diğer bölgelerinde yaşayan insanlarla iletişim kurma, onlarla öğrenme ve birlikte çalışabilmenin mümkün olduğunu ve dünya, doğa, topluluklar ve diğer insanlar hakkında bilgi edinmede teknolojinin çok yararlı bir araç olduğunu çocuklara öğretebilirler (Bell vd., 2015).

*Örnek uygulamalar:* Küresel öğrenmede çocukların dünyanın başka yerlerindeki çocuklarla etkileşime girmelerini, onları görmelerini, duymalarını ve canlı bağlantılar kurmalarını sağlayarak teknoloji etkin kullanılabilir. Bu bağlamda öğretmenler e-pals gibi dijital platformlar aracılığı ile dünyanın farklı bölgelerinden öğretmenlerle iletişim kurabilir, sınıfları ile birlikte ortak hikâye kitabı oluşturma, drama sunma veya şarkı söyleme gibi uygulamalar yapabilirler. Bu uygulamalar için Skype, Hangout, Google Meet, Zoom gibi araçları kullanabilirler. Öğretmenler farklı ülkelerdeki öğretmenlerle iletişime geçerek küresel temalar konusunda karar verebilir ve ortak uygulamalar yapabilirler. Örneğin dünyanın dört bir yanındaki nesli tükenme tehdidi altında olan hayvanlarla ilgili çalışabilir ve onları korumak için ortak hikâyeler yazarak veya ortak resimler çizerek birbirleri ile

paylaşabilirler. Uygulamalar Power Point, Canva gibi kolay ulaşılabilecek programlar aracılığı ile oluşturulabilir ve paylaşılabilir. Benzer şekilde her iki sınıf kendi kültürlerinde veya geleneklerinde var olan dansları veya şarkıları video ile kayıt altına alarak birbirleri ile paylaşabilirler (Bell vd., 2015). Elbette bu süreçte internet güvenliğini sağlama ve doğru platformları kullanma konusu, dijital riskleri azaltmak için önemlidir. Aynı zamanda etik konular için ailelerin bilgisi dâhilinde uygulamalara devam edilmesi önem taşır (Parette & Blum, 2013)

6.*Katılım Seçenekleri:* Bu kavramda bazı küresel yeterlilikler ön plana çıkmaktadır. Küresel eğitimle ilgili bazı kavramlar erken çocukluk eğitiminde ele alınabilir, yapılandırılabilir ve uyarlanabilir şekildedir. Bu durumda çocukların katılım seçeneklerine ilişkin aktif öğrenmelerinin, sadece çocuklar değil çocukların aileleri, bakım verenleri de sürece dâhil edilerek teşvik edilmesi kritik bir öneme sahiptir (Lake & Jones, 2012). Ailelerle sürekli bağlantıda olmak hem çocuklar hem de yetişkinler için dünyaya ilişkin öğrenme fırsatlarından faydalanmak demektir. Bu bağlamda öğretmenler aileler ile bir araya gelme, yemek toplantıları düzenleme gibi aktivitelerde bulunabilirler. Bunun için teknolojiyi kullanmak son derece etkilidir (Burnouf, 2004; Hanvey, 1976).

*Örnek uygulamalar:* Katılım seçenekleri stratejisinde öğretmenler küresel temalara ilişkin projeler başlatabilirler. Örneğin, gezegenin sürdürülebilirliğine ilişkin katkıda bulunmak amacıyla kompost yapma projesi çocukların kendilerinin ve diğerleri ile iş birliğinin katkılarının farkına varmalarında etkili olabilir. Böyle bir proje için öğretmenler çocuklardan evlerinde ortaya çıkan uygun atıklarını getirmelerini isteyebilir. Çocuklar komposta solucan ekleme, onu besleme gibi süreçleri deneyimleyebilirler. Kompostu görmeleri için aileler okula davet edilebilir ve dileyenlere evlerindeki bahçeleri için kompost toprağı verilebilir. Doğadaki döngüyü ve yaşam zincirini ve bu duruma insanların etkisini ve katkısını, çocuklar ve aileler birlikte keşfedebilir. Öğretmenler ve aileler kültürel aktiviteler, festivaller veya müzeler için birlikte geziler planlayabilirler. Sonrasında kendi kültürleri, farklı kültürler ve aradaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin düşüncelerini resimler yoluyla birbirleri ile paylaşabilirler. Farklı kuruluşlar çocukların bakım merkezlerini veya okullarını ziyaret edebilir ve küresel farkındalığı artıran etkinlikler ile katkı sağlayabilirler (Bell vd., 2015).

Bu altı temel kavramı veya stratejiyi kullanmak ve bütünleştirmek, turistik yaklaşım karşıtı olarak günlük, sürekli ve tekrarlayan çabalar yoluyla çocukların küresel öğrenmesine fayda sağlayabilir. Örneğin yemek saatlerinde yapılacak "çöpsüz öğle yemeği" gibi bir rutin

alışkanlık yoluyla okullar çocukların daha temiz bir dünyayı desteklemek amacıyla öğle yemeklerindeki atıkları azaltmalarında ve gezegen bilinci edinmelerinde etkili olabilir. Geri dönüşümle ilgili tartışmalar başlatmak, plastik atıkların azaltılması, yerine kullanılabilecek eşyalar hakkında fikir yürütülmesi, alternatifler üretilmesi çocukların etkin katılım için yapabileceklerini fark etmelerini sağlar. Aynı zamanda yiyecekleri ile ilgili atıklar hakkında konuşmak, ülkelerinin veya dünyanın farklı bölgelerinde aç olan çocuklar hakkında konuşmak, onlar ile ilgili ne yapabileceklerine dair beyin fırtınası yöntemleri kullanmak çocuklara ilham verici olabilir (Collins, 2008).

Çocuklarla dünya açlık haritasını paylaşmak (Dünya Gıda Programı-World Food Programme, 2013) yaşa uygun olacak şekilde yardım yapılan veya yiyecek dağıtımını gösteren fotoğraflar paylaşmak farkındalık için etkili olabilir. Çocukların açlık çeken başka çocuklar için evlerinden sınıfa gıda getirmeleri ve bağış kutusu yapmaları etkili bir uygulama olabilir. Güvenilir bir yardım kuruluşuna küçük bir miktar bağışlayarak herkesin küçük miktarının önemli bir miktara dönüşmesi ile insanlara sağladığı katkıyı izlemek ve öğrenmek, diğerlerine ve gezegene nasıl yardımcı olabileceklerini kanıtlayabilir. Bu altı strateji birbirinin ön koşulu olmasa da sürece sağlıklı bir başlangıç yapabilmek için perspektif bilinci ile başlamak önemlidir. Nitekim kültürlerarası farkındalık için öncelikle bir perspektif bilinci sağlanmalıdır. Benzer şekilde stratejiler birbiri içinde uygulanabilir. Bir diğer stratejiye geçerken iki strateji arasında bir köprü kurmak perspektif bilincine işaret edebilir. Sonuç olarak bu stratejileri takip etmek ve güncel müfredatlara entegre ederek kullanmak erken çocuklukta küresel öğrenme için etkili olabilir (Bell vd., 2015).

## 2.3. Küresel Eğitim Bağlamında Kuramlar, Felsefeler ve Yaklaşımlar

Yapılan her uygulamanın altında bir varsayım, teori veya felsefe bulunmalıdır. Nkrumah (1972: s.77) "Düşüncesiz uygulama kördür; uygulamasız düşünce boştur" sözü ile her uygulamanın bir anlamının olması, bir teori veya felsefe ile çerçevelenmesinin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda eğitimsel uygulamalar oluşturulurken teori veya felsefeler ile çerçevelenmesi ulaşılmak istenen amaç veya hedef açısından uygulamayı daha etkili hale getirir (Makuvaza & Gatsi, 2014).

Bu bölümde küresel eğitimle bağlantılı kuramlar ve felsefeler ele alınmıştır. Bunlar arasında sosyo-kültürel gelişim kuramı, biyo-ekolojik sistemler kuramı, Ubuntu felsefesi ve Waldorf yaklaşımı açıklanmıştır.

### 2.3.1. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Lev Vygotsky'nin çalışmalarından doğan sosyo-kültürel gelişim kuramı, öğrenmenin önemli ölçüde sosyal etkileşimlere dayanan bir süreç olduğunu savunur. Bu kuramda, öğrenmenin ve gelişimin sosyal olaylar ile var olduğu savunulur. Bireylerin öğrenmesinin ve gelişmesinin diğer insanlar, nesneler, olaylar veya durumlarla etkileşimde olmasıyla ve iş birliği yolu ile teşvik edilmesiyle gerçekleştiği kabul edilir (Javadi & Tahmasbi, 2020)

Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının küresel vatandaşlığın gelişimini keşfetmek için bir temel sağladığını söylemek mümkündür (Lindo, 2022). Öğrenmenin sosyal olaylar içerisinde var olan ve sürekli etkileşimler yoluyla pekiştirilen sosyal bir süreç olması halihazırda belirli bilgilere sahip başkaları aracılığı ile daha hızlı gerçekleşebilir (Vygotsky, 1978). Küresel vatandaşlık anlayışı Vygotsky'nin kültürler, öğrenme yaklaşımı ve sosyal etkileşimler arasındaki bağ ile desteklenmektedir. Nitekim kendi başına öğrenme (gerçek gelişim düzeyi) ile daha bilgili bir başkasının (yetişkin rehberliği veya akranlarla iş birliği) öğrenme yeteneğiyle arasındaki mesafe yakınsal gelişim bölgesidir. Vygotsky, çocuklarda öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için daha bilgili diğerlerinin (öğretmenler, yetişkinler veya akranlar) gerekli olduğunu öne sürmüştür (Graven & Lerman, 2017).

Sosyo-kültürel kuram uygulanarak insanlar ve kültürler arasında karşılıklı olarak var olan katkılar öğrenme ve gelişimsel etkiyi anlamamıza yardımcı olabilir. Nitekim sosyo-kültürel kuram insanların bireysel öğrenmesi ile ilgili bilgilerin ötesinde, kültürel inanç ve tutumların öğrenme sürecini şekillendirmesine de vurgu yapmaktadır. Kültürler arasındaki farklılıklar, her kültürdeki entelektüel gelişmeler veya fırsatlar düşünüldüğünde küresel eğitim ile sunulacak programlar bireylere bu farklılıkları göstermesi açısından önemli öğrenme fırsatları sunabilir (Cherry, 2022). Sınıf ortamında iş birliği ile farklı bilgilere veya geçmişlere sahip akranlarla etkileşimde bulunma veya eğitimcinin sunduğu yapı iskelesi ile yeni öğrenme fırsatları yakalama sosyal etkileşim yolu ile öğrenmeye ve gelişime yön verebilir (Vygotsky, 1978). Çocukluğa giden yolların çoğulluğu, erken gelişim ve eğitimin sosyokültürel bir süreç olduğu ve çocukların yaşamlarındaki meselelere kendi bakış

açılarıyla aktif katılımcılar olduğu düşünüldüğünde (Woodhead, 1999) sosyo-kültürel kuramdan faydalanarak erken çocukluk döneminden itibaren küresel eğitim uygulamalarında sosyal etkileşimler için etkili yöntemler kullanılabilir. Çocukların iş birliği içinde akranları ile eşleşmesini sağlamak, öğretmenin rehberliğinde küresel konulara veya sorunlara değinmek, farklı fikirlerin açığa çıkması ile farklı bakış açıları görmelerini sağlamak sosyal etkileşimin öğrenme yolculuğundaki etkisine vurgu yapabilir (Cherry, 2022).

### 2.3.2. Biyo-ekolojik Sistemler Teorisi

Ekolojik kuram Bronfenbrenner tarafından, çocuğun gelişimine, çevresini oluşturan ilişkiler sistemi bağlamında bakan bir kuramdır. Ekolojik kuramda yer alan katmanlar çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan karmaşık çevre olarak tanımlanır. Ekolojik kuram olarak ortaya çıkan bu kuram daha sonra Bronfenbrenner (1994) tarafından revize edilmiş ve "biyo-ekolojik model (Mcleod, 2023) veya "biyo-ekolojik sistemler teorisi (Paquette & Ryan, 2001)" olarak güncellenmiştir. Biyo-ekolojik sistem teorisinde, çocuğun ilk ve en yakın çevresini içeren mikrosistem, farklı mikrosistemler arasındaki karşılıklı ilişkiyi içeren mezosistem, çocuğu dolaylı olarak etkileyen (aileleri etkileyen düşük ücret, çalışma saatleri vb.) egzosistem, daha geniş ve kültürel yapıları, politikaları içeren makrosistem ve tüm bu sistemlerin zaman içindeki değişim veya gelişimlerini içeren kronosistem olmak üzere altı katmandan söz edilebilir (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Bronfenbrenner'in öne sürdüğü gelişimi yönlendiren ve bireyin deneyimlerini şekillendiren mekanizmalar veya yakın bağlamlar küresel vatandaş yetiştirmede temel alınan pedagojik süreçlerle uyumludur. Nitekim küresel eğitimdeki etkenler düşünüldüğünde (aileler, öğretmenler, okul ve öğrenme ortamı, akranlar, toplumun kültürel yapısı, farklı kültürlerle etkileşim süreçleri gibi) biyo-ekolojik modelde yer alan katmanların etkileşimi aracılığıyla çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde etkiler ön plana çıkabilir. Modelin son bileşeni olan zaman olgusunun, hem küresel eğitimin dinamik bir süreç olmasını, hem bireylerin öğrenme süreçlerinde küresel vatandaşa dönüşümün dönemlerini hem de eğitim kurumlarının politika ve beklentilerinin değişen yönlerini yansıttığı söylenebilir (Fortune, Nicolacopoulos & Horey, 2022). Küresel eğitim bağlamında biyo-ekolojik sistemler kuramının görünürlüğü incelendiğinde özellikle "sistem bağlantılılığı" kavramı bir kişinin, yerin veya olayın bir başkasını nasıl etkilediğini içerir ve bu kavram biyo-ekolojik sistemler kuramının mikro,

makro, mezo ve egzo sistemi ile karşılaştırılabilir ve açıklanabilir. Her ne kadar bu sistemlerin kendi etki alanları olsa da bu sistemler diğer sistemleri doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir ve etkilenebilir. Sistem bağlantılılığı stratejisinde eğitimciler, biyo-ekolojik sistemler kuramına dayanarak önce çocuklara tanıdık gelen konuları tanıtabilir ve çocuklar deneyim kazandıkça daha ileri seviyedeki konulara geçebilirler (Bell vd., 2015).

### 2.3.3. Ubuntu Felsefesi

Bir "Afrika hümanizmi" veya "Afrika deyişi" olarak nitelendirilen Ubuntu'nun tam olarak çevirisi yapılamasa da özünde barındırdığı ilke olan "unumtu ngumumntu ngabantu" cümlesi "bir kişi, kendi olmak için başkalarına bağlıdır" anlamına gelmektedir (Schutte, 1993). Buna ilişkin olarak Desmond Tutu'nun (2004); "Bir kişi, diğer kişiler aracılığıyla bir kişidir. Hiçbirimiz dünyaya eksiksiz olarak gelmiyoruz. Diğer insanlardan öğrenmedikçe insan gibi düşünmeyi, yürümeyi, konuşmayı veya davranmayı bilemezdik. İnsan olmak için başka insanlara ihtiyacımız var" sözü ile Ubuntu felsefesinin özünü açıklamaktadır. Zaman içerisinde batı ve kuzey kesimin daha çok ilgisini çeken ve ortak bir anlam çıkarılmaya çalışılan bir güney felsefesi olan Ubuntu, Afrika özelinde nesilden nesile masallar, özdeyişler, atasözleri ve gelenekler yoluyla tüm toplumun dâhil olması ile ve çocukların sosyalleşmesi yolu ile aktarılan bir felsefedir (Bonn, 2007). Ubuntu/Unhu felsefesi özünde insanlara birlik ve kardeşlik ruhunu aşılamayı hedefler ve bu bakımdan değerlidir. Aynı zamanda bireyin fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal olarak bütüncül şekilde gelişmesini amaçlar ve insan karakterini geliştirmeyi ve sürdürülebilir bir yaşam tarzı için insanı teşvik etmeyi hedefler. Aynı zamanda etik değerlerin yanı sıra karşılıklı sosyal sorumluluk, yardımlaşma, güven, özgecilik, paylaşım, diğerlerini önemseme ve saygı gibi erdemleri de bünyesinde barındıran sosyal bir felsefedir. (Khomba, 2011; Mandova & Chingombe, 2013; Museka & Madondo, 2012). Buna ilişkin olarak Ramose (1999: s.52) "Başkalarının insanlığını tanıyarak ve bu temelde onlarla insani ilişkiler kurarak insan oluruz" sözü ile Ubuntu felsefesini nitelendirmektedir.

Ubuntu'nun eğitimsel bağlamda ele alınması, eğitime entegre edilmesi, kardeşlik ruhu, birliktelik ve takım çalışması gibi değer ve becerileri içselleştirmeyi sağlayabilir ve insanların sadece diğer insanlara değil, ortak çevreye, hayvanlara, doğaya ve evrendeki her şeye saygı duymasını teşvik eder. Böylece "biz" duygusu oluşturarak aidiyet ve güvenlik duygusu yaratılır. Ubuntu felsefesinin erken çocukluktan yükseköğrenime kadar tüm eğitim

düzeylerine yayılması, sadece Afrika bağlamında değil tüm dünyanın bu değerden faydalanmasının sağlanması savunulmaktadır (Broodryk, 2006; Hapanyengwi-Chemhuru & Makuvaza, 2014). Bu bağlamda küresel sorunlar ve insan hakları hakkında daha fazla farkındalık yaratmak ve küresel dayanışmayı teşvik etmek için Ubuntu anlayışı bir pedagoji aracı olarak ele alınabilir. Nitekim Ubuntu'dan öğrenilecek kavramlar veya değerler, küresel sosyal adaletle ilgili karmaşık sorunları ve konuları ele almada, değerlerin ve uygulamanın nasıl olacağının incelenmesinde küresel eğitimi zenginleştiren bir bakış açısı sunabilir (Pieniazek, 2020). Waghid (2014), Ubuntu kavramının "topluluk" ve "insanlık" değerlerine yaptığı vurgu dolayısı ile küresel eğitim bağlamında insan haklarına ilişkin küresel konuları veya sorunları ele alma bakımından eğitimde yenilikçi bir şekilde ele alınmasının altını çizer. Ubuntu'dan ilham alan bir eğitim, sürdürülebilir bir gelecek için sorumlu ve aktif küresel vatandaşlar yetiştirilmesinde önemli bir motivasyon sağlayabilir (Pieniazek, 2020). Bu bağlamda erken çocukluk eğitiminde küresel eğitimin Ubuntu felsefesinden ilham alması ile sistem bağlantılılığı ve katılım seçenekleri stratejilerine yönelik iş birlikçi uygulamalar planlamada eğitimcilere yardımcı olabileceği söylenebilir.

### 2.3.4. Waldorf

Waldorf yaklaşımının özünde insan, kendisini yerel veya küresel toplumda konumlandırma biçimine dair bir görüşe sahiptir ve bu görüş doğrultusunda gelişir. Code (2020), Waldorf yaklaşımının küresel vatandaşlıkla ilişkisini Oxley ve Morris (2013) tarafından belirlenen küresel vatandaşlığın kozmopolit ve savunuculuk grupları altında politik, ahlaki, ekonomik, sosyal, eleştirel, çevresel ve spiritüel açıdan olmak üzere sekiz farklı açıdan ele almış ve tartışmıştır. Waldorf okullarında eğitim alan bireylerin almayan bireylere göre siyasi ve sosyal konulara olan ilgilerinin daha yüksek olduğu, dönüşümcü ve aktivist bir siyasi ve sosyal görüş geliştirmeye daha eğilimli oldukları bazı araştırmalarda belirtilmiştir (Dahlin, 2010; Gidley, 2002; Solhaug, 2007; Woods, Ashley & Woods, 2005).

Politik açıdan Waldorf yaklaşımı bağlamında küresel vatandaşlık incelendiğinde Waldorf temelli eğitim alan bireylerin bu durumunun Steiner'in sosyal ve siyasi felsefesinin altta yatan etkisinden kaynaklı olduğu öne sürülmektedir (Wember, 2015). Ahlaki açıdan incelendiğinde Rudolf Steiner'in eğitim fikirlerine dayanarak kurulan Waldorf okullarında tüm sosyal sınıflardan ve etnik kökenlerden gelen her iki cinsiyetten çocukların birlikte eğitim görmesi dönemine göre radikal sayılan bireycilik ve özgürlük ile sosyal değişim için

bir güç sayılması bakımından küresel vatandaşlık kavramı ile örtüşmektedir (Dahlin, 2010). Ekonomik açıdan incelendiğinde küresel vatandaşlık uluslararası kalkınma olarak sunulan güç, sermaye biçimleri, emek, kaynaklar ve insanlık durumu arasındaki karşılıklı etkileşimi içerir. Waldorf yaklaşımının iş deneyimine ilişkin uygulamalarının, gönüllülük çalışmalarının, hayır işlerinin ve bir çocuğun eğitiminin neredeyse her yılında yürütülen bağış toplama girişimlerinin ekonomik açıdan küresel vatandaşlığın gelişimine katkı sunduğu ve ekonomik okur-yazarlığın önemli olduğu savunulmaktadır (Code, 2020). Kültürel açıdan küresel vatandaşlık ve Waldorf yaklaşımı arasındaki ilişki incelendiğinde Waldorf yaklaşımında hayal gücünün, yaratıcılığın ve esnek kapasitesinin eğitilmesi büyük önem taşır ve "kafa, kalp, el" üçlüsünün bütüncül şekilde eğitimi ile pratikte, akademikte ve sanatsal gelişimde önem arz ederek öğrenme sürecine katılım vurgulanır. Küresel vatandaşlıkta da sanat, medya, diller, farklı bilim dalları ve teknolojilerin küreselleşmesine ve önemine vurgu yapılır (Brunold-Canesa, 2010).

Sosyal açıdan küresel vatandaşlık bireyler ve gruplar arasındaki bağlantılara ve genellikle küresel sivil toplum olarak halkın sesini savunma düşüncesine odaklanmaktadır ve küresel eğitim insanın rolünü, insan ilişkilerini ve insani değerleri sosyal etkileşimlerin özü olarak değerlendirir. Waldorf yaklaşımında insanlığın ilerlemesi maddi açıdan bilgi edinme ve tüketim kültürü yerine, sevgi, yaşam ve bilgeliğin beslenmesi yoluyla bilincin ahlaki/etik/manevi değerlerinin büyümesi ve olgunlaşması anlamına gelir. Bu bağlamda Waldorf yaklaşımının küresel vatandaşlıkla ilişkisinin en çok da Steiner'in liberal hümanist bakış açısı ile açıklandığı söylenebilir (Gidley, 2002). Eleştirel bağlamda küresel vatandaşlık eşitsizliklerden ve baskıdan kaynaklanan zorluklara odaklanarak ayrımcılığa maruz kalan nüfusların yaşamlarını iyileştirmek için eylemi savunur. Waldorf yaklaşımında da herkes için daha olumlu bir gelecek yaratmak için güçlü bir aktivizm duygusu vurgulanır (Gidley, 2002). Çevresel açıdan küresel vatandaşlık incelendiğinde insanların doğal çevreyle ilgili eylemlerinde genellikle sürdürülebilir kalkınma gündemi olan adlandırılan değişiklikler savunulur. Waldorf yaklaşımında da çevresel farkındalık ve eylem önemli bir yer tutar (Oxley & Morris, 2013). Son olarak küresel vatandaşlığın spiritüel boyutunda insan ilişkilerinin bilimsel olmayan ve ölçülemeyen yönleri dikkate alınır ve şefkatli, sevgi dolu, ruhani ve duygusal bağlar vurgulanır. Bu durum Waldorf yaklaşımında da son derece önemli bir unsurdur (Dahlin, 2017; Oxley & Morris,2013).

## 2.4. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeye ilişkin farklı tanımlamalar bulunmaktadır. APA (Amerika Psikoloji Derneği-American Philosophical Association, 1990) eleştirel düşünmeyi, bireyin neyi yapacağına ve neye inanmaya karar vereceğine ilişkin çözümler üretme ve değerlendirmelerine ilişkin bilinçli yargılarda bulunarak yargılarını ifade etme olarak tanımlarken, Epstein (1999) eleştirel düşünmeyi çok fazla insanın ikna çabalarına ve çok fazla bilgiye karşı bir savunma olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünmenin köklerinin felsefe ve psikolojiye dayandığını söylemek mümkündür (Lewis & Smith, 1993). Sternberg (1986) ise eleştirel düşünmenin bir kolunun da eğitim alanında olduğunu savunmuştur.

Eğitim alanında çalışanların bakış açısına göre eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerilerinin öğretilmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgi işleme becerilerinin taksonomisi (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956) ile açıklanabilir. Buna göre, revize edilmiş Bloom taksonomisinin en alt düzeyinde yer alan "hatırlama" dan en üst düzeyinde yer alan "değerlendirme ve yaratma" ya doğru hiyerarşik sıralamada en yüksek üç seviye (analiz, sentez ve değerlendirme) eleştirel düşünmenin temsili olarak gösterilmektedir (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991; Krathwohl, 2002).

### 2.4.1. Eleştirel Düşünmenin Gelişimi

Eleştirel düşünmenin temelinin bebeklik dönemlerine dayandığını söylemek mümkündür (León, 2015). Bebeklik döneminde bebeklerin döngüsel tepkileri (Piaget, 1952), tahmin yaparak sonuç çıkarma becerilerinin gerçekleştiğini gösterir. On sekiz aylık olmasından itibaren bir bebek nesnelerle ilişkisinde sorun çözmeye ilişkin deneme yanılma yöntemlerinin ötesine geçerek zihinsel temsil bağlamında sorunları sembollerle düşünerek çözmeye başlar. İki yaşından itibaren de sembollerin kullanımı artar (Miller, 2017; Wood, 2003). İki-dört yaşlarındaki çocuklar Piaget'ye göre sembolik işlem dönemindedir. Bu dönemde dil gelişiminin hızlanması ile birlikte düşünce ve konuşma benmerkezci bir hal alır. Çocuklar iki ve dört yaşları arasında özellikle üç yaş civarında kendisini başkasının yerine koyma becerisi gösterebilir ve başkalarının düşünce veya davranışlarından çıkarsamalar ve yorumlamalar yapabilir hale gelirler ve ilk yalan söyleme girişimleri gösterebilirler. Bu durum, bilginin ve gerçeğin ötekinin gözünden nasıl göründüğüne ilişkin bir bakış açısı edinme yani empati kurabilme becerisinin eleştirel düşünme ile ilgisini ortaya

çıkarır. Kendini bir başkasının yerine koyma, olayları ve durumları onun gözüyle görme, "bakış açısı alma (Galinsky, 2010)", başkalarının duygu ve düşüncelerini kendi zihninde düşünme ve bu doğrultuda tahmin yapma becerileri, esneklik (Halpern, 1998) ve açık fikirlilik (Ennis & Weir, 1985) özelliklerinin temelini oluşturur.

Okul öncesi dönem yıllarında çocuklar farklı iddiaların ve bilgi kaynaklarının ne olduğuna ilişkin hızlı gelişen bir farkındalık olarak meta bilişsel kazanımlara sahip olurlar ve bu durum üst düzey düşünmenin temelini oluşturur. Bu durum çocukların düşünmeyi düşünebildiğini gösterir (Kuhn & Dean, 2004). Bu dönemde çocuklar gerçek ile görünüşün bazen farklılaşabildiğini ve insanların bazı inanışlarının yanlış olabileceğini anlarlar. Aynı zamanda çocukların kendileri için önemli olan bir konu veya durum olduğunda sembolik olarak düşünmeden eleştirel düşünme becerilerini kullandıklarını, delilleri ve kanıtları inceleyerek karar verme, tahminde bulunma, yargılarına gerekçe gösterme ve sorunlara ilişkin yaratıcı çözümler sunma gibi davranışları gösterdiğini belirten araştırmalar mevcuttur (Carlson, Mandell & Williams, 2005; Davis-Seaver, Smith & Leflore, 2003; McCall, 2017).

### 2.4.2. Eleştirel Düşünmenin Desteklenmesi

Araştırmalar uygun bir eğitim ile ortalama bir insanın eleştirel düşünmesinin sağlanabileceğini belirtmektedir (Kennedy vd., 1991; Lewis & Smith, 1993). Nitekim eleştirel düşünme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu durumda eleştirel düşünmenin her yaş döneminde desteklenmesi gerekir (Tozduman Yaralı, 2019). Eleştirel düşünme zaman içerisinde yavaş ve aşamalı olarak gerçekleşir ve eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve bilişsel gelişim gibi birçok farklı alanın gelişimine bağlıdır. Yakın zamanda yapılan bazı araştırmalar temel eğitim düzeyindeki çocuklara yönelik uygulanan müfredatlarda eleştirel düşünmenin ele alınması gerektiğini ve karmaşık düşünme biçimlerinin öğrenilmesinde keskin ve net bir yaş aralığı olmadığını göstermiştir (Gelman & Markman, 1986; Silva, 2008). Aynı zamanda çok küçük yaşlarda bile çocuklarda eleştirel düşünmeye dair izlerin görüldüğü ve bu sebeple eğitimle bu becerinin desteklenmesi gerektiği öne sürülmüştür (Willingham, 2007).

Çocukların sorgulamalarına fırsat verecek şekilde sunulan problemlerin çözümünde çocuklardan bilgiler arasındaki analojileri bulmalarını, probleme ilişkin verilen bilgilerin gerekliliğini ve uygunluğunu araştırmalarını, farklı çözüm yolları sunmalarını, eğitim

ortamında akranları ve öğretmenleri ile etkileşimi teşvik etmek ve diğerlerinin düşünce ve inançları ile kendi düşüncelerini kıyaslama fırsatı veren açık uçlu sorular sorarak düşünmeleri için yeterli zaman vermek ve bu süreçte elde edilen becerileri farklı durumlarda kullanabilmeleri için etkinlikler üretmek eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önerilen uygulamalardır (Hirose, 1992; Potts, 1994).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde deneyimli ve donanımlı bir öğretmenin en etkili unsur olduğu belirtilmektedir (Ennis & Millman, 2005). Çocuklara her ne kadar öğretim materyalleri, derslere ilişkin kaynaklar sunulsa da bu kaynaklar tek başına yeterli değildir. Bu bağlamda iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin eleştirel düşünme sürecinde özel ve önemli bir yeri bulunmaktadır. Nitekim kaynakları sunacak eğitim ortamlarını hazırlayacak ve öğrenme sürecine rehberlik edecek unsur öğretmendir (Göbel, 2013; Schafersman, 1991). Öğrenme ortamı da çocukların eleştirel düşünmesini teşvik etmede önemli bir unsurdur. Bu sebeple eğitimcilerin düşünme dostu sınıflar oluşturarak, sorular ve diyaloglar aracılığı ile çocukları düşünmeye teşvik etmesi çocukların aktif katılımlarını destekleyen ve anlamlı düşünmelerine katkı sağlayacak uygulamalar yapabilmede eğitimcilere kolaylık sağlayacaktır (Kaya, 2010; Beyer, 2001). Aynı zamanda çocukların akranları ile etkileşim içerisinde olabileceği, yaparak yaşayarak öğrenebileceği oyun temelli programlar ve yöntemler kullanılması eleştirel düşünmeyi destekler (Tetik & Kandır, 2022).

### 2.4.3. Eleştirel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Öğrencilerde eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi de bir diğer önemli konulardan olup birtakım zorluklara sahiptir. Bu zorluklar genellikle mevcut ölçümlere ilişkin geçerlik ve güvenirlik sorunları ile ilgilidir. Bir araştırmada beşinci sekizinci ve on birinci sınıftaki çocukların eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesine ilişkin yazma görevlerinden alınan puanlar analiz edilmiştir. Araştırmacılar verilen görevler arasında performansın altında yatan net ve ortak bir faktör bulamadıklarını belirtmiştir (Moss & Koziol, 1991). Benzer şekilde Silva (2008), eleştirel düşünme becerilerinin zaman içinde gelişimini değerlendirmede performans görevlerinin kullanılması gibi durumlarda karmaşıklıktan bahsetmektedir.

Alan yazında eleştirel düşünmenin değerlendirilmesine yönelik birçok farklı araç bulunmaktadır. Bunlar: Kaliforniya Eleştirel Düşünme Becerileri Testi (Facione, 1990), Cornell Eleştirel Düşünme Testi (Ennis & Millman, 2005), Ennis-Weir Eleştirel Düşünme

Deneme Testi (Ennis & Weir, 1985) ve Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Değerlendirmesi (Watson, 1980) araçlarıdır. Bu araçlar amaç ve madde bakımından önemli farklılıklar göstermektedir (Ku, 2009). Aynı zamanda bu testlerin hiçbirinin dördüncü sınıf seviyesinin altındaki çocuklara kullanılamayacağı belirtilmiştir (Kennedy vd., 1991). Eleştirel düşünmede ideal ve uygun değerlendirme yöntemi olarak Ku (2009) karma ürün testleri kullanılmasını önermektedir. Nitekim açık uçlu ölçümlerin eleştirel düşüncenin yapısını yakalamada daha etkili olduğu ve çoktan seçmeli ölçülerden daha duyarlı sonuçlar verdiği belirtilmiştir. Bu açıdan eleştirel düşünmenin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli ile açık uçlu bir formatın birlikte kullanımı eleştirel düşüncenin hem bilişsel hem de eğilimsel yönleri açısından daha etkili sonuçlar verebilir. Öğretenlerin, öğrencilerin cevapları kendi kendilerine oluşturmalarını sağlayacak türden alıştırmaların kullanılması gibi değerlendirme yöntemlerini benimsemeleri önerilmektedir (Lai, 2011).

Eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesinde ön göstergelerden yola çıkılabilir (Chandra, 2008) Açık uçlu sorular yoluyla yapılan değerlendirmelerde katılımcılar kendi fikirlerini ifade etme, analiz etme, değerlendirme ve çözümler üretme fırsatı bulabilirler. Küçük ölçekli araştırmalarda katılımcılar tarafından süreçlere ilişkin adım adım bir raporlama yapılması faydalı olabilir. Bu süreçte uygun değerlendirme materyalleri (analitik, bütüncül çoklu testler, açık uçlu sorular, görevler veya kontrol listeleri vb.) kullanmak ve yapılması gerekenleri bilmek gerekmektedir. Süreçte yalnızca öğretmenin çocuğu değil aynı zamanda çocuğun kendisini değerlendirmesi de önemlidir (Freedman, 1994; Sormunen & Chalupa, 1994).

## 2.1. Sosyal Beceriler

İnsanların diğer insanlarla etkileşimde bulunması, sosyal olarak kabul gören davranışları gerçekleştirmesi, kabul görmeyen davranışlardan ise kaçınmasını sağlayan davranışlar sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Gresham & Elliott, 1993). Sosyal beceriler, kültür ve bulunulan çevrenin tutum ve davranışlarından etkilenebilen, bireyin bebeklik döneminden itibaren öğrenmesi ve uygun zamanda sergilemesi gereken birtakım davranışları içerir (Ergenekon, 2013). Bireyin fiziksel veya psikolojik olarak zarar verici davranışlardan uzak durarak başkaları ile kurduğu iletişimde başarılı olmasına yardımcı olan, olumlu ve olumsuz duygularını aktarabilmesini ve haklarını savunmasını sağlayan,

uygun görmediği talepleri geri çevirmesini kolaylaştıran davranışlardır (Spence, 1983; Sorias, 1986).

Matson ve Stephens (1978) tarafından üretilen ve Cartledge ve Milburn (1986) tarafından detaylandırılan sosyal beceri eğitim programında temel birtakım sosyal becerilere ilişkin kategoriler ve alt temaları Tablo 3'te sunulmuştur (Merrell & Gimpel, 2014, s.6)

Tablo 3

*Sosyal Beceriler İlişkin Kategoriler ve Alt Temalar*

| **Kendine İlişkin Davranışlar** | **Çevresel Davranışlar** |
|---|---|
| Sonuçları kabul etmek | Çevreye özen gösterme |
| Duyguları ifade etmek | Acil durumlarla ilgilenme |
| Kendine karşı olumlu tutum | Yemekhanede davranış |
| Sorumlu davranış | Çevre etrafında hareket |
| Öz bakım | |
| **Görevler İlgili Davranışlar** | **Kişilerarası Davranışlar** |
| Soru sorma ve cevaplama | Otoriteyi kabul etme |
| Katılım davranışı | Çatışma ile başa çıkma |
| Sınıf tartışması | Dikkat çekme |
| Görevleri tamamlama | Başkalarını selamlama |
| Talimatları takip etme | Başkalarına yardım etme |
| Grup aktiviteleri | Sohbet etme |
| Bağımsız çalışma | Organize oyun |
| Görev başında davranış | Başkalarına karşı olumlu tutum |
| Başkalarından önce performans gösterme | İnformal oyun |
| İşin kalitesi | Mülkiyet: kendi ve diğerleri |

Tablo 3'te dört ana tema altında otuz alt kategori sunulmuştur. Matson ve Stephens (1978) bunun dışında yüz otuz altı adet sosyal beceri daha belirlemiştir. Kişilerarası davranışlar teması altında yer alan çatışma ile başa çıkma kategorisi için altı özel sosyal beceri daha sunulmuştur. Bunlar:

- Alaycılık ve lakap takma gibi durumlara maruz kalındığında görmezden gelme, konuyu değiştirme veya başka yapıcı yöntemler kullanma davranışı,
- Fiziksel saldırı durumunda ortamı terk etme, yardım çağırma gibi başka yapıcı araçlar kullanma,
- Kızgın olduğunda vurmamak için ortamdan uzaklaşma,
- Başkasının isteğini kibarca reddedebilme,
- Öfkesini saldırgan sözler veya fiziksel eylem yerine saldırgan olmayan sözlerle ifade edebilme,
- Kendisine yöneltilen hak edilmemiş olduğunu düşündüğü eleştiri veya cezayı yapıcı şekilde ele alabilme (Merrell & Gimpel, 2014, s.6).

### 2.1.1. Sosyal Becerilerin Gelişimi

Sosyal becerilerin hem gözlenebilir hem de gözlenebilir olmayan birtakım davranışları içermesi sebebiyle karmaşık bir yapıda olduğu söylenebilir. Birçok sosyal beceri farkında olmadan sistematik olmayan şekilde öncelikle aile ortamında ve daha sonra akranları aracılığı ile öğrenilir (Avcıoğlu, 2007). Bu açıdan sosyal becerilerin temelinin çocuğun doğumuyla atıldığını ve özellikle ilk altı yılı kapsayan bir süreçte oluştuğunu söylemek mümkündür. Özellikle bebeklik döneminde sosyal referans alma diğer kişilerin duygularını anlayabilmeyi içerir ve bu beceri ile bebekler bakım verenleri veya çevresindeki diğer insanların duygularını okuyarak nasıl tepki vereceklerini belirleyebilir. İki yaştan itibaren artmaya başlayan sosyal referans alma durumu yerini üç yaş itibari ile kendini her insanın farklı duyguları ve duygusal tepkileri olacağına ilişkin farkındalığa bırakır (Santrock, 2016). Çocuklar kendilerinden ne beklendiğini, belirlenen kuralları sorgulamayı, hangi davranışların uygun hangi davranışların uygun olmadığını, nezaketi, kendilerini güvende tutmayı ailelerini ve çevrelerini gözlemleyerek öğrenirler (Broadhead Johnston, Tobbell & Woolley, 2010).

Çocuğun sosyal becerileri kazanmasında ailenin kişilik özellikleri, çocuğa karşı tutum ve davranışlar, kültürel ve değer yargıları, çocuğun ilk yıllarında ona sağlanan sosyal deneyim fırsatları etkilidir. Nitekim öncelikle ailesi ile etkileşimde olarak hayata başlayan çocuk güvenli bağlanma süreci ile diğerleri ile ilişkiler kurabilmektedir. Bakım verenle çocuğun arasında kurulacak sağlıklı bir iletişim çocuğun başkaları ile de olumlu ilişkiler kurabilmesini ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmasını etkileyecektir. Aynı zamanda okula başladığı süreçte çocuğun öğretmeni ile kurduğu iyi ilişkilerde çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Flannagan & Hardee, 1994; Petit, Dodge & Brown, 1988; Pianta, 1999). Eğitim kurumları çocukların ailelerinden sonra sosyalleşme süreçlerine katıldıkları ilk ortamlardan biridir. Bu süreçte çocuk okul ortamlarında akranları ve öğretmenleri ile etkileşim kurma, paylaşmayı, iş birliğini ve dil becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar (Emen & Aslan, 2018; Kandır, 2001).

Aile, okul ve çevresel faktörlerin yanında çocuğun sosyal becerileri mizaç özelliklerinden de etkilenmektedir. Değişikliklere ilişkin duygu ve davranış kalıpları olarak nitelendirilen mizaç çocuğun kişilerarası ilişkilerini başlatma ve devam ettirme noktasında belirleyici unsurlardan biridir. Bunun yanında çocuğun yaşı, dil ve bilişsel gelişimi de sosyal becerileri etkilemektedir (Coplan & Bullock, 2012). Cinsiyet ise sosyal becerileri etkileyen bir faktör

olarak görülse de bunun kaynağının toplumsal cinsiyet kalıplarına ilişkin ailelerin tutumlarından ve sosyalleştirmeye ilişkin pratiklerinden kaynaklandığı bazı bulgularda belirtilmektedir (Larsson & Frisk, 1999).

### 2.1.2. Sosyal Becerilerin Desteklenmesi

Çocuklar sosyal ortamlarda bir başkasını dinleme, sırasını bekleme, oyuncak paylaşımı ve iş birlikçi oyunlar oynama gibi davranışları sosyal becerilerinin gelişimi kapsamında kazanırlar. Bu süreçte çocuklar, sağlıklı ilişkiler ve etkileşimler kurma, duygu ve davranışlarını yönetebilme, başkalarının haklarını ihlal etmeme ve kendi haklarını savunma, empati kurma, farklı değer ve inançlara saygı gösterme, sakin ve iyimser kalabilme, kendini motive edebilme, problemlerin çözümünde istekli olma gibi konularda teşvik edilmelidir (Csóti, 2009). Nitekim bazı araştırmalar istendik sosyal davranışlar gösteremeyen çocukların sekiz yaşından sonra yapılacak müdahalelere direnç gösterdiğine ilişkin bulgular sunmuştur (Lane, Menzies, Barton-Arwood, Doukas & Munton 2005). Bu açıdan özellikle okul öncesi dönemde çocukların sosyal beceri eksiklerinin giderilmesi ve bu konuda desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinde oyunun gücünü kullanmak ve oyuna dayalı etkinliklerde çocukların akranları ile iş birliği kurmasını sağlamak etkili olmaktadır. (Jarvis, Newmanband & Swiniarski, 2013). Çocukların sosyal beceriler için ailesini ve yakın çevresini gözlemleyerek öğrenme gerçekleştirdiği göz önünde bulundurulduğunda öncelikle bakım verenlerin bu konuda olumlu rol model olması, iletişime açık ve çocukları destekleyici ve teşvik edici bir tutuma sahip olması gereklidir (Kandır & Alphan, 2008). Çocukların akranları ile yaşadıkları etkileşim, sorunlar veya reddedilme gibi durumlar çocukların sosyal becerilerini önemli düzeyde etkilemektedir. Akranları ile iletişim kurma, iletişimi başlatma ve sürdürme, çatışma durumlarında duygularını düzenleme gibi unsurlar temelde çocukların sosyal becerilerine dayanmaktadır. Sınıf ortamlarında farklı özelliklerdeki çocukların takım çalışması yapmasını teşvik etmek, çocukların akranlarını kabul etme ve farklı bireylerle çalışabilme becerileri kazanmalarında etkili olmakta ve dolayısı ile sosyal becerilerini desteklemektedir. Böylece çocuklar aynı problemlerle birlikte çalışarak, birbirlerini anlama ve benzer duyguları paylaşma konusunda etkileşim kurabilirler (Barbour & Seefeldt, 1998).

Öğretmenler aileler ile iş birliği yaparak, becerilerin edinimi için bireysel veya iletişim odaklı grup çalışmaları ile çocukların günlük yaşamlarıyla bağ kurmalarını sağlayacak örnekler kullanabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin becerileri doğrudan tanıtması, süreçte bu beceriyi kullanmaları için fırsat ve ortam yaratması, buna ilişkin yapılandırılmış uygulamalar planlaması, çocukların becerileri göstermesi durumunda pekiştirmelerle becerinin içselleştirilmesini sağlaması gibi adımları kullanması önerilmektedir (Carter & Ford, 2013; Fox & Lentini, 2006).

### 2.1.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilere ilişkin öğretim yapmadan önce çocukların sosyal beceriler konusunda ne düzeyde olduğuna ilişkin tanımlamalar yapmak sosyal becerilerin desteklenmesine ilişkin gerçekçi hedefler belirlenebilmesinde önem taşımaktadır (Avcıoğlu, 2007; Bacanlı, 2000). Sosyal becerileri değerlendirmek için çocuklarda ve ergenlerde kullanılabilecek altı farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlar, davranış dereceleme ölçekleri, davranışsal gözlem, görüşme, yansıtmalı-dışavurumcu teknikler, kendi kendini değerlendirme ve sosyometrik tekniklerdir (Merrell, 2001). Gözlem, kendini izleme stratejileri doğrudan ölçümler olarak, görüşme, rol oynama, öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri ise dolaylı ölçümler olarak kullanılabilmektedir (Cheung, Siu & Brown, 2017).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çocuklar için uygun yöntemlerden biri sosyometrik tekniklerdir. Akranları derecelendirme, davranışsal özelliklere göre başka çocukları gösterme gibi teknikleri içeren sosyometri çocuklar arasında göreceli bir karşılaştırma sağlar (Hupp, LeBlanc, Jewell, & Warnes, 2009; Kwon, Kim & Sheridan, 2012; Warnes, Sheridan, Geske, & Warnes, 2005). Davranışsal gözlemlerde gözlemciler, belli davranışlara ilişkin kategorileri tanımlayan gözleme dayanan kodlama sistemi kullanır ve belli bir süreç boyunca özellikle doğal bir ortamda çocuğun davranışlarını gözlemler ve kaydeder (Hupp vd., 2009; Lim & Rodger, 2008; Merrell, 2001). Standartlaştırılmış ölçme araçları da çocukların sosyal becerilerine ilişkin değerlendirmeler yapmak için sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biridir. Bu yöntemlerde ebeveynler veya öğretmenler belirli birtakım ölçütlere göre çocukları derecelendirirler. Bu araçlar çocukların davranışlarını benzer yaş grubunda yer alan diğer çocuklarla karşılaştırmada etkili olan ve çocukların bireysel olarak gösterdikleri sosyal beceriler ve davranışlar hakkında önemli bilgiler sağlayan standartlaştırılmış araçlardır. Davranış derecelendirme ölçekleri farklı bakış açılarından (ebeveyn, öğretmen veya

öğrenciler) ve birden fazla puanlayıcı tarafından yapılabilmesi ile ölçülebilir bilgi sağlaması, geçerlik ve güvenirlik analizlerine uygun olması, geniş çerçevede davranışları değerlendirmesi ve temsili örneklerle kıyaslama yapılarak davranışın sıklığını değerlendirebilmesi açısından birçok avantaja sahiptir (Gresham & Elliott, 2008; Merrell, 2001).

# BÖLÜM III

# İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde küresel eğitim, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerle ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

## 2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

### 2.2.1. Küresel Eğitimle İlgili Araştırmalar

Bolattaş Gürbüz ve Deniz (2023) Okul öncesi öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algıları ile kültürel zekâ düzeylerini ilişkisel tarama modelinde incelemeyi amaçladıkları araştırmada Türkiye'nin farklı şehirlerindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören 293 okul öncesi öğretmen adayına ulaşmışlardır. Kişisel bilgi formu, kültürel zekâ ölçeği ve küresel vatandaşlık anket formu araştırmanın veri toplama araçlarındandır. Verilerin analizinde t testi ve ANOVA kullanılmış, ilişkiyi belirlemeye yönelik ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algılarının yüksek olduğu, kültürel zekâ düzeylerinin orta ve yükseğe yakın düzeyde olduğu, küresel vatandaşlık algıları ile kültürel zekâ düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Koçar (2022), öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile küresel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında farklı devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 1593 öğretmen adayına ulaşmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak küresel vatandaşlık ölçeği ve medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği kullanılmıştır. Betimsel istatistiksel analizler, korelasyon ve regresyon analizleri ile analize tabii tutulan verilerin

sonucunda küresel vatandaşlık ölçeği toplam puanları ile medya okuryazarlık düzey belirleme ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin var olduğu sonucuna ve medya okuryazarlık düzeyinin öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Kimzan (2021), insan haklarını temel alarak, sanat aracılığı ile 60-72 aylık çocukların adalet, ayrımcılık, demokrasi, farklılık gibi kavramlara ilişkin farkındalık geliştirmesi, farklılıklara saygıyı duyumsaması ve küresel vatandaşlık eğitiminin bir pratik olarak sınıfta etkin bir şekilde kullanılmasını amaçladığı çalışmasında eylem araştırmasını kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara'nın Mamak ilçesinde bağımsız bir anaokulunda öğrenim gören 60-72 aylık 15 çocuktan, sınıf öğretmeninden, okul rehber öğretmeninden ve okul müdüründen oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme, geçerlik komitesi verileri, araştırmacı günlüğü ve çocukların ortaya koydukları sanat ürünleri kullanılmıştır. Görsel sanatlar ve çocuk edebiyatını temel alan etkinlikler haftalık olarak çocuklara uygulanmıştır. Betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilen verilerin sonucunda çocukların farklılıklara ilişkin olumsuz düşünce ve tutumları olduğu, eylem planı ile ve sanat yoluyla çocukların farklılıkların birçok alanında olumlu fikirler geliştirdiği ve farkındalıklarının arttığı belirtilmiştir.

Eren Bana (2020), küresel vatandaşlık davranışı ve adalet algısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında yüz altmış bir üniversite öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan küresel vatandaşlık davranış ölçeği ve toplumsal adalet algısı ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İstatistiksel analizler ve korelasyon analizi sonucunda küresel vatandaşlık davranışının kişisel algı ve toplumsal farkındalık boyutu ile adalet algısının eşitlik boyutu arasında orta düzeyde korelasyon oluşturduğu, aynı zamanda sosyal sorumlulukla ilgili bir ders almış olan öğrencilerin küresel vatandaşlık davranışı konusunda ve düşük gelir düzeyine sahip olanların adalet algısının olumlu yönde farklılaştığı farklılaştığı belirtilmiştir.

Tünkler (2020), sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel eğitim, çokkültürlü eğitim, küresel vatandaşlık ve eğitimine yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında temel nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen Siirt ilindeki devlet okullarında görev yapan yedi sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile analiz edilen

verilerin sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ve küresel eğitime derin bir anlayışa sahip olmadıkları, küresel vatandaşın sahip olması gereken niteliklerden hareketle küresel vatandaşlık kavramını tanımladıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin küresel vatandaşlık eğitiminin ve çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları, küresel eğitim bağlamında öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde oldukları belirlenmiştir.

Kaya (2020), lisans ve ön lisans öğrencilerinin vatandaşlık duygusu ile küresel vatandaşlığa ilişkin görüşleri arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desende oluşturulan araştırmada çalışma grubu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Meslek Yüksekokulu'unda öğrenim gören üç yüz üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, "Vatandaşlık Duygusu Ölçeği", "Küresel Vatandaşlık Hakkında Öğrenci Görüşleri Anket Formu" kullanılmıştır. Betimsel ve çıkarımsal yöntemlerle analiz edilen veriler sonucunda lisans ve ön lisans öğrencilerinin hem vatandaşlığa hem de küresel vatandaşlığa yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca vatandaşlık duygusu ve küresel vatandaşlık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Güzelyurt, Kabul, Kösen, Şık ve Tokay (2020) okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Şırnak ili Silopi ilçesinde görev yapan kırk bir okul öncesi öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilere betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine yönelik içerik açısından kısmen bilgi sahibi oldukları ve program kapsamında hangi etkinliklere ne şekilde yer vermeleri gerektiği konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Baysal ve Tanrıseven (2020), eğitim fakültesi öğretim elemanlarının dünya vatandaşlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasını fenomenolojik desende yürütmüştür. Araştırmanın katılımcıları bir eğitim fakültesinde görev yapan yedi öğretim elemanından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizine tabii tutulan verilerin sonucunda öğretim elemanlarının farklılıklara ve değerlere saygı, aidiyet duygusu, hoşgörü, küresel sorunlarla ilgilenme, eşit haklara bağlılık ve küresel sorunlara duyarlılık boyutlarını içeren küresel vatandaşlığın "değerler ve tutumlar" boyutuna daha çok odaklandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca tüm

öğretim elemanlarının dünya vatandaşlığının öğretmen adayları için hem kendileri hem de mesleki yaşamları için olmazsa olmaz olduğunu ifade ettikleri belirtilmiştir.

Balbağ ve Türkcan (2017) ilkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algılarını ve Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilen uygulamaların ortaya çıkartılmasını amaçlamıştır Nitel yöntemle yapılan araştırmada veriler öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçesindeki yedi farklı ilkokulda öğrenim gören 537 ilkokul 4.sınıf öğrencisi ve onların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Toplanan veriler tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin vatandaşlığa yönelik tanımlamaları aidiyet ve topluluk olarak şekillenirken, öğretmenlerin küreselleşmeye yönelik tanımlamaları etkileşimin artması, ortak duyarlılıklar, farklı algılar ve insanların birlikte yaşaması olarak ortaya çıkmıştır.

Oğurlu, Kaya, Yalman ve Ayvaz (2016) üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin küresel konulara ilişkin duyarlılığını artırmak ve bu konularla ilgili gelecekte daha etkili baş etme mekanizmaları geliştirmelerini sağlamak amacı ile verilen küresel vatandaşlık eğitiminin etkililiğini incelemeyi amaçlamışlardır. Kontrol grupsuz deneysel desende tasarlanan araştırmaya Kocaeli ilinde Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören üstün yetenekli olarak tanı almış toplam kırk ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler, küresel vatandaşlık ile ilgili konuları içeren yaratıcılık, bilim ve etik dersleri ile sosyal faaliyetler unsurları ile çerçevelenen küresel vatandaşlık eğitimi programı kapsamında altı gün süren bir eğitime tabii tutulmuştur. Eğitimin etkililiğe ilişkin elde edilen veriler nicel ve nitel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, küresel vatandaşlık eğitiminin katılımcılara genel olarak katkı sağladığı belirtilmiştir.

Çolak (2015) Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında karma yöntem kullanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada İstanbul ili Kadıköy ilçesinde yer alan ilköğretim okullarında öğrenim gören 1054 sekizinci sınıf öğrencisi ve Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi veren 100 öğretmen çalışma grubu olarak seçilmiştir. Ardından bu grupların içerisinden 105 öğrenci ve 15 öğretmen amaçlı rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programları analiz formu, küresel vatandaşlık hakkında anket formu ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Betimsel

istatistikler ve içerik analizi sonucunda öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaş, küresel vatandaşlık kavramları kapsamında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları fakat yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Küresel eğitim ile ilgili yurtiçinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı çalışma gruplarının (ilkokul öğrencilerinin, üstün yetenekli öğrencilerin, öğretmen adaylarının, üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin, öğretim elemanlarının) küresel vatandaşlık veya küresel eğitim algılarını, bu algıların farklı etkenlerle ilişkisini inceleyen birtakım çalışmalar olduğu görülmektedir. Okul öncesi düzeyindeki çocuklarda küresel vatandaşlığın incelendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Araştırmaların sonuçlarında farklı çalışma gruplarında genel olarak küresel vatandaşlık ile ilgili farkındalık düzeyinde bilgi sahibi oldukları, küresel vatandaşlık algılarının veya küresel eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu görülmektedir.

### 2.2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili araştırmalar

Tetik ve Kandır (2022), tarafından yapılan araştırmada, oyunun eleştirel düşünme üzerine etkisine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen araştırmada Uşak il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan otuz üç okul öncesi öğretmeni ile kişisel bilgi formu ve oyunun eleştirel düşünmeye etkisine ilişkin görüş formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. İçerik analizine tabi tutulan verilerden, öğretmenlerin yapılandırılmamış oyunun eleştirel düşünmeyi desteklendiğini, oyunun karar verme becerisini etkilediğini, tartışma, açık uçlu soru, beyin fırtınası gibi yöntemleri eleştirel düşünmeyi desteklemek amacı ile kullandıklarını belirttikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Şimşek (2022), STEM eğitim uygulamalarının okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocukların yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelemeyi amaçlamıştır. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanan araştırmada Antalya ilinin Alanya ilçesinde yer alan bağımsız anaokullarında öğrenim gören otuz bir çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Sekiz hafta boyunca deney grubuna STEM eğitim programı uygulanmış ve veri toplama amacıyla eleştirel düşünme ve yaratıcılık ölçekleri kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda STEM eğitiminin çocukların eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.

Kanat (2020), çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına Sokratik yöntemin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Uygulama anaokuluna devam eden on beş çocuk ve iki öğretmenden oluşan çalışma grubuna araştırmacı tarafından Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitimi on hafta boyunca uygulanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmada demografik bilgi formu, ahlaki yargı ölçeği, görüşme formu ve video kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İstatistiksel ve içerik analizler ile analiz edilen verilerin sonucunda Sokratik yönteme göre hazırlanmış eleştirel düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargı düzeylerine ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde katkısı olduğu belirtilmiştir.

Işıklar (2019), Çocuklar için Felsefe Eğitim Programı'nın beş altı yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinde yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili Lapseki ilçesindeki bir ilkokulun anasınıflarında öğrenim gören kırk çocuk oluşturmaktadır. Deney grubuna Çocuklar için Felsefe Eğitim Programını on hafta boyunca uygulamıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "5-6 Yaş Çocuklar İçin Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünmenin Değerlendirmesi Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Problem Çözme Becerisi Ölçeği" kullanmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, problem çözme becerileri açısından ise deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirtilmiştir.

Tozduman Yaralı (2019), "öyküleştirme yöntemine dayalı olarak uygulanan eğitim programının beş yaş çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisini" incelemeyi amaçlamıştır. Karma modelde yürütülen araştırmada çalışma grubu Kırklareli il merkezinde yer alan farklı okul öncesi okul kurumlarında öğrenim gören kırk üç çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen "5-6 yaş çocuklar için eleştirel düşünme becerileri testi" kullanılmıştır. İstatistiksel analizlere tabii tutulan verilerin sonucunda öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının "5-6 Yaş Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi"nin açıklama, yorumlama, çıkarım ve analiz boyutlarında son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, aynı zamanda öz düzenleme boyutu ve genel toplam puanına ilişkin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu, yani uygulamanın etkisinin olumlu yönde artarak devam ettiği belirlenmiştir.

Karadağ ve Demirtaş (2018) çocuklarla felsefe müfredatının eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında yarı deneysel tasarım kullanmıştır. Araştırmanın biri devlet okulu diğeri özel okulda öğrenim gören iki ayrı deney grubu olarak belirlenen çalışma otuz çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak "Felsefi Sorgulama Yoluyla Eleştirel Düşünme Ölçeği" kullanılmış ve çalışmada gözlemci konumunda olan üç öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İstatistiksel analizlere ve tümdengelimsel analizlere tabii tutulan veriler sonucunda özel okulda ve devlet okulunda öğrenim gören çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde çocuklarla felsefe öğretim programının etkili olduğu görülmüştür.

Dalğar (2017), "Görsel Sanat Eğitimi Programı"nın çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında Burdur il merkezindeki bağımsız anaokullarında öğrenim gören beş-altı yaş grubunda olan kırk çocuk ile çalışmıştır. Yarı deneysel modelin kullanıldığı çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan "Görsel Sanat Eğitimi Programı" on iki hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA (Chandra, 2008)" kullanılmıştır. İstatistiksel analizlere tabii tutulan veriler sonucunda Görsel Sanat Eğitimi Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda çocukların eleştirel düşünmelerinde oyunun etkisine yönelik öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalar olduğu ve farklı eğitim uygulamalarının çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Araştırmaların sonuçlarından genel olarak çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların etkili olduğu, özellikle Sokratik yöntem ve soru sorma yöntemlerinin çocukların eleştirel düşünmelerinde etkilerinin vurgulandığı görülmüştür.

### 2.2.3. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Tekin (2023), okul öncesi dönem çocuklarının bağımsız öğrenme becerileri ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmada çalışma grubu Ankara ilinin dört farklı ilçesinde yer alan bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında öğrenim gören iki yüz elli çocuktan oluşmuştur. Veri

toplama aracı olarak “Okul Öncesi Çocuklar İçin Bağımsız Öğrenme Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5)” ve “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” kullanılmıştır. İstatistiksel analizler uygulanan verilerin analizi sonucunda çocukların sosyal beceri toplam puanı arttıkça bağımsız öğrenme becerisi toplam puanlarının arttığı ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet değişkenine göre her iki beceri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı, yaşa göre ise 36-48 aylık çocukların 49-60 ay arası çocuklara göre daha yüksek sosyal becerilere ve bağımsız öğrenme becerilerine sahip olduğu belirtilmiştir.

Çelik ve Akyol (2022) okul öncesi eğitimi alan beş altı yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada Konya il merkezinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden iki yüz yirmi dört çocuk ve onların ebeveynleri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada “Aile Bilgi Formu”, “Barnett Çocuk Sevme Ölçeği” ve ‘OSBED (Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin çocuk sevme düzeyleri ile çocukların sosyal becerileri ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda regresyon analizi sonucunda ebeveynlerin çocuk sevme düzeyleri çocukların sosyal becerilerini pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmiştir.

Atmaca, Akduman ve Sarıbaş (2020) okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerini bazı demografik özelliklere göre incelemeyi amaçlamıştır. Şanlıurfa Suruç ilçesindeki bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden yüz üç çocuktan ve annelerinden oluşan gruba veri toplama aracı olarak “Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu” ve “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada yapılan istatistiksel analizler sonucunda çocukların doğum sırasının, kardeş sayısının, anne-baba öğrenim durumunun, baba mesleğinin ve yaşının, aile tipinin çocukların sosyal beceri puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığı, anne yaşının çocukların başlangıç becerileri üzerinde; cinsiyetin, çocukların duyguları yönetme becerileri üzerinde; çocukların akademik destek becerileri üzerinde ise anne çalışma durumunun istatiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı belirtilmiştir.

Boz, Uludağ ve Tokuç (2018), aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende yürütülen araştırmada Ankara ili Çankaya ve Etimesgut ilçelerindeki bağımsız anaokullarına devam eden elli sekiz çocuk iki deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. İki deney grubuna araştırmacılar tarafından hazırlanan yirmi dördü sınıfta oynanan sosyal beceri oyunu sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Deney gruplarından biri ile bu oyunların yanı sıra yirmi dört aile katılımlı oyunlar oynanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu-1, deney grubu-2 ve kontrol grubu arasında aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının oynandığı grup lehine sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Yaşar Ekici (2017), aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada İstanbul ili Avrupa yakasından beş farklı ilçedeki okul öncesi kurumlarına devam eden dört yüz çocuk ve ailesi çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak aile bilgi formu ve "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucunda araştırmada kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptandığı belirtilmiştir.

Zembat, Koçyiğit, Akşin Yavuz ve Tunçeli (2018), okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları, benlik algıları ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmada örneklem grubu Erzurum il merkezinde yer alan okul öncesi eğtim kurumlarına devam eden üç yüz çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, "DeMoulin Çocuklar için Benlik Algısı Ölçeği", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Çocuklar için Sosyal Beceri Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığı belirtilmiştir.

Koçak, Pınarcık ve Ergin (2015), altı yaş çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmalarında ilişkisel tarama modeli

kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Konya ili ve ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu yüz yetmiş üç çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Bilişsel Gelişim Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Analizi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların sosyal becerileri ile bilişsel yetenekleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve bilişsel gelişimin sosyal becerileri yordama da etkili olduğu belirtilmiştir.

Göktaş (2015), dört beş yaş çocukları için hazırlanan Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programlarının tek başına ve birlikte çocukların sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desende yürütülen araştırmada Afyon ili Dinar ilçesi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çalışma grubundaki çocuklar dört ayrı gruba ayrılmıştır. Buna göre çalışa grubu aile katılımı etkinliklerinin uygulandığı grup (Deney Grubu-1), Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulandığı grup (Deney Grubu-2), Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulandığı grup (Deney Grubu-3) ve herhangi bir program uygulanmayan grup (Kontrol Grubu) olmak üzere yüz yirmi sekiz çocuktan ve onların anne-babalarından oluşmuştur. Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Ana-Baba İlişki Ölçeği ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda üç farklı şekilde program uygulanan üç ayrı deney grubu içerisinde Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan grup anne çocuk ilişkisi puan ortalamasında en yüksek düzeyde artışın olduğu grup olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin yurt içinde yapılan araştırmalarda çocukların sosyal becerilerinin farklı değişkenler vaya etkenler ile ilişkisini inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların, aile katılım çalışmalarına ailelerin katılma durumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak sonuçlar açısından incelendiğinde, bilişsel gelişim özelliklerinin, bağımsız öğrenme becerisinin ve ebeveynlerin çocuk sevme düzeylerinin sosyal beceriler ile doğru orantılı bir ilişkisi olduğu araştırmaların sonuçlarında belirtilmiştir. Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki olmadığına yönelik farklı bir çalışma sonucu da bulunmaktadır. Bu doğrultuda farklı çocuk grupları ile yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar da elde edildiği söylenebilir.

## 2.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

### 2.3.1. Küresel Eğitim ile İlgili Araştırmalar

Lee, Dastpish, Freemon ve Parks (2023), Küresel vatandaşlık çerçevesinden kültürlerarası iletişime dair Güney Koreli üniversite öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında fenomenolojik desen kullanmıştır. Güney Kore'nin orta kesimlerinde bir üniversitede öğrenim gören İngilizce öğrenenler için tasarlanmış, çevrimiçi olarak yürütülen kültürlerarası iletişim dersine kayıtlı on dört Güney Koreli üniversite öğrencisi araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve günlükler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Analizler sonucunda kültürlerarası iletişim eğitimi almanın neden önemli olduğuna ilişkin, öğrenciler, insanların farklı kültürler hakkında anlayışlı ve bilgili olmaları, diğer insanlara ve kültürlere saygı duymaları ve geçmişte yaşanan kültürlerarası çatışmaların gelecekte yaşanmamasını sağlaması gerektiğine dair düşüncelerini belirtmiştir.

Lindo (2022), küresel vatandaşlık eğitiminden kaynaklanan öğrenci deneyimlerini keşfetmeyi amaçladığı araştırmasında nitel yorumlayıcı fenomenoloji deseni kullanmıştır. Bu doğrultuda Amerika Birleşik Devletleri'nde bir yükseköğretim kurumunda küresel vatandaşlık eğitimi programına katılan yirmi bir öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış ve anketler uygulamıştır. Elde edilen verilere yönelik yapılan analizlerde tümevarımsal kodlama yoluyla altı yüz kırk dokuzdan fazla kod altmış iki çocuk teması ve yedi ebeveyn teması oluştuğu belirtilmiş ve aynı zamanda katılımcıların başkalarının etkisiyle bütüncül bir dünya görüşü geliştirdiği ve küresel vatandaşlığı küresel keşfin aksine bir kimlik olarak ilişkilendirmeye başladıkları da sonuçlar arasında yer almıştır.

Andrews ve Aydın (2020), öğretmen adaylarının sosyal bilgiler müfredatında küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, nitel durum çalışması kullanmıştır. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir üniversitede öğrenim gören lisans/yüksek lisans düzeyinde bir sosyal bilgiler eğitimi dersine kayıtlı yirmi öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, sınıf içi gözlemler, tartışmalar ve öğrenci yanıtlarına ilişkin belgeler dâhil çoklu kaynaklar kullanılarak veriler elde edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin kültürel açıdan duyarlı hale gelmeleri ve küresel meseleler hakkında

farkındalık kazanmaları için küresel vatandaşlığın öğretmenler tarafından öğrenme sürecine dâhil edilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bruce, Northand ve FitzPatrick (2019), kültürel çeşitliliğe odaklanarak öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık anlayışlarını incelemeyi amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Yeni Zelanda'da bir üniversitede eğitim lisansına yönelik dört yıllık bir eğitim programı kapsamında öğrenim gören on altı birinci sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu program, öğretmen adaylarını Aotearoa/Yeni Zelanda okullarında 7-13. sınıflarda öğretmenlik yapmaya hazırlamaktadır. Öğretmen adayları ile görüşmeler yaparak elde edilen veriler üzerinde kodlamalar yapmıştır. Araştırmanın sonucunda farklı küresel vatandaşlık eğitimi anlayışları bir arada var olsa da öğretmen adaylarının kültürel farklılığı, özellikle de "Öteki"ni anlama ve onunla ilişki kurma biçimlerini anlamlandırmak için ağırlıklı olarak hümanist perspektiflerden yararlandıkları belirtilmiştir.

Stuehling (2017) Amerika'da kısmi İspanyolca eğitim veren bir anaokulunun bu okulda öğrenim gören küçük çocukların küresel farkındalığını ve yabancı dil ve kültür bilgisini nasıl şekillendirdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak seçtiği sınıfın yabancı dil etkinlikleri ve dil kullanımı, küresel farkındalığın öğrenciler ve öğretmenler tarafından nasıl tasvir edildiği ve çocuklarını oraya kaydetmeyi seçen ebeveynlerin inançları, hedefleri ve motivasyonları gibi yönlerini ele almak için bir dizi oyun, etkinlik ve görüşme kullanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların küresel farkındalıkla ilgili erken öğrenme belirtileri gösterdiği belirtilmiştir. Kullanılan çocuk edebiyatının ve oyunlarının, çocukların sınıftaki İspanyol ve diğer kültürler hakkında öğrendikleriyle ilgili görüşlerini ve anlayışlarını ifade etmelerini sağladığı da sonuçlar arasındadır.

Cook (2016) karma yöntemler vaka çalışması tasarımı kullanarak yaptığı çalışmada, ABD, Arjantin ve Meksika'daki IB İlk Yıllar Programı okullarındaki öğretmenlerin ve elli iki dördüncü sınıf öğrencisinin sürekli bir küresel eğitim deneyimine katıldıklarında, küresel bir sorunu çözme konusundaki deneyimlerini incelemiştir. Sınıf içi gözlemlerinden, eğitim öncesi ve sonrası öğretmen görüşmelerinden, öğrenci ürünlerinden ve öğretmenlerin planlama belgelerinden toplanan nitel verilerin analizi sonucu, küresel eğitimin küresel yeterliliklerin geliştirilmesini ve uygulanmasını desteklediğini belirlemiştir. Küresel eğitim sonucu öğrencilerin küresel düşüncelerindeki değişiklikler karışık sonuçlar göstermiştir. Nitel veri analizi, tüm küresel düşünce faktörlerinde öğrencilerin algılarındaki değişiklikleri

ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, öğrenci anketinin kantitatif analizi, sürekli bir küresel eğitim deneyimine katılmadan önce ve sonra öğrencinin küresel düşüncesinde önemli bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacı tutarsız sonuçların sebebine yönelik daha fazla çalışmanın yapılması önerisinde bulunmuştur.

Hancock (2015), Brooklyn, New York'un Bedford-Stuyvesant mahallesinde ağırlıklı olarak Afro-Amerikan nüfusa hizmet veren küçük, özel bir anaokulunda küresel vatandaşlık müfredatının uygulanmasına ilişkin bir incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, araştırmacının sınıfta katılımcı gözlemci olarak görev yaptığı bir vaka çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmacının gözlemlerine dayanarak çalışma sonucunda müfredat dâhilinde dört ana tema belirtilmiştir. Bunlar Güç Dersleri, Küresel Bir Topluluğa Üyelik, Özsaygı Gelişimi ve Öğretmen Niyetliliğidir. Araştırma, erken yaştaki sosyal farkındalığın, sağlam bir öz kimlik geliştirmek için sınıf ortamında olumlu bir şekilde manipüle edilmesinin mümkün olduğunu doğrulamaktadır. Aynı zamanda araştırma küresel vatandaşlık müfredatının uygulanmasının, çok küçük yaştaki Afro-Amerikan çocuklarda olumsuz benlik kavramlarına karşı koymaya katkıda bulunabileceği yolları ifade etmektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde küresel eğitime yönelik görüşler, küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili farklı seviyelerde (okul öncesi, ilkokul veya yüksek öğrenim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, farklı öğretmen grupları) uygulamaları içeren çalışmalar olduğu görülmektedir. Farklı eğitim seviyesindeki gruplara yönelik yapılan uygulamaların genel olarak grupların küresel yeterlilikleri, küresel farkındalıkları ve farklılıklara bakış açılarında olumlu yönde etkili sonuçlar elde ettiği, öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa ilişkin olumlu bir algıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Erken çocukluk bağlamındaki araştırma sonuçları incelendiğinde ise çocuklara yapılan küresel eğitimle ilgili uygulamaların yabancı dil ve kültürün çocukların küresel farkındalıkları üzerinde etkili olduğu (Stuehling, 2017), küresel vatandaşlık müfredatının uygulanmasının farklı etnik kökenden çocukların olumsuz benlik kavramı oluşturmasına engel olmada etkili olduğu (Hancock, 2015) sonuçları elde edilmiştir.

### 2.3.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Araştırmalar

Choiriyah, Mayuni ve Dhieni (2022), erken çocukluk döneminde uzaktan eğitiminde multimedya öğreniminin eleştirel düşünmeye etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında

yarı deneysel ön test ve son test tasarımına sahip nicel bir model kullanmıştır. Çalışma grubunu, Endonezya'nın Bekasi şehrinde yer alan bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören beş altı yaş aralığında otuz çocuk oluşturmaktadır. Eleştirel düşünme becerilerini test etmek için kullanılan araç çoktan seçmeli bir anket olarak tasarlanmış ve öğrenme konusuna göre resimlerle gösterilen üç sorudan oluşmuştur. Multimedya tabanlı öğrenmeyi kullanma süreçlerine ilişkin görüşler ise likert yapıda bir ölçek kullanılarak toplanmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda uzaktan eğitim için multimedya tabanlı öğrenmenin COVID-19 pandemisi sırasında erken çocukluk dönemindeki çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğinin doğrulandığı belirtilmiştir.

Pollarolo, Størksen, Skarstein ve Kucirkova (2022), Norveçli erken çocukluk eğitimcilerinin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında dört-altı yaş çocukları ile çalışan on erken çocukluk eğitimcisi ile görüşmeler yapmıştır. Tematik analizler sonucunda eğitimcilerin birçok farklı eleştirel düşünme (ED) anlayışına sahip olduğunu belirtilmiştir. Eğitimcilerin ED'nin çocukların gelişimi için önemi konusunda hemfikir olduğu ve çocuklar arasında ED'yi destekleme ve teşvik etmede kendi rollerini temel olarak tanımladığı belirtilmiştir. Ayrıca ED'yi bilişsel becerilerden çok çocuğun eğilimleri ve tutumlarıyla ilişkili olarak tanımlamışlar ve daha çok sosyal ve fiziksel yönleriyle ilişkilendirmişlerdir.

Gever vd. (2021), Nijerya'da okula gitmeyen göçebe çocukların eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini geliştirmeye yönelik bir müdahale stratejisi olarak etkileşimli televizyon öğretiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desenin uygulandığı çalışmanın örneklemini Kuzey Nijerya'da okula gitmeyen 470 çocuk oluşturmuştur. Etkileşimli bir televizyon öğretim dersinin müdahale programı olarak uygulandığı çalışmada "Eleştirel Düşünme Ölçeği" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Varyans analizi (ANOVA) sonuçları doğrultusunda, müdahale alan çocukların eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde daha yüksek puan bildirdikleri, müdahale almayanların ise eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinde önemli bir gelişme bildirmedikleri belirtilmiştir.

Priyanti ve Warmansyah (2021), sorgulayıcı öğrenme yöntemiyle çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında Endonezya'da Güney Tangerang şehrinde yer alan bir anaokulunda öğrenim gören on iki çocuktan oluşan çalışma grubu ile iki döngülü eylem araştırması yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve

dökümantasyon kullanılmıştır. Veri azaltma, veri görüntüleme ve sonuç çizimi/doğrulaması ile verileri analize tabii tutmuştur. Araştırmanın sonucunda iki döngü boyunca çocukların eleştirel düşünme becerilerinde verilen etkinliğin döngü öncesine göre %39,83 oranında arttığını, döngü I'de %22,92'lik bir artışla %62,75'e yükseldiğini ve döngü II'de %18,17'lik bir artışla %80,92'ye yükseldiğini göstermiştir. Böylece başarı göstergesi belirlenen kriterden yani %75'ten daha fazla olmuştur, bu durumun sorgulayıcı öğrenme yönteminin etkili olduğunu ve erken çocuklukta eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini gösterdiği belirtilmiştir.

Putri (2021), soru-cevap yönteminin erken çocukluk döneminde eleştirel düşünmenin gelişimi üzerindeki etkisini vurgulayan araştırma sonuçlarından literatür, dergi, makale ve belgeleri incelemeyi amaçlamıştır. Erken çocukluk döneminde soru soru-cevap (tartışma) / eleştirel düşünme becerileri konulu 2015-2020 yılları arasında yayınlanmış toplam 20 dergi makalesi örneklem grubu olarak seçilmiştir. Doküman incelemesi ile incelenen makalelerin sonuçları çocukların eleştirel düşünme becerilerinin yapboz oyunları, zaman kavramı, renk karıştırma deneyleri gibi karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinin yanı sıra edindikleri bilgileri analiz edip özetleyebildiklerini göstermektedir.

Suryana, Yulia ve Safrizal (2021), Endonezya Padang şehrinde bir enstitüdeki öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde bir öğretmenin veya mentorun soru sorma becerilerinin rolünü vurgulamayı amaçladığı çalışmasında karma yöntem araştırması kullanmıştır. Veri toplama sürecinde derinlemesine görüşmeler, katılımcı gözlem ve dokümantasyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin iki ilke tarafından şekillendirildiği ortaya koyulmuştur: birincisi, mentorluk ilkeleri ile hareket eden öğretmenin soru sorma becerileri; ikincisi, açık uçlu soru modelinde çerçevelenmiş olarak kullanılan sorular. Bu iki ilkenin esasen öğretmenin soru sorma becerilerinin işlevini desteklediği, böylece öğrencilerin sadece bilgi almakla kalmayıp, bilgiyi yöneterek eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Fernández-Santín ve Feliu-Torruella (2020), bebeklerde eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sanat alanındaki müfredatın gelişimini teşvik etmeyi amaçlamıştır. Müfredat modelinin tasarlanması için İspanya'nın Barselona şehrinde iki yaşındaki bebeklerden oluşan bir grupla bir okul yılı boyunca Reggio Emilia felsefesinin uygulanmasını teşvik etmeye yönelik deneysel bir proje yürütülmüş ve nitel kapsama tasarıma dayalı bir araştırma olarak deneysel işlem yolu ile sınıftaki kapasitenin ve etkinliklerin gelişimsel ilerlemesinin davranışsal

olarak izlenmesine odaklanılmıştır. Veri toplama aracı olarak saha çalışması günlükleri ve video kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Reggio Emilia felsefesinin benimsenerek sanat ve oyun aracılığı ile erken yaşlarda sunulmasının karar verme, deneme-yansıtma ile sonuç elde etme, iş birliği ile müzakere etme gibi birtakım beceriler ile eleştirel düşünmeyi geliştirebileceği belirtilmiştir.

Hyytinen, Toom ve Postareff (2018), Finlandiya'da eğitim bilimleri birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Doksan iki öğrenciden oluşan çalışma grubundan nicel ve nitel yöntemler kullanarak veri toplamıştır. Öğrenme yaklaşımlarını ve öz yeterlik inançlarını ölçmek için öz bildirim verileri kullanılmış, eleştirel düşünme becerileri için ise performansa dayalı değerlendirme verileri kullanılmıştır. Nicel ve nitel prosedürler kullanılarak yapılan analizler sonucunda öğrencilerin çoğunun derin öğrenme yaklaşımını uyguladığını ve öğrenmeyle ilgili yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduğunu göstermiştir. Eleştirel düşünme, öğrenme yaklaşımları ve öz yeterlilik inançları arasında ise herhangi bir bağlantı bulunmadığı belirtilmiştir.

Eleştirel düşünme ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların genel olarak çocukların eleştirel düşünme becerileri geliştirmeye dayalı hazırlanan farklı türde programların çocukların eleştirel düşünme gelişimine etkilerini, farklı yöntem veya etkenlerin çocukların eleştirel düşünmeye etkilerini, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ele alan betimsel veya ilişkisel çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçlarından genel olarak çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların etkili olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem bağlamında ise çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde uzaktan eğitim sürecinde multimedya kullanımı, kitle iletişim araçları gibi araçların kullanılmasının etkili olduğu sonuçları çıkmıştır.

### 2.3.3. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Major, Seabra-Santos ve Martin (2023), aynı dili paylaşan iki ülkeden (Angola ve Portekiz) öğretmenlerin okul öncesi çocukların sosyal becerileri ve davranış sorunlarına ilişkin algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada on üç okul öncesi öğretmeni yüz on dokuz Angolalı okul öncesi öğrencisini "Okul Öncesi ve Anaokulu Davranış Ölçekleri-İkinci Baskı (PKBS-2)" ile değerlendirmiştir. Bu örneklem, yine okul öncesi öğretmenleri tarafından

PKBS-2 ile değerlendirilen normatif örnekleminden Portekizli yüz on dokuz okul öncesi çocukla eşleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki örneklemde de iç tutarlılık için "iyi" ile "çok iyi" değerler gösterdiği belirtilmiştir. Aynı zamanda; Angolalı okul öncesi öğretmenleri, Portekizli öğretmenlere göre çocuklarının daha fazla davranış problemi olduğunu (farklılıklar çoğunlukla büyük etki büyüklükleriyle ilişkilidir) ve daha az sosyal iş birliği sergilediklerini ifade ettiği belirtilmiştir.

Frogner vd. (2022), erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimsel yolunu, ilişkili yordayıcıları ve daha sonraki okul performansı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu ileriye dönük boylamsal çalışmaya, orta büyüklükte bir İsveç beldesinde yaşayan başlangıçta üç-beş yaşlarında olan 2.121 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada Sosyal ve Fiziksel Gelişim, Müdahaleler ve Adaptasyon (SOFIA) çalışmasının beş yıllık takip verileri kullanılmıştır. Bireysel, aile ve okul öncesi düzeydeki potansiyel risk ve koruyucu faktörler başlangıçta ve iki yıllık takipte, çocuklar anaokuluna veya ana sınıfına kayıtlıyken değerlendirilmiştir; erken okul performansı ise 5 yıllık takipte, çocuklar ilkokula devam ederken değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal becerilerde hem istikrar hem de değişim olduğu belirtilmiştir. İstikrarlı düşük sosyal becerilerin kötü okul performansı riskini artırırken, istikrarlı yüksek sosyal becerilerin ilkokulda iyi okul performansı şansını artırdığı belirtilmiştir.

Sheridan vd. (2022), eş zamanlı, yıldan yıla ve sürekli ebeveyn-öğretmen ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin, okul öncesi dönemden birinci sınıfa geçişte çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını nasıl yordadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Batı'sında yer alan kırsal ve kentsel topluluklardaki düşük gelirli devlet okullarına kayıtlı iki yüz otuz üç çocuk, onların ebeveynleri ve onların okul öncesi, anasınıfı ve birinci sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin, hemen ve zaman içinde sosyal-davranışsal işlevsellikle ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Aynı zamanda okul öncesinden birinci sınıfa kadar olumlu, sürekli ilişkilerin sosyal-davranışsal faydaları ön gördüğü ifade edilmiştir. Çatışmalı ilişkilerin daha yüksek problem davranışlarla ilişkili olduğu ve ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin, aynı yıl içinde çocukların olumlu sosyal-davranışsal işlevlerini öngördüğü de sonuçlar arasındadır.

Mulvey ve Jenkins (2021) dil becerilerinin okul öncesi çocuklarda sosyal beceriler (empati ve iddia) ve sosyal davranışlar (prososyallik, saldırganlık ve mağduriyet) ile ilgili öğretmen

raporlarını yordayıp yordamadığını araştırmayıı amaçlamıştır. Aynı zamanda sosyal beceriler ve davranışlar arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Nicel desende planlanan araştırmada Amerika Birleşik Devletleri'nin Ortabatı ve biri de Güneydoğu bölgesinde yer alan kurumlarda doksan sekiz okul öncesi çocuğa standartlaştırılmış dil ölçümleri uygulanmış ve dokuz sınıf öğretmeni sosyal beceri derecelendirme ölçeklerinin bölümlerini doldurmuştur. Korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda hem dil hem de sosyal beceriler ile prososyal davranış arasında pozitif, dil becerileri ile mağduriyet arasında negatif ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ölçülen dil becerilerinin rapor edilen prososyal davranış, saldırganlık veya mağduriyet için anlamlı yordayıcılar olmadığı belirtilmiştir.

Farid Marandi, Kakabaraee ve Hosseini (2020), problem çözmenin okul öncesi çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında , ön test-son test ve kontrol gruplu izleme ile yarı deneysel bir tasarım kullanmıştır. İran Kirmanşah şehrinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören yirmi dört çocuktan oluşan çalışma grubunun deney grubuna on altı oturumluk problem çözme becerileri eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi olarak uygulanmıştır. Tekrarlı ölçüm testi ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda problem çözme eğitiminin okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri (işbirliği, atılganlık, sorumluluk ve öz kontrol dâhil) artırdığı belirtilmiştir. Problem çözme becerilerinin sorunların nasıl çözüleceği ve yaşam sorunlarının nasıl yönetileceği ile ilgili olduğu, dolayısıyla bu becerilerin çocuğa öğretilmesinin etkili etkileşim ve iletişimi ve kişilerarası ilişkileri geliştirdiği sonucuna varılabileceği öne sürülmüştür.

Hosseini, Akhoundzadeh ve Hojjati (2019) çocuk-ebeveyn ilişki terapisinin (ÇEBT) okul öncesi çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest desenli deneysel çalışma, İran'ın Golestan Eyaleti, Kordkuy şehrindeki altmış okul öncesi çocuk üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Gresham ve Elliott (2008) tarafından geliştirilen sosyal beceri anketi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, Varyans analizi (ANOVA) testi, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir, bunun da kısa süreli bir ebeveyn oyun terapisi planı olan CPRT modelinin okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri geliştirebileceği belirtilmiştir.

Mohamed (2018), okul öncesi çocuklardan oluşan bir grupta cinsiyetin öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediğini incelemeyi amaçlamıştır. Nicel olarak desenlenen araştırmada otuz iki sınıf öğretmeni Umman'da yüz altmış okul öncesi çocuktan (46-70 aylık) oluşan bir örneklemde öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini (Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği; STRS) ve çocukların sosyal becerilerini (Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi; SSRS) değerlendirmiştir. Hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi, alt ölçeklerin (STRS) ve toplam puanın sosyal becerilerdeki varyansın %21'ini açıkladığını göstermiştir. Cinsiyet de çocukların sosyal becerilerinin önemli bir yordayıcısı olmuştur. Kızların öğretmenlerle yakın ilişkisi sosyal becerileri erkeklerden daha iyi yordamıştır.

Griffith, Arnold, Voegler-Lee ve Kupersmidt (2016), Kuzey Carolina'da düşük sosyo ekonomik düzeyde kırsal, banliyö ve kentsel ilçelerde bulunan Head Start ve Toplum Çocuk Bakım Hizmetleri okul öncesi merkezlerinde öğrenim gören üç yüz seksen dokuz çocuğun sosyal becerilerini öngörmede çocuk özelliklerinin (dil becerileri, dikkatsizlik/hiperaktivite ve saldırganlık), okul öncesi ve aile bağlamsal faktörlerinin kümülatif ve etkileşimli katkılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel desende yürütülen araştırmada Sosyal Becerileri Değerlendirme Sistemi, Bakıcı Etkileşim Ölçeği, Anaokulu Öğretmen İnançları ve Uygulamaları Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Uygulamaları Raporu, IOWA Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Saldırganlık Türleri (TOA) Derecelendirme Ölçeği, Peabody Resim Kelime Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonucu çocuk özelliklerinin ve sınıf faktörlerinin öğretmen tarafından değerlendirilen sosyal becerilerdeki değişimi yordadığı belirtilmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda çocukların sosyal becerilerinin okul performansına etkisi, çocukların sosyal becerilerine çocukların özellikleri, ebeveyn-öğretmen, öğrenci-öğretmen ilişkisi, problem çözme gibi unsurların etkisini inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Genel olarak sonuçlar açısından incelendiğinde, çocukların dil becerilerinin sosyal beceriler ile pozitif ilişkisi olduğu, öğretmen-öğrenci, ebeveyn-öğretmen ilişkisinin olumlu düzeyde olmasının sosyal-davranışsal faydalar ön gördüğü, sosyal beceriler ile okul performansı, problem çözme becerisi gibi unsurlar ile doğru orantılı bir ilişkisi olduğu araştırmaların sonuçlarında belirtilmiştir.

# BÖLÜM IV

# YÖNTEM

## 2.4. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma desenli yöntem kullanılmıştır. Karma desenli yöntem, araştırmanın bir veya birden fazla aşamasında hem nicel hem de nitel yaklaşımların birlikte kullanılmasıdır. Bu sayede araştırmacı bir yöntem kullanarak elde edeceği bakış açısından çok daha fazlasını elde etmekte, tekli yöntem kullandığında karşılaşacağı sınırlılıkları en aza indirgeyerek farklı bakış açılarından bakabilmektedir. Bu durum araştırmada elde edilen sonuçların güvenirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Deneysel niteliğinden dolayı bu araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel ve nicel veriler araştırmacı tarafından eşzamanlı toplanmıştır.

Rastgele atamaların yapılmadığı modeller yarı deneysel olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2007; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Yarı deneysel desende hazır olan gruplardan ikisi belirlenen değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2014). Yarı deneysel modellerde her iki gruba da ön test ve son test uygulanmaktadır. Ancak deneysel işlem sadece deney grubuna yapılmaktadır (Creswell, 2016). Kontrol ve deney grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığında göreceli olarak grupların denk olduğu belirtilmektedir. Denencelerin test edilmesinde, iki grubun ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılır (Christensen, 2004). Durum çalışması ise gözlemler, görüşmeler, dokümanlar veya görsel-işitsel materyaller kullanılarak gerçek bir yaşam, sınırları belli bir durum veya belirli bir

zaman aralığında yer alan durumlar hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanan durumun tanımlandığı bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013).

Araştırmada uygulanan deneysel desende eleştirel düşünme ve sosyal beceriler bağımlı değişken iken, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulanan Küresel Eğitim Programı bağımsız değişkendir. Deney grubuna Küresel Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

## 2.5. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 60-72 aylık, 19 deneysel, 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklar, Yozgat İl Milli Eğitim Bünyesindeki orta sosyoekonomik düzeydeki anasınıfı ve anaokuluna devam eden çocuklar arasından belirlenmiştir. Orta sosyoekonomik düzeydeki okulların belirlenmesinde TÜİK verileri, okul idarecisi ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Çocuklar amaçlı örnekleme yolu ile belirlenmiş olup buna yönelik Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü sitesinden okul sayıları hakkında bilgi edinilmiştir. Okul idarecileri ile görüşülerek bünyesinde en az bir 60-72 aylık yaş grubu olan anasınıfı ve anaokullarının listesi çıkarılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde küresel bir salgın olan COVİD-19 ve pandeminin getirdiği endişeden kaynaklı olarak özellikle anasınıflarında yeterli düzeyde çocuk devamlılığı olmadığı bilgisi okullardan edinilmiştir. Bu doğrultuda yeterli sayıda çocuk mevcudu olan bağımsız anaokullarından biri deney, biri de kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Deneysel çalışmalarda bağımlı değişkende ortaya çıkan farklılığın manipüle edilen bağımsız değişkenden kaynaklı olduğunu söyleyebilmek için bağımsız değişken dışında etki etme ihtimali bulunan diğer faktörlerin kontrol edilmesi gerekir (Polit ve Hungler, 1997). Bu nedenle yarı-deneysel çalışma bağlamında kontrol ve deney grubundaki çocuklara yönelik özellikler incelenerek; deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar cinsiyetleri, yaşları ve sosyoekonomik düzeyleri açısından benzer özelliklere sahip gruplardan belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda okul idaresinin ve öğretmenlerin çalışma için istekli ve iş birliğine açık olması esas alınmıştır. Bu doğrultuda çalışma grubunun kişisel özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuk ve Ailenin Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler*

| Değişken | Alt değişken | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | n | % | n | % |
| Çocuğun cinsiyeti | Kız | 10 | 52,6 | 7 | 46,7 |
| | Erkek | 9 | 47,4 | 8 | 53,3 |
| Anne Öğrenim Düzeyi | Ortaokul | 7 | 36,8 | 5 | 33,3 |
| | Lise | 11 | 57,9 | 7 | 46,7 |
| | Lisans | 1 | 5,3 | 3 | 20,0 |
| Baba Öğrenim Düzeyi | İlkokul | - | - | 1 | 6,7 |
| | Ortaokul | 5 | 26,3 | 2 | 13,3 |
| | Lise | 11 | 57,9 | 5 | 33,3 |
| | Lisans | 3 | 15,8 | 5 | 33,3 |
| | Lisansüstü | - | - | 2 | 13,3 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların %52,6'sı, kontrol grubundaki çocukların ise %46,7'si kızdır. Deney grubundaki çocukların annelerinin %57,9'unun, babalarının %57,9'unun; kontrol grubundaki çocukların annelerinin %46,7'sinin, babalarının %33,3'ünün öğrenim düzeyi lisedir.

## 2.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu", "Çocuklar için Eleştirel Düşünme Öngöstergeleri Değerlendirme Aracı (ÇEDÖDA)", "Sosyal Becerileri Değerlendirme Aracı (SBDÖ)", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", "Öğretmen/Araştırmacı Gözlem Formu", "Araştırmacı Günlüğü" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### 2.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan formda; çocuğun cinsiyeti, anne ve babanın; yaşı, öğrenim düzeyi, işi, en uzun süre yaşadığı yerleşim birimi, yabancı dil düzeyi,

yurtdışına çıkmış olma durumu, sivil toplum kuruluşuna üyelik durumu, toplumsal sorunlara ilgi düzeyi, çevresel sorunlara ilgi düzeyi, küresel sorunlara ilgi düzeyi, internet kullanım durumu, sosyal ağlara üyelik gibi sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu Ek.3'de yer almaktadır.

### 2.6.2. Çocuklar için Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı (ÇEDÖDA)

Araştırmada çocukların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla Chandra (2008) tarafından geliştirilen Dalğar (2017) tarafından uyarlanan "Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA (Precursors of Critical Thinking Assessment For Children/PCTAC)" kullanılmıştır. ÇEDÖDA beş farklı başlık altındaki etkinliklerden oluşmaktadır. Aracın geliştirilme aşamasında bazı etmenler özellikle üzerinde durularak çocuklar için uygun bir içerik oluşması (çocukların eleştirel düşünme sürecinin anlaşılması, etkinlik çeşitleri, eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel boyutları, içerikle ilgili yönler ve etkinlikleri tamamlayabilmeye ilişkin alternatifler) amaçlanmıştır.

ÇEDÖDA; Yüzen nesneler, Düğme gruplama, Düğme sıralama, Hayali hikâyeler ve Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi olmak üzere beş alt testten oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması 13 ayrı kategori bazında yapılmaktadır. Ön göstergelerin puanlamasının hangi alt testlerden elde edildiği Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5

*ÇEDÖDA Puanlaması*

| **Eleştirel Düşünme Ön-göstergeleri** | **Alt testler** |
|---|---|
| Bilgi tanımlama | Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi |
| Kategorize etme | Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi |
| Nitelik tanımlama | Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi |
| Nitelik uygulama | Düğme gruplama testi, Düğme sıralama |
| Tahmin | Yüzen nesneler testi |
| Öğrenme | Yüzen nesneler testi, Hayali hikâyeler testi |
| Mantıksal tutarlılığı tanıma | Yüzen nesneler testi, Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi |
| Bakış açısı alma | Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi |
| Mantıksal muhakeme | Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi |
| Sözlü doğrulama | Hayali hikâyeler testi, Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi |
| Performans doğrulama | Yüzen nesneler testi, Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi |
| Yetişkini model alma | Düğme gruplama testi, Düğme sıralama testi |
| Yaratıcılık | Bakış açısı (Perspektif) alma hikâyeleri testi |

Dalğar (2017) tarafından 220 çocuk üzerinde uygulanan ÇEDÖDA ’nın güvenirlik analizine ilişkin Cronbach Alfa güvenirliği, madde toplam korelasyonu ve test tekrar test tekniği kullanılmıştır. Cronbach Alfa güvenirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon analizler sonucu madde toplam korelasyonun pozitif .21 ve .55 arasında değiştiği belirtilmiştir. ÇEDÖDA ’nın alt testlerinin test tekrar korelasyon katsayısı: Yüzen nesneler alt testinde .16, Düğme gruplama alt testinde .80, Düğme sıralama alt testinde .57, Hayali hikâyeler alt testinde .76 ve Bakış açısı alma alt testinde .81 olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında ÇEDÖDA’nın güvenirlik çalışması yapılmıştır. ÇEDÖDA’ya ait güvenirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda ÇEDÖDA için güvenirlik çalışması kapsamında puanlayıcılar arası güvenirlik katsayısı, kappa istatistiği incelenmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirlik belirlemede sıklıkla kullanılan kappa istatistiği Cohen (1960) tarafından önerilmiştir. Sınıflama düzeyinde puanlama yapan iki puanlayıcı arasındaki uyumun derecesini belirlemek için geliştirilmiştir (Cohen, 1960). Bu bağlamda okul öncesi eğitim alanında uzman bir doktor öğretim üyesine rastgele seçilen deney grubuna ait altı adet

(öntest, sontest ve izleme testi olmak üzere her biri için ikişer adet), kontrol grubuna ait altı adet video (ön test 3 adet, son test 3 adet) puanlama yapması için gönderilmiştir.

Araştırmacı tarafından ve uzman tarafından yapılan puanlamalara kappa istatistiği SPSS yazılımı üzerinde yapılmıştır. Cohen's Kappa katsayısı iki puanlayıcının arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliğini test etmek amacı ile uygulanan istatistik bir analiz yöntemidir (Landis ve Koch, 1977). Kappa uyum analizi doğrultusunda kappa katsayısı 0-1 aralığında değer almaktadır. Buna göre, 0.93-1.00: mükemmel, 0.81-0.92: çok iyi, 0.61-0.80: iyi, 0.41-0.60: orta düzeyde 0.21-0.40: ortanın altında ve 0.01-0.20: zayıf uyumu tanımlamaktadır (Boyacıoğlu 2006, Özdamar 1999).

Tablo 6

*ÇEDÖDA Alt Boyutlar Kappa Analizi*

| Alt boyutlar | Testler | K* | P | N |
|---|---|---|---|---|
| 1.Yüzen Nesneler | Öntestler | ,902 | ,00 | 34 |
| | Sontestler | ,866 | | |
| 2.Düğme Gruplama | Öntestler | ,861 | ,00 | 34 |
| | Sontestler | ,894 | | |
| 3.Düğme Sıralama | Öntestler | ,890 | ,00 | 34 |
| | Sontestler | ,848 | | |
| 4.Hayali Hikâyeler | Öntestler | ,776 | ,00 | 34 |
| | Sontestler | ,855 | | |
| 5.Bakış Açısı Alma | Öntestler | ,937 | ,00 | 34 |
| | Sontestler | ,844 | | |

*K: Kappa değeri

Tablo 6'da görüldüğü üzere ÇEDÖDA'nın hayali hikâyeler alt boyutunun öntestlerde 0.61-0.80 arasında iyi düzeyde olduğu, diğer alt boyutlarda ise 0.81-0.92 arasında çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

### 2.6.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (4-6 yaş), Avcıoğlu (2007) tarafından okul öncesi kurumlarına devam eden çocuklara uygulanmak üzere geliştirilmiş, dokuz alt ölçekten

oluşan 62 maddelik 5'li likert şeklinde bir ölçektir. SBDÖ'de her zaman yapar(5),çok sık yapar(4),genellikle yapar (3), çok az yapar (2) ve hiçbir zaman yapmaz (1) şeklinde seçenekler bulunmaktadır ve bu seçeneklerden biri seçilmektedir. Ölçekte alt boyutların elde edilen puan veya ölçeğin tümünden elde edilen toplam puan da değerlendirilebilmektedir.

SBDÖ, dört ile altı yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir. Ölçekte yer alan beceriler dokuz ayrı kategori altında toplanmıştır. Bunlar; kişiler arası beceriler (KB), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (KDKEDYSB) akran baskısı ile başa çıkma becerileri (ABBÇB), sözel açıklama becerileri (SAB), kendini kontrol etme becerileri (KKEB), amaç oluşturma becerileri (AOB), dinleme becerileri (DB), görevleri tamamlama becerileri (GTB) ve sonuçları kabul etme becerileri (SKEB)'dir. Ölçekte güvenirliğin belirlenmesi amacı ile Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, test tekrar test güvenirliği ve iki yarım güvenirliği hesaplanmıştır. Bu doğrultuda iç tutarlılık katsayısı .98, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .89 ve iki yarım güvenirlik katsayısı .83 şeklinde bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri otuz dört çocuktan elde edilen veriler ile tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) dokuz alt boyutta; kişiler arası beceriler için .97, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri için .95, akran baskısı ile başa çıkma becerileri için .95, sözel açıklama becerileri için .90, kendini kontrol etme becerileri için .95, amaç oluşturma becerileri için .91, dinleme becerileri için .96, görevleri tamamlama becerileri için .94 ve sonuçları kabul etme becerileri için .92 şeklindedir.

### 2.6.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın uygulama sürecine, çocukların katılımına, eleştirel düşünme becerilerine, sosyal becerilerine ve küresel farkındalıklarına yönelik ayrıntılı bilgiler elde edebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formunda yer alan sorular, konu ile ilgili alan yazın taraması doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan form, görüşme sorularının geçerliliği ve çalışmanın güvenirliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Form iki ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde altı adet kişisel bilgi sorusu, ikinci bölümde ise uygulama sürecine, çocukların katılımına, eleştirel düşünme becerilerine,

sosyal becerilerine ve küresel farkındalıklarına yönelik dokuz soru yer almaktadır. Deney grubunun öğretmeni ile 25 Mayıs 2022 tarihinde görüşme formu kullanılarak yapılan yüz yüze görüşme 24 dakika sürmüştür.

### 2.6.5. Öğretmen/Araştırmacı Gözlem Formu

Araştırmacı tarafından, çocuklara yönelik uygulanan küresel eğitim etkinliklerinin işleyiş sürecini takip etmek ve araştırmanın amacı doğrultusunda grupları gözlemlemek amacıyla gözlem formu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunularak son şeklini almıştır. Uygulama sürecinde yer alan 28 adet etkinlik için gözlem formu kullanılarak her bir etkinlik için ayrı ayrı hem öğretmen hem araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Gözlem formu tablo şeklinde Küresel Eğitim Etkinlikleri Süreç Becerilerini altı başlıkta içermekte, "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" seçeneklerinden oluşmaktadır. Küresel Eğitim Etkinlikleri Süreç Becerileri Şekil 3'te açıklanmaktadır.




*Şekil 3.* Küresel eğitim etkinlikleri süreç becerileri

-*İlgi*: Ele alınan öğrenme içeriği veya küresel sorun, çocukların ilgisini çekti.

-*Anlama:* Çocuklar, ele alınan öğrenme içeriğini, kavramları ve yönergeleri anladı.

-*İş Birliği:* Çocuklar, farklı özellikteki arkadaşlarıyla çalışmayı gerektiren durumlarda uyum sağladı (Yalnızca iş birliği içeren etkinlikler için doldurulmuştur.).

-*İletişim*: Çocuklar, farklı özellikteki arkadaşlarıyla çalışmayı gerektiren durumlarda farklı olan görüşlerini söyledi ve uzlaştılar. Büyük veya küçük grup tartışmalarında fikirlerini söylediler. Farklı fikirleri dinlediler.

-*Uygulama:* Uygulama sürecinde verilen yönergeye göre çalışmalarını tamamladılar. Grup çalışmalarında gereken katkıyı gösterdiler.

-*Değerlendirme:* Uygulama sonunda değerlendirmeye ilişkin sorulara cevap verdiler. Uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini söylediler. Yapılan uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini söylediler.

Şeklinde ifadeler içermektedir.

### 2.6.6. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocuklara ilişkin gözlemler, sınıf ortamları, öğretmen-çocuk ilişkileri gibi unsurlar ve Küresel Eğitim Programı (KEP) kapsamında hazırlanıp uygulanan 28 etkinliğin her birine ilişkin araştırmacı tarafından araştırma sürecini betimlemeye yönelik olarak süreç boyunca araştırmacı günlüğü doldurulmuştur.

## 2.7. Küresel Eğitim Programı

### 2.7.1. Küresel Eğitim Programı'nın (60-72 Aylık Çocuklar İçin) Geliştirilmesi ve Felsefik Temelleri

Küresel Eğitim Programı, yeniden kurmacılık eğitim felsefesine dayalı olarak hazırlanmıştır. Yeniden kurmacılık felsefesine göre program, sosyal-ekonomik-politik eğitim doğrultusunda dönüştürülmeli ve yeni stratejiler dâhil edilmelidir. Barış, kardeşlik, dünya vatandaşlığı gibi hedeflere sahip olan bu akımda, eğitim ortamı problem çözme, deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye dayanır (Ornstein & Hurkins, 2014). Küresel Eğitim Programı, program tasarım yaklaşımlarından sorun merkezli tasarım çerçevesinde hazırlanmıştır. Sorun merkezli tasarımlar, öğrenenlere bir soruna nasıl bakacağını ve nasıl çözüm getireceğini öğretmeye odaklanır. Bu doğrultuda öğrenenler gerçek dünyaya aktarılabilecek

sorun çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan gerçek yaşam sorunlarına maruz kalarak bu süreçte yaratıcı ve yenilikçi becerilerini geliştirirler. Sorun merkezli program tasarımları üç alt başlığa ayrılmaktadır. Bunlar "Çekirdek tasarımı", "Yaşam şartları tasarımı", ve "Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık" tasarımıdır. Küresel eğitim programının en önemli amaçlarından biri ATCS (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) tarafından 21.yüzyıl becerileri olarak tanımlanan küresel farkındalık, küresel vatandaşlık, eleştirel düşünme ve iletişim, iş birliği (Tuğluk & Özkan, 2019) gibi sosyal birtakım becerilerin gelişimine katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda değişen dünya düzenine uyum için gerekli becerilere katkı sunan küresel eğitim programı sorun merkezli tasarım yaklaşımlarından "Toplumsal sorunlar ve yeniden kurmacılık" boyutuna dayanmaktadır. Bu yaklaşım ile öğrenenler, yaşadıkları toplumu, ülkeyi, dünyayı eleştirel bir şekilde analiz ederler.

Program geliştirme sürecinde ihtiyaçlar belirlenirken kullanılan birtakım teknikler vardır. Bunlar; Delphi tekniği, meslek-iş analizi, Progel-Dacum yöntemi, SWOT analizi, çalıştay, görüşme, odak-grup görüşmesi, gözlem, doküman incelemesi, anket ve başarı testleridir. Küresel Eğitim Programı'nın hazırlanması sürecinde, ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla öncelikle doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konuya ilişkin yazılı ve görsel materyallerin incelenmesine dayanan bir veri toplama şeklidir. Bu materyaller, TV programları, kitaplar, belgeseller, tezler, raporlar, arşiv belgeleri, afişler, fotoğraflar gibi ilgili veriyi içeren her türlü malzemeyi içerebilir. Doküman incelemeleri bir araştırmanın tek veri toplama biçimi olabildiği gibi diğer nitel ya da nicel veri toplama biçimleri ile birlikte de kullanılabilir. Bu doğrultuda küresel eğitim programı için ilgili literatür taranmış, okul öncesi eğitimde küresel eğitime yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan makale ve tezler incelenmiştir. Aynı zamanda küresel eğitim uygulamaları yapan yurtdışı kaynaklı okul öncesi öğretmenlerinin sosyal ağlarda yer alan uygulamaları incelenmiştir. Doküman incelemesinin yanında ihtiyaçları belirleme sürecinin güçlendirilmesi ve aynı zamanda program geliştirmenin yapısal öğelerinden hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin çerçevenin belirlenmesine katkı sağlayacak sorular vasıtası ile okul öncesi öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi, tutum, algı, beklenti, görüş veya önerileri (Punch, 2005) belirlenmeye çalışılmıştır.

Program öğeleri arasındaki ilişki ve denge göz önünde bulundurularak basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak etkinlikler birbiri ile ilişkilendirilerek bütünlük sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Programın hazırlanması sürecinde öncelikle eleştirel düşünme ve sosyal becerilere yönelik tutum ve davranışları içeren kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Daha sonra literatürde yer alan 60-72 aylık çocuklara yönelik hazırlanmış küresel eğitim programlarında ele alınan kavramlar incelenerek seçilmiş, listelenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler doğrultusunda kavram, kazanım ve gösterge listesi belirlenerek ve öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizine de dayanarak etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler uzman görüşüne sunulmuş, gelen düzeltmeler sonrası son şekli verilerek pilot uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama, çalışma grubunda yer alan çocukların okulundan farklı bir okulda on çocuğun öğrenim gördüğü bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Literatürde erken çocukluk eğitiminde küresel öğrenmenin altı temel kavramı açıklanmıştır. Perspektif bilinci, kültürlerarası farkındalık, gezegenin durumu farkındalığı, sistem bağlantılılığı, teknoloji farkındalığı ve kullanımı ile katılım seçenekleri olarak tanımlanan bu altı temel kavram odağında uygulanacak etkinlikler çocukların sosyal anlayış, iş birliği ve barışa duyarlı küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine katkı sağlar (Frantzi, 2004; Bell vd., 2015).

Küresel öğrenmenin her bir temel kavramının altında hazırlanmış en az iki etkinlik olmak üzere toplamda altı etkinlik pilot uygulama kapsamında uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, tüm etkinlikler yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve esas uygulama için hazır hale getirilmiştir. Literatürde erken çocukluk dönemine yönelik küresel eğitim için farklı tür etkinlik alanlarının kullanılması önerilmektedir (Bell vd., 2015). Bu doğrultuda küresel eğitim etkinlikleri Oyun, Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Fen, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Hareket etkinliklerinden oluşmuştur.

### 2.7.2. Küresel Eğitim Programı Etkinlik Formatı, İçerik, Aşamalar ve Uygulama Süreci

Küresel Eğitim Programı kapsamında hazırlanan etkinlikler MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinde yer alan etkinlik formatı kullanılarak hazırlanmıştır. Etkinliklerin başında “Etkinlik numarası” ve “Etkinlik adı” belirtilmiştir. Etkinlik örnekleri Ek.4’te ve etkinlik uygulamalarına ilişkin fotoğraflar Ek.5’te sunulmuştur. Program

kapsamında ele alınacak kazanım ve göstergelerden seçimler yaparak uygun gelişim alanlarına yerleştirilmiş ve bu doğrultuda öğrenme süreci ve değerlendirme aşamaları şekillendirilmiştir. Materyaller ve kavramlar bölümü ise öğrenme sürecinde kullanılacak materyal ve malzemeler ile ele alınacak kavramların yazılması ile oluşturulmuştur. Aynı zamanda kullanılacak etkinlik türü ve tahmini etkinlik süresi de planlarda belirtilmiştir.

Programda yer alan her bir etkinlik *hazırlık/uygulama/değerlendirme* aşamaları takip edilerek belli bir rutinde gerçekleştirilmiştir.

"*Hazırlık*" aşamasında eğitim ortamı düzenlenmiş, gerekli malzeme ve materyaller hazırlanmıştır. Etkinliğin içeriğine göre duvarlara veya ilgili merkezlere çeşitli görseller ve/veya materyaller eklenmiştir. Etkinliklerde kullanılan materyaller, çocuklar için risk oluşturmayacak, onların sağlığını ve güvenliğini tehlikeye atmayacak, kalıcı öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde hazırlanmıştır. Materyaller hazırlanırken çocukların yaş ve gelişim düzeyleri, etkinliğin amaçladığı kazanım ve göstergeler dikkate alınmıştır.

"*Uygulama*" aşamasında ele alınan kavram, kazanım ve gösterge unsurlarının edinimi için öğrenme süreci çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini ortaya çıkarabilecek şekilde diyalog, aktif katılım ve iş birliği temelli hazırlanmıştır. Her etkinlik öncesi çember saati yapılarak çocukların ön bilgilerini ve yaşantılarını ortaya koyabilmesi, bu süreçte ele alınan kavramlara ilişkin bakış açılarını ve varsa önyargılarını açığa çıkarabilmeleri açısından öğrenme süreci sorular aracılığı ile yürütülmüştür. Çember saati sonrasında planlanan ve ele alınan etkinlik türüne göre, etkinlik kapsamında var ise gruplar oluşturularak görseller hakkında arkadaşları ile tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek dâhil olmaları sağlanmış, kendi ürünlerini ortaya koyabilmeleri için fırsat yaratılmıştır.

"*Değerlendirme*" aşamasında çocukların öğrenme sürecine, kavram ve kazanım göstergeleri edinimine yönelik spesifik sorular sorulmuş ve bu doğrultuda duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Sorular genel olarak etkinlik ve öğrenme sürecine yönelik betimleyici sorulardan, duygu, düşünce ve yaşantılarını açığa çıkarmaya yönelik duyuşsal sorulardan, kazanımlara ve yaşantılarına yönelik ilişki kurmalarına fırsat verecek sorulardan oluşmuştur.

Sonuç olarak Küresel Eğitim Programı en az 40 dakika en fazla 2 saatlik uygulama süresi olan 28 etkinlik planından oluşmuştur. Küresel Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerin

akışı ve uygulama takvimi Millî Eğitim Bakanlığı'nın akademik takvimi ile uyumlu olacak şekilde ve sınıfın öğretmeninin uygunluk durumuna göre belirlenmiş olup haftanın 2, 3 veya 4 gününü kapsayacak şekilde olmak üzere Tablo 7'de yer aldığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7

*Küresel Eğitim Programı'nda Yer Alan Etkinlikler ve Türleri*

| Haftalar | Etkinlik Adı | Etkinlik Türü |
|---|---|---|
| 1.Hafta | 1.Ben ve süper gücüm | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| | 2.Sınıf Sözlüğü | Türkçe Etkinliği |
| | 3. Hepimiz özel görünüyoruz! | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği, Hareket Etkinliği |
| | 4. İhtiyaçlarımız ve İsteklerimiz | Türkçe Etkinliği, Matematik Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| 2.Hafta | 5. Dünya nasıl yiyor? | Türkçe Etkinliği, Fen Etkinliği |
| | 6. Dünya Oyun Oynuyor! | Sanat Etkinliği, Oyun Etkinliği |
| | 7-Portrelerimi Paylaşıyorum | Türkçe Etkinliği |
| | 8. Bana bir oyun öğret | Türkçe Etkinliği, Oyun Etkinliği |
| 3.Hafta | 9. Bana bir şarkı söyle | Müzik Etkinliği |
| | 10. Kahvaltı tabağım | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| | 11.Okul Yolculuğu | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| | 12. Ev inşa ediyoruz | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| 4.Hafta | 13. Kıyafet tasarlıyoruz | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| | 14. Dünya Müzikleri | Müzik Etkinliği |
| | 15. Nevruzu kutluyoruz | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği, Hareket Etkinliği |
| | 16. Benim pasaportum | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği, Drama Etkinliği |
| 5.Hafta | 17. Okyanusları koruyalım! | Okuma-Yazma etkinliği, Fen Etkinliği |
| | 18. Geri Dönüştür! | Türkçe Etkinliği, Matematik Etkinliği |
| | 19.Tohum Topu yapıyoruz! | Türkçe Etkinliği, Fen Etkinliği |

| | | |
|---|---|---|
| | 20.İleri Dönüştür! | Türkçe Etkinliği, Fen Etkinliği |
| 6.Hafta | 21. Sınıf Topluluğu | Türkçe Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| | 22. Orman topluluğu | Türkçe Etkinliği, Fen Etkinliği, Sanat Etkinliği |
| 7.Hafta | 23. Ürünlerin Yolculuğu | Okuma-Yazma etkinliği, Matematik Etkinliği |
| | 24.Taş çorbası | Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Fen Etkinliği |
| | 25. Temiz Su Herkesin Hakkı! | Türkçe Etkinliği |
| 8.Hafta | 26. Aç olmak ne hissettiriyor? | Türkçe Etkinliği |
| | 27. Para birimimiz | Türkçe Etkinliği, Matematik Etkinliği |
| | 28. Sergi ve Kermesimiz | Fen Etkinliği, Toplum Katılımı Etkinliği |

Tablo 7 incelendiğinde, etkinliklerin diyalog temelli olması nedeniyle, ağırlıklı olarak Türkçe etkinliğinden oluştuğu, bunun dışında oyun, fen, matematik, drama, okuma-yazma, müzik ve sanat etkinliklerinin de kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunmayan toplum katılımını içeren bir etkinlik toplum katılımı etkinliği olarak ifade edilmiştir. Ayrıca "Portrelerimi paylaşıyorum" ve "Bana bir şarkı söyle" ve "Kahvaltı tabağım" etkinliklerinde çocukların Afrika kıtasında yer alan Uganda'da bir okulda yaşları 5-8 aralığında değişen çocuklar ile online ortamda buluşmaları, etkileşimde ve paylaşımda bulunmaları sağlanmıştır. Eğitimci öncesinde e-pals aracılığı ile Uganda'da yer alan anaokulunun yöneticisi ile iletişime geçmiştir. Yapılacak olan etkinlikler önceden bildirilmiş ve uygun tarihlerde Zoom bağlantısı yoluyla okul ile karşılıklı iletişime geçilerek etkinlikler ve etkileşimler gerçekleştirilmiştir.

Küresel Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerin hangi kategorilere ait olduğu Şekil 4'te gösterilmiştir. "Ben ve Süper Gücüm" ile "Sınıf Sözlüğü" etkinlikleri ise küresel eğitim programı çerçevesinde hazırlık etkinliği olarak uygulanmıştır.




*Şekil 4*. Küresel Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler ve yer aldığı kategoriler

### 2.7.3. Küresel Eğitim Programı'nın Uygulanması

Küresel Eğitim Programı'nın uygulanacağı anaokulu için Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınması için resmi prosedürler gerçekleştirilmiştir. Araştırma iznine ilişkin onay sonucunda çalışmanın deney grubunu oluşturan çocukların önce sınıf öğretmeni ile görüşülmüş, çalışmanın amacı, içeriği ve uygulamalara yönelik bilgiler verilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmeninin desteği ile çocukların ebeveynleri ile bir toplantı gerçekleştirilmiş ve çalışmanın genel kapsamına ve uygulamalara ilişkin bilgiler aktarılmıştır, sonrasında onam formu iletilmiştir. Uygulama başlamadan önce araştırmacı, çocukların günlük eğitim akışlarına katılım gerçekleştirmiş, tanışma oyunları, drama uygulamaları ve hikâye etkinlikleri ile etkileşimlerde bulunarak karşılıklı uyum süreci sağlanmıştır.

Programdaki 28 etkinliğin ilk etkinliği, program sürecine hazırlık olarak tasarlanmış ve süreçte hem ürünlerini muhafaza edebilmeleri amacıyla hem de iş birliği noktasında teşvik edici olması açısından sınıftaki çocukların fotoğraflı bir listesi, çıkartmalar ile birlikte, boş bir dosya içerisinde çocuklara teslim edilmiştir. Etkinlikler boyunca çalıştıkları arkadaşlarına çıkartma yapıştıracakları söylenerek listeyi nasıl kullanacakları açıklanmış ve dosyalarına dünyanın farklı ülkelerinden ressamların ünlü resimlerinin yer aldığı kartlardan birini seçerek yapıştırmaları ve özgürce süslemeleri teşvik edilmiştir. Araştırmacı, sonraki etkinliklerde de kullanmak üzere, dünya kuklasını tanıtmış ve dünya ile ilgili eğlenceli etkinlikler yapacaklarını söyleyerek etkinliklerin genel kapsamı hakkında bilgi edinmelerini sağlamıştır. Programda yer alan etkinliklerin uygulanma süreci, video ve fotoğraflar ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamaların genel çerçevesinin eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini geliştirme odaklı hazırlanmasının yanında, eleştirel düşünmeyi desteklemesi amacıyla diyalog temelli olmasına ve çocukların aktif katılımlarını içerecek şekilde herkesin söz hakkı almasını teşvik ederek demokratik biçimde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Aynı zamanda gruplamaların bazı etkinliklerde keseden farklı nesneler seçme yoluyla yapılması ve bu doğrultuda çocukların farklı bireylerle iş birliği içinde çalışabilmelerini teşvik etmek amacıyla sosyal becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı süreç boyunca çocukların duygu ve düşüncelerini aktarma ve ürünlerini oluşturma boyutunda birebir her çocukla ilgilenmeye ve geri dönüt vermeye özen göstermiştir. Her etkinlik öncesi sınıf ortamında gerekli düzenlemeler yapılmış, gerekli materyaller ilgi çekecek şekilde sınıfa yerleştirilmiştir. Belli temel materyallerin (Dünya ve Türkiye haritaları, farklı ten renklerinde el ele tutuşan çocuk çıkartmaları ve temel kuralları içeren sınıf sözlüğü görselleri) ise süreç boyunca çocukların görebilecekleri şekilde duvarlara yerleştirilmesi sağlanmıştır.

Etkinlikler kapsamında, özellikle görsel materyal seçimlerine özen gösterilmiştir. Gerçek fotoğrafların kullanılması erken çocuklukta küresel öğrenme için önemli bir teşvik edici araçtır (OXFAM, 2018). Bu doğrultuda etkinliklerin önemli bir kısmında gerçek fotoğraflar kullanılmış ve çocukların bu fotoğrafları incelemesi, hakkında düşünmesi ve arkadaşlarıyla fikir paylaşımları yapmaları için zaman tanınmıştır. Aynı zamanda grupla fotoğraf incelemeleri yapılmış ve fotoğraf hakkındaki tahmin ve düşüncelerini sınıfa hitap ederek paylaşmaları teşvik edilmiştir. Türkçe etkinliklerinin temelde yer almasından kaynaklı olarak küresel temalar içeren birçok resimli çocuk kitabı uygulamalar kapsamında

kullanılmıştır. Her etkinliğin sonunda mutlaka değerlendirmeye yer verilmiş ve belirlenen süreyi aşmayacak şekilde çocukların duygu ve düşüncelerini özenle dinlemeye önem verilmiştir.

Uygulama süreci boyunca eğitimci, aileler ile iletişimde olup, haftalık ve günlük olarak yapılan tüm etkinliklere ilişkin bilgiler vererek, ailelerin uygulamalardan haberdar olmalarını sağlamış, aynı zamanda ailelerin sınıfta yapılan uygulamalar kapsamında çocukları evde nasıl destekleyebileceklerine dair önerilerde ve paylaşımlarda bulunarak süreci aileler ile iş birliği içerisinde yürütmeye özen göstermiştir.

## 2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada Küresel Eğitim Programı'nın uygulanabilmesi ÇEDÖDA, SBDÖ, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formları ile veri toplanabilmesi için araştırmacının bağlı olduğu Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden etik izin alınmıştır (Ek.1). Araştırma kapsamında yer alan çalışma grubu belirlendikten sonra araştırmacının bağlı olduğu enstitü aracılığı ile çalışma grubunda yer alan katılımcıların okullarının bağlı olduğu şehirdeki İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek.2). Bu işlemlerin tamamlanmasının ardından çalışma grubunda yer alan okullara araştırmacı onay evrakları ile bizzat giderek öncelikle okul idarecileri, yardımcıları ve öğretmen ile görüşmüştür. Uygulamanın yapılmasına ilişkin gerekli izin ve onayları bireysel olarak da verdiklerine dair belgeler okul idarecilerine ve katılımcı grupların öğretmenlerine iletilerek imzalanması sağlanmıştır. Bundan sonraki süreçte çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerinden izin alınabilmesi amacıyla onam formları ebeveynlere iletilmiş, imzalanılarak sınıf öğretmenine teslim edilen evraklar araştırmacı tarafından alınarak muhafaza edilmek üzere dosyalanmıştır. Deneysel süreç başlamadan önce deney ve kontrol grubuna kişisel bilgi formu uygulanmıştır. ÇEDÖDA araştırmacı tarafından, SBDÖ ise sınıf öğretmenleri tarafından deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim bahar yarıyılında deneysel süreç yürütülmeye başlanmıştır. Deneysel süreç boyunca deney grubunda gözlem formları doldurulmuştur. Deneysel süreç bitiminde, ÇEDÖDA araştırmacı tarafından, SBDÖ ise sınıf öğretmenleri tarafından deney ve kontrol grubuna son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunun öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Deneysel sürecin bitiminden dört hafta sonra ÇEDÖDA

araştırmacı tarafından, SBDÖ ise sınıf öğretmeni tarafından deney grubuna izleme testi olarak uygulanmıştır.

## 2.9. Veri Analizi

Araştırmada nicel veriler SPSS programı aracılığı ile betimsel ve deneysel çalışmaya özgü istatistiksel yöntemler ile değerlendirilmiştir. ÇEDÖDA ve SBDÖ aracılığı ile elde edilen veriler üzerinde normallik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunun elliden az olması durumunda normallik değerleri açısından Shapiro-Wilks değerlerinin incelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Veriler üzerinde uygulanan normallik analizleri sonucunda Shapiro-Wilks değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların SBDÖ Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*

| **Veri Toplama Aracı** | **Kolmogorov-Smirnov[a]** | | | **Shapiro-Wilk** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SBDÖ** | **İstatistik** | **d** | **p** | **İstatistik** | **d** | **p** |
| 1.Kişiler Arası Beceriler | ,112 | 34 | ,200* | ,978 | 34 | ,714 |
| 2.Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri | ,153 | 34 | ,042 | ,945 | 34 | ,087 |
| 3.Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri | ,121 | 34 | ,200* | ,970 | 34 | ,450 |
| 4.Sözel Açıklama Becerileri | ,163 | 34 | ,022 | ,961 | 34 | ,256 |
| 5.Kendini Kontrol Etme Becerileri | ,136 | 34 | ,110 | ,976 | 34 | ,644 |
| 6.Amaç Oluşturma Becerileri | ,242 | 34 | ,000 | ,828 | 34 | ,000 |
| 7.Dinleme Becerileri | ,156 | 34 | ,036 | ,956 | 34 | ,181 |
| 8.Görevleri Tamamlama Becerileri | ,277 | 34 | ,000 | ,860 | 34 | ,000 |
| 9.Sonuçları Kabul Etme Becerileri | ,181 | 34 | ,006 | ,889 | 34 | ,002 |

Tablo 9

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Puanlarının Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçları*

| **Veri Toplama Aracı** | **Kolmogorov-Smirnov[a]** | | | **Shapiro-Wilk** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ÇEDÖDA** | **İstatistik** | **d** | **p** | **İstatistik** | **d** | **p** |
| 1.Bilgi tanımlama | ,444 | 34 | ,000 | ,516 | 34 | ,000 |
| 2.Kategorize etme | ,189 | 34 | ,003 | ,942 | 34 | ,070 |
| 3.Nitelik tanımlama | ,245 | 34 | ,000 | ,901 | 34 | ,005 |
| 4.Nitelik uygulama | ,303 | 34 | ,000 | ,842 | 34 | ,000 |
| 5.Tahmin | ,190 | 34 | ,003 | ,880 | 34 | ,001 |
| 6.Öğrenme | ,269 | 34 | ,000 | ,849 | 34 | ,000 |
| 7.Mantıksal tutarlılığı tanıma | ,316 | 34 | ,000 | ,822 | 34 | ,000 |
| 8.Bakış açısı alma | ,220 | 34 | ,000 | ,905 | 34 | ,006 |
| 9.Mantıksal muhakeme | ,153 | 34 | ,042 | ,958 | 34 | ,208 |
| 10.Sözlü doğrulama | ,181 | 34 | ,006 | ,933 | 34 | ,039 |
| 11.Performans doğrulama | ,074 | 34 | ,200* | ,989 | 34 | ,973 |
| 12.Yetişkini model alma | ,173 | 34 | ,011 | ,947 | 34 | ,103 |
| 13.Yaratıcılık | ,188 | 34 | ,004 | ,908 | 34 | ,007 |

Tablo 8 ve Tablo 9'da görüldüğü üzere değerlerin bazı alt boyutlarda anlamlı çıkması ve aynı zamanda veri sayısının otuzun altında olması sebebi ile non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Nitekim normallik varsayımında örneklem sayısı da önem taşımaktadır (Karasar, 2006). Katılımcı gruplarda denek sayısının otuzun altında olduğu durumlarda grupların normal dağılım göstermediği düşünülmekte ve bu sebeple parametrik olmayan testlerin uygulanması önerilmektedir (Kabaca & Erdoğan, 2007). Bu bağlamda çalışmanın örnekleminin her grubundaki denek sayısının otuzun altında olması nedeni ile de verilere non-parametrik testler uygulanmıştır.

Normallik testi sonuçları ve örneklem sayısına bağlı durumlar göz önünde bulundurularak, deney ve kontrol gruplarının ÇEDÖDA ve SBDÖ araçlarından aldıkları öntest ve sontest puanlarına parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Kontrol

grubunun ÇEDÖDA ve SBDÖ'den aldıkları öntest-sontest puanlarına ve deney grubunun ÇEDÖDA ve SBDÖ'den aldıkları öntest-sontest, sontest-izleme testi puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır.

Uygulanan analizler doğrultusunda anlamlı farklılığın söz konusu olduğu durumlarda etki büyüklüğü de ayrıca incelenmiştir. Araştırma amaçlarına ilişkin veriler üzerinde yapılan analizler tekrarlayan iki ölçüm ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olup olmadığını gösterir, fakat fark var ise bu farkın etkisine veya büyüklüğüne yönelik olarak bir bilgi sunmaz. Bu farkı göstermesi bakımından etki büyüklüğüne bakılması etkinin önemine ilişkin tarafsız bir ölçüm sağlaması bakımından faydalıdır (Field, 2009). Bu bağlamda sonuçların yorumlanmasında etki büyüklüğü dikkate alınması gereken önemli bir istatistiksel değerdir (Büyüköztürk, 2010). Etki değeri "$r = Z/\sqrt{n}$" formülü ile hesaplanır (Corder & Foreman, 2009).

Araştırmada "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" ve "Uygulamalara ilişkin gözlem formları" ile elde edilen verilere içerik analizi ve betimsel analizler uygulanmıştır. Strauss ve Corbin'e (1990) göre nitel veri analizi, içerik analizi ve betimsel analiz olarak ikiye ayrılır. İçerik analizinde metinlerin ve/veya belgelerin içeriğinin ayrıntılı şekilde incelenmesi ve irdelenmesi gerekmektedir. Genel olarak içerik analizi, verilerin kodlanmasını, temaların bulunmasını, kod ve temaların düzenlenmesini ve bulguların yorumlanmasını içerir (Sönmez & Alacapınar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2013). Betimsel analiz ise görece yüzeysel ve araştırmanın kavramsal yapısının açıkça belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Veriler kavramsal çerçeve ve temalara göre özetlenip yorumlanır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilen veriler, yazıya dökülmüş ve MAXQDA.2020 programı kullanılarak analiz edilmiş ve görselleştirilmiştir. Gözlem formlarından elde edilen veriler ise tablolar halinde özetlenip yorumlanmıştır. Aynı zamanda hem görüşmeden hem de araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

# BÖLÜM V

# BULGULAR VE TARTIŞMA

Küresel Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile yürütülen araştırmanın bulguları bu bölümde verilmiştir.

## 2.10. Çocuklar İçin Eleştirel Düşünme Ön Göstergeleri Değerlendirme Aracı/ÇEDÖDA"dan Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde çocukların eleştirel düşünme becerilerine yönelik uygulanan "ÇEDÖDA" dan elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo.10'da deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| ÇEDODA-Ön Göstergeler | Gruplar | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Bilgi tanımlama | Deney | 19 | 18,13 | 344,50 | 130,500 | ,499 |
| | Kontrol | 15 | 16,70 | 250,50 | | |
| 2.Kategorize etme | Deney | 19 | 15,66 | 297,50 | 107,500 | ,185 |
| | Kontrol | 15 | 19,83 | 297,50 | | |
| 3.Nitelik tanımlama | Deney | 19 | 18,05 | 343,00 | 132,000 | ,688 |
| | Kontrol | 15 | 16,80 | 252,00 | | |
| 4.Nitelik uygulama | Deney | 19 | 18,42 | 350,00 | 125,000 | ,504 |
| | Kontrol | 15 | 16,33 | 245,00 | | |
| 5.Tahmin | Deney | 19 | 16,00 | 304,00 | 114,000 | ,319 |
| | Kontrol | 15 | 19,40 | 291,00 | | |
| 6.Öğrenme | Deney | 19 | 17,66 | 335,50 | 139,500 | ,896 |
| | Kontrol | 15 | 17,30 | 259,50 | | |
| 7.Mantıksal tutarlılığı tanıma | Deney | 19 | 19,26 | 366,00 | 109,000 | ,160 |
| | Kontrol | 15 | 15,27 | 229,00 | | |
| 8.Bakış açısı alma | Deney | 19 | 16,63 | 316,00 | 126,000 | ,509 |
| | Kontrol | 15 | 18,60 | 279,00 | | |
| 9.Mantıksal muhakeme | Deney | 19 | 15,42 | 293,00 | 103,000 | ,140 |
| | Kontrol | 15 | 20,13 | 302,00 | | |
| 10.Sözlü doğrulama | Deney | 19 | 18,79 | 357,00 | 118,000 | ,348 |
| | Kontrol | 15 | 15,87 | 238,00 | | |
| 11.Performans doğrulama | Deney | 19 | 15,29 | 290,50 | 100,500 | ,144 |
| | Kontrol | 15 | 20,30 | 304,50 | | |
| 12.Yetişkini model alma | Deney | 19 | 17,39 | 330,50 | 140,500 | ,942 |
| | Kontrol | 15 | 17,63 | 264,50 | | |
| 13.Yaratıcılık | Deney | 19 | 19,53 | 371,00 | 104,000 | ,154 |
| | Kontrol | 15 | 14,93 | 224,00 | | |
| ÇEDODA-toplam | Deney | 19 | 16,97 | 322,50 | 132,500 | ,729 |
| | Kontrol | 15 | 18,17 | 272,50 | | |

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında ön test puanlarının sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (ÇEDÖDA-toplam: U=132,500; p>,05). Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması ile grupların uygulamadan önce benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim ön test ve son test modelli çalışmalarda müdahalenin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının yakın olması önem taşımaktadır (Kaptan, 1998).

Bunun yanında deney grubunun sıra ortalamalarının bilgi tanımlama (18,13), nitelik tanımlama (18,05), nitelik uygulama (18,42), mantıksal tutarlılığı tanıma (19,26), sözlü doğrulama (18,79) ve yaratıcılık (19,53) ön göstergelerinde, kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu, kontrol grubunun sıra ortalamalarının ise kategorize etme (19,83), tahmin (19,40), bakış açısı alma (18,60), mantıksal muhakeme (20,13), performans doğrulama (20,30) ve ÇEDÖDA toplamında (18,17) deney grubunun sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Bilgi tanımlama kategorisinde çocuklar, anlatılan hikâyeyi akıllarında tutarak, bilgi tanımlamaya ilişkin sorulara cevap vermektedirler. Nitelik tanımlamada, verilen düğmeler aracılığı ile sıralama ve gruplama yaparken düğmelerin fiziksel özelliklerine göre çocukların tanımlama yetenekleri gözlemlenir. Nitelik uygulamada, yaptıkları sıralama ve gruplama hakkında hangi özelliklere göre performans gösterdiklerini ifade etmeleri beklenir. Mantıksal tutarlılığı tanıma, hikâye aracılığı ile verilen bilgideki mantıksal tutarlılığı anlamaya ilişkin ve önceden verilen bilgiler ile bağlantı kurma performanslarına göre değerlendirilir. Sözlü doğrulamada sorulan sorulara ilişkin olarak çocuğun iyi bir neden sunması ve düşüncesini ifade etme yeteneği değerlendirilir. Yaratıcılık alt boyutunda ise yöneltilen soruya ilişkin farklı alternatif cevaplar veya seçenekler sunabilmesi beklenir (Chandra, 2008). Deney grubunun sıra ortalaması açısından bu ön göstergelerde kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiği söylenebilir.

Kategorize etme, çocuğun, verilen tüm düğmeleri kullanarak, sıralama ve gruplama yeteneğini ifade etmekte, tahmin ön göstergesi ise gösterilen nesnelerin hangisinin yüzeceğini veya batacağını tahmin etme performansı ile ilişkilidir. Bakış açısı almada çocuk, verilen hikâyeye göre insanların davranışlarını tahmin etme ve açıklama yeteneğini gösterir. Mantıksal muhakemede ise çocuklar, verilen hikâyede mantıksal ilkelere göre çıkarımda bulunma performansı gösterir. Performans doğrulama ise çocukların görüşlerini gerekçeleri ile birlikte sunma yeteneği ile ilişkilidir (Chandra'dan aktaran Dalğar, 2017). Bu göstergeler açısından ise kontrol grubunun deney grubundan daha iyi performans gösterdiği söylenebilir. Kuhn'a göre (1999), eleştirel düşünme üstbiliş ile ilişkilidir. Bildirimsel bilgi üzerinde çalışan düşünme olarak tanımlanan üstbilişsel anlayış, bireyin neyi nasıl bildiğini kategorize etmekle ilgilidir. Üstbilişsel bilme, çok küçük çocuklarda, eleştirel düşünmeye dair gösterdikleri davranış ve becerilerle başlar. Buna göre üç ve beş yaşları arasında gerçekçilik olarak adlandırılan çocuğun doğru ve yanlış ifadeleri tanımlayabileceği bir evrede üstbiliş

kendini gösterir. Bu doğrultuda, uygulama öncesi yapılan ön testler aracılığı ile hem deney hem de kontrol grubunun eleştirel düşünmeye ilişkin belirli becerilere belirli düzeyde sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 11

*Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| **ÇEDODA-Ön Göstergeler** | **Test** | $\bar{X}$ | **Medyan** | **Ön test-Son Test** | **n** | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **Z** | **p** | **r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Bilgi Tanımlama | Ön | ,96 | 1,00 | Negatif Sıralar | 1[a] | 3,00 | 3,00 | ,000[b] | 1,000 | - |
| | | | | Pozitif Sıralar | 2[b] | 1,50 | 3,00 | | | |
| | Son | ,96 | 1,00 | Eşit | 12[c] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 2.Kategorize etme | Ön | 1,03 | 1,00 | Negatif Sıralar | 4[d] | 6,25 | 25,00 | -,262[c] | ,794 | -,06 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 6[e] | 5,00 | 30,00 | | | |
| | Son | 1,10 | 1,00 | Eşit | 5[f] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 3.Nitelik Tanımlama | Ön | 1,03 | 1,00 | Negatif Sıralar | 5[g] | 3,50 | 17,50 | -,073[c] | ,942 | -,01 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[h] | 6,17 | 18,50 | | | |
| | Son | 1,07 | 1,00 | Eşit | 7[i] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 4.Nitelik Uygulama | Ön | ,63 | ,50 | Negatif Sıralar | 4[j] | 4,50 | 18,00 | -,577[c] | ,564 | -,15 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 5[k] | 5,40 | 27,00 | | | |
| | Son | ,70 | 1,00 | Eşit | 6[l] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 5.Tahmin | Ön | ,85 | ,90 | Negatif Sıralar | 4[m] | 7,88 | 31,50 | -,991[c] | ,322 | -,26 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[n] | 6,61 | 59,50 | | | |
| | Son | ,88 | ,90 | Eşit | 2[o] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 6.Öğrenme | Ön | ,40 | ,50 | Negatif Sıralar | 3[p] | 3,50 | 10,50 | ,000[b] | 1,000 | - |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[q] | 3,50 | 10,50 | | | |
| | Son | ,40 | ,50 | Eşit | 9[r] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 7.Mantıksal Tutarlılığı Tanıma | Ön | ,66 | ,80 | Negatif Sıralar | 1[s] | 2,00 | 2,00 | -2,058[c] | **,040** | -,38 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 6[t] | 4,33 | 26,00 | | | |
| | Son | ,80 | ,80 | Eşit | 8[u] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 8.Bakış Açısı Alma | Ön | ,50 | ,50 | Negatif Sıralar | 3[v] | 4,50 | 13,50 | -,707[c] | ,480 | -,18 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 5[w] | 4,50 | 22,50 | | | |
| | Son | ,53 | ,50 | Eşit | 7[x] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9.Mantıksal Muhakeme | Ön | 1,63 | 1,50 | Negatif Sıralar | 4[y] | 6,25 | 25,00 | -1,124[c] | ,261 | -,29 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 8[z] | 6,63 | 53,00 | | | |
| | Son | 1,93 | 2,00 | Eşit | 3[aa] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 10.Sözlü Doğrulama | Ön | 1,21 | 1,16 | Negatif Sıralar | 2[ab] | 8,50 | 17,00 | -1,431[c] | ,152 | -,37 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[ac] | 5,44 | 49,00 | | | |
| | Son | 1,35 | 1,33 | Eşit | 4[ad] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 11.Performans Doğrulama | Ön | 1,12 | 1,18 | Negatif Sıralar | 10[ae] | 8,50 | 85,00 | -1,422[d] | ,155 | -,37 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 5[af] | 7,00 | 35,00 | | | |
| | Son | ,92 | 1,00 | Eşit | 0[ag] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 12.Yetişkini Model Alma | Ön | 1,10 | 1,00 | Negatif Sıralar | 8[ah] | 6,50 | 52,00 | -1,037[d] | ,300 | -,27 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 4[ai] | 6,50 | 26,00 | | | |
| | Son | ,86 | 1,00 | Eşit | 3[aj] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 13.Yaratıcılık | Ön | ,43 | ,50 | Negatif Sıralar | 4[ak] | 6,63 | 26,50 | -,591[c] | ,554 | -,15 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[al] | 5,64 | 39,50 | | | |
| | Son | ,53 | ,50 | Eşit | 4[am] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| ÇEDODA.Toplam | Ön | 11,33 | 11,64 | Negatif Sıralar | 6[an] | 7,00 | 42,00 | -1,022[c] | ,307 | -,26 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[ao] | 8,67 | 78,00 | | | |
| | Son | 12,04 | 11,66 | Eşit | 0[ap] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların *ÇEDÖDA* ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında ön göstergeler bazında ve toplamda (z=-1,022, p>,05) istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Yalnızca Mantıksal Tutarlılığı Tanıma (z=-2,058, p<,05) alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ve farklılığın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu (r≥,30) göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra toplamda son testler lehine sıra ortalaması yüksektir. Kontrol grubunda, deney grubundan farklı olarak, süreçte kendi sınıf öğretmenleri tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır.

Araştırmacı günlüğünde, ön testlerden önce deney ve kontrol gruplarına ilişkin gözlemler kaydedilmiştir. Kontrol grubuna ilişkin araştırmacı günlüğünde:

> "*Sınıfta, öğretmenin genellikle serbest oyun saatini çok uzun tuttuğunu gördüm, çocuklar genellikle arkadaşları ile oyunlar kuruyor ve oynuyorlardı. Deney grubuna göre bu çocukların yapılandırılmış etkinliklere daha az maruz kaldığını her seferinde gözlemledim. Yaklaşık olarak bir saat süren oyun saatinden sonra öğretmen, okuma-yazma etkinliği için çocuklara etkinlik kitaplarını almalarını ve masaya geçmelerini söyledi."*

Araştırmacının, uygulamalar öncesi, iki grup içinde yaptığı gözlemlerde, özellikle öğretmenlerin mesleki tutumları açısından birbirinden farklı olduğuna ilişkin gözlemler yer almıştır. Buna göre kontrol grubunun öğretmeninin uygulama sürecinde deney grubunun öğretmenine göre daha sınırlı düzeyde aktif olduğu dört hafta boyunca gözlemlenmiştir. Nicel bulgularda, ön testler ve son testler arasında bazı ön göstergeler bazında ön test lehine ortaya çıkan bulgular (puan ortalamaları ve sıra ortalaması değerleri) ve araştırmacı günlüğünde ifade edilen gözlemler çocukların eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktif düzeyde herhangi bir uygulamaya maruz kalmamaları veya teşvik edilmemiş olmalarından kaynaklandığını gösteriyor olabilir. Nitekim öğrencilerin kazandıkları eleştirel düşünme becerilerini kullanmadıklarında ve kullanmaya yöneltecek uygulamalar yapılmadığında, bu becerileri kaybedebilecekleri belirtilmektedir (Huitt, 1998). Bunun yanı sıra mantıksal tutarlılığı tanımada yer alan anlamlı farklılığın ve orta düzeyde etki büyüklüğünün, aynı zamanda diğer ön göstergelerdeki ve toplamdaki sıra ortalamaları açısından son testler lehine bulguların ortaya çıkmasının, çocukların süreç boyunca maruz kaldıkları uygulamalar ve serbest oyun saatlerinde arkadaşları ile kurdukları yapılandırılmamış oyunlardan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Nitekim Tetik ve Kandır'ın (2022) çalışmasında, öğretmenlerin, yapılandırılmamış oyunun eleştirel düşünmeyi desteklediğine ve oyunun karar verme becerisini etkilediğine ilişkin görüşler ifade ettikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda bu durum, çocukların okul dışı günlük yaşamları içinde doğrudan veya dolaylı olarak da farklı durumlarla karşılaşmaları ve eleştirel düşünme becerilerinin doğal süreç içerisinde gelişmiş olabileceği (Berk & Winsler, 1995) ile de açıklanabilir.

Tablo 12

*Deney Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

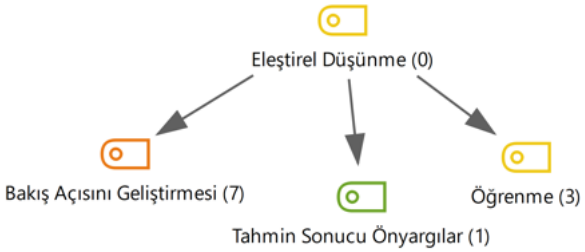
| **ÇEDODA-Ön Göstergeler** | **Test** | $\bar{X}$ | **Medyan** | **Ön test-Son Test** | **n** | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **Z** | **p** | **r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Bilgi Tanımlama | Ön | ,97 | 1,00 | Negatif Sıralar | 0[a] | ,00 | ,00 | -1,342[b] | ,180 | -,31 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 2[b] | 1,50 | 3,00 | | | |
| | Son | 1,00 | 1,00 | Eşit | 17[c] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.Kategorize etme | Ön | ,80 | 1,00 | Negatif Sıralar | 3[d] | 6,50 | 19,50 | -1,548[b] | ,122 | -,36 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[e] | 6,50 | 58,50 | | | |
| | Son | 1,16 | 1,00 | Eşit | 7[f] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 3.Nitelik Tanımlama | Ön | 1,05 | 1,00 | Negatif Sıralar | 5[g] | 6,20 | 31,00 | -1,054[b] | ,292 | -,24 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 8[h] | 7,50 | 60,00 | | | |
| | Son | 1,21 | 1,00 | Eşit | 6[i] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 4.Nitelik Uygulama | Ön | ,68 | 1,00 | Negatif Sıralar | 1[j] | 2,00 | 2,00 | -2,309[b] | **,021** | -,53 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[k] | 4,86 | 34,00 | | | |
| | Son | ,97 | 1,00 | Eşit | 11[l] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 5.Tahmin | Ön | ,81 | ,85 | Negatif Sıralar | 1[m] | 3,50 | 3,50 | -3,577[b] | **,000** | -,82 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 17[n] | 9,85 | 167,50 | | | |
| | Son | 1,11 | 1,00 | Eşit | 1[o] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 6.Öğrenme | Ön | ,42 | ,50 | Negatif Sıralar | 0[p] | ,00 | ,00 | -3,276[b] | **,001** | -,75 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 12[q] | 6,50 | 78,00 | | | |
| | Son | ,79 | 1,00 | Eşit | 7[r] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 7.Mantıksal Tutarlılığı Tanıma | Ön | ,78 | ,80 | Negatif Sıralar | 1[s] | 1,50 | 1,50 | -2,676[b] | **,007** | -,61 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[t] | 5,94 | 53,50 | | | |
| | Son | 1,05 | ,80 | Eşit | 9[u] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 8.Bakış Açısı Alma | Ön | ,47 | ,50 | Negatif Sıralar | 0[v] | ,00 | ,00 | -3,373[b] | **,001** | -,77 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 14[w] | 7,50 | 105,00 | | | |
| | Son | ,84 | 1,00 | Eşit | 5[x] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 9.Mantıksal Muhakeme | Ön | 1,26 | 1,00 | Negatif Sıralar | 2[y] | 6,50 | 13,00 | -3,188[b] | **,001** | -,73 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 16[z] | 9,88 | 158,00 | | | |
| | Son | 2,13 | 2,00 | Eşit | 1[aa] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10.Sözlü Doğrulama | Ön | 1,24 | 1,16 | Negatif Sıralar | 0[ab] | ,00 | ,00 | -3,635[b] | **,000** | -,83 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 17[ac] | 9,00 | 153,00 | | | |
| | Son | 1,78 | 1,83 | Eşit | 2[ad] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 11.Performans Doğrulama | Ön | ,91 | 1,00 | Negatif Sıralar | 4[ae] | 5,13 | 20,50 | -2,999[b] | **,003** | -,69 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 15[af] | 11,30 | 169,50 | | | |
| | Son | 1,25 | 1,20 | Eşit | 0[ag] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 12.Yetişkini Model Alma | Ön | 1,08 | 1,00 | Negatif Sıralar | 2[ah] | 4,00 | 8,00 | -2,299[b] | **,022** | -,53 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[ai] | 6,44 | 58,00 | | | |
| | Son | 1,37 | 1,50 | Eşit | 8[aj] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 13.Yaratıcılık | Ön | ,61 | ,50 | Negatif Sıralar | 3[ak] | 5,50 | 16,50 | -1,890[b] | ,059 | -,43 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[al] | 6,83 | 61,50 | | | |
| | Son | ,82 | 1,00 | Eşit | 7[am] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| ÇEDODA Toplam | Ön | 11,07 | 11,48 | Negatif Sıralar | 1[an] | 1,00 | 1,00 | -3,783[b] | **,000** | -,87 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 18[ao] | 10,50 | 189,00 | | | |
| | Son | 15,48 | 16,12 | Eşit | 0[ap] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

Tablo 12'de deney grubundaki çocukların ÇEDÖDA"nın ön test son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Tabloda, ÇEDÖDA'nın nitelik uygulama (z=-2,309), tahmin (z=-3,577), öğrenme (z=-3,276), mantıksal tutarlılığı tanıma (z=-2,676), bakış açısı alma (z=-3,373), mantıksal muhakeme (z=-3,188), sözlü doğrulama (z=-3,635), performans doğrulama (z=-2,999), yetişkini model alma (z=-2,299) ön göstergelerinde ve toplamında (z=-3,783) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır (p<,05). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları incelendiğinde ise gözlenen farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Aynı zamanda hesaplanan anlamlı farkın, bu alt boyutlarda ve toplamda, büyük etki düzeyine (r≥,50) sahip olduğu görülmektedir. Bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik tanımlama ve yaratıcılık ön göstergelerinde ise ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir (p>,05).

Putri (2021), soru-cevap yönteminin eleştirel düşünmeye etkisini inceleyen makalelerin sonuçlarını ele aldığı çalışmasında, sunulan sorunlar ile ilgili uygulamalar veya deneyler aracılığı ile çocukların karşılaştıkları sorunları çözmelerinin yanında edindikleri bilgileri analiz edip özetleyebildiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda Priyanti ve Warmansyah (2021), sorgulayıcı öğrenme yöntemiyle, çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasında sorgulayıcı öğrenme yönteminin etkili olduğunu ve erken çocuklukta eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini öne sürmüştür. Kanat (2020) çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına Sokratik yöntemin etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında da benzer sonuçlar elde ederek Sokratik yöntemin eleştirel düşünmede etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde Karadağ ve Demirtaş (2019), felsefe müfredatının eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında çocuklarla felsefe öğretim programının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda diyalog temelli olarak geliştirilen, sorulan sorulara veya sunulan sorunlara yönelik çocukların cevaplarını keşfetmeye odaklanan uygulamalarla çerçevelenen Küresel Eğitim Programı'nın deney grubunun eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu bulgunun alan yazın ile örtüştüğü çıkarımına ulaşılabilir. Aynı zamanda deney grubunun öğretmeni ile yapılan görüşme sonucunda öğretmenin çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin görüşleri Şekil 5'te yer almaktadır.




*Şekil 5.* Deney grubu öğretmeninin çocukların eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşleri

Şekil 5'te yer alan görüşlere göre öğretmen, uygulamalar öncesinde çocukların bir takım ön yargılara sahip olduğunu, uygulama sonrasında ise çocukların bakış açılarında önemli gelişmeler olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda uygulamaların çocuklara daha önce görmedikleri durumlar veya temalar ile ilişkili zengin öğrenmeler sağladığı da yapılan görüşmede ifade edilmiştir. Buna ilişkin olarak öğretmen:

> *"Şimdi, ilk haftadan son haftaya kadar değerlendirmek istiyorum. Örneğin, kardeş sınıfımızı ilk hafta -siz de buna şahit oldunuz- değerlendirdiğimizde çocuklar onların ten renklerinin farklı*

*olduğunu, giyimlerinin farklı olduğunu, yeme tarzlarının, içme tarzlarının, sınıf ortamlarının farklı olduğunu gördüklerinde, onları ekonomik açıdan daha alt düzey olarak tanımladılar.Haftalar geçtikçe onlarla (arkadaş sınıf) biraz daha iç içe olduklarında, yaşam tarzlarının o olduğunu, onların yaşadıkları yerin o olanaklara sahip olduğunu ve o insanların öyle yaşadığını, bizim de böyle yaşadığımızı kabul ettiklerini düşünüyorum aslında çocukların..."*

*"Farklı etkinliklerde bulunmaları, farklı ülkelerden kendi yaşlarında farklı çocuklarla tanışmaları, onları görmeleri, onların nasıl bir eğitim ortamında olduklarını bilmeleri… Bunların çocukları her gelişim alanında desteklediğini düşünüyorum açıkçası."*

Şeklinde uygulama sonrasında çocukların eleştirel düşünme becerilerindeki, özellikle bakış açısı boyutunda, gelişimlerine ilişkin görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 13

*Deney Grubundaki Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Gözlem Formlarında Ortaya Çıkan Kodlar ve Frekanslar*

| **Eleştirel Düşünme Becerisi** | **Alt beceri** | **Davranış** | **f** |
|---|---|---|---|
| Eleştirel düşünme | Bakış açısı | Farklı bakış açılarını dinleme | 13 |
| | | Farklı durumları inceleme | 14 |
| | | Yeni bakış açıları görme | 12 |
| | Tahmin | Ön bilgilere bağlı önyargılar | 9 |
| | | Ön bilgileri kullanarak tahmin yürütme | 23 |
| | Öğrenme | Özgün bilgiler edinme | 11 |
| | | Bağ kurarak ilişkilendirme | 14 |
| | Performans gösterme | Öğrenmeleri var olan durumlara uygulama | 8 |

Tablo 13'te eleştirel düşünme becerisi bağlamında öğretmen ve araştırmacı gözlemlerinin, bakış açısı, tahmin, öğrenme ve performans gösterme olarak dört alt beceriye ayrıldığı görülmektedir. Bakış açısı alt becerisinde "*Farklı bakış açılarını dinleme, farklı durumları inceleme ve yeni bakış açıları görme"* davranışlarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmacı, etkinliklerin büyük bir kısmında, gerçek yaşamdan fotoğraflar kullanarak çocukların incelemesini ve fikir yürütmesini teşvik etmiştir. Bu bağlamda araştırmacı günlüğünde yer alan etkinliklere dair bazı yansımalar, özellikle fotoğrafların incelenmesi, farklı fikirler yürütülmesi, farklı durumların incelenmesi ve fotoğrafın gerçekte ne olduğuna ilişkin açıklamalar, farklı ve yeni bakış açılarını duymaları noktasında çocukları desteklediğini gösterebilir. "Ev inşa ediyoruz" etkinliğinde yaşananlar:

"A: (Ç6'ya yönelerek): *Sence denizin ortasında bir ev yapmak mümkün mü? Denizin ortasına nasıl bir ev inşa edilebilir?* diye sordum.

Ç6: *Apartman,* dedi.

Ç7: *Hayır inşa edilemez o, o kadar eşya oraya nasıl götürülecek*? dedi.

A: (Denizdeki ev fotoğrafını gösterir): *Sizce bu ev inşa edilirken ne kullanılmış olabilir*? diye sordum.

Ç5: *Odun olabilir öğretmenim*, dedi.

Benzer şekilde diğer bölgelerdeki ev fotoğraflarını göstererek çocuklara soru sormaya devam ettim."

Bu etkinlikte yaşananlardan çocukların bir duruma ait farklı ve yeni bakış açılarını dinlemelerinin, kendi bakış açılarını ifade etmelerinin bakış açısına ilişkin becerileri desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde "Okyanusları koruyalım" etkinliğinde yaşananlara ilişkin araştırmacı günlüğü incelendiğinde farklı durumların incelenmesi, farklı bakış açıları sunulması, birbirlerinin fikirlerini dinleyerek yeni fikirler üretmelerine ilişkin örnekler bulunmaktadır. Bunlar:

"A: Çocuklara okyanuslardaki kirliliğe ilişkin hikâye kartları kullanarak hikâye anlatacağımı, çok dikkatle dinlemeleri gerektiğini, sonunda sorular soracağımı söyledim ve hikâyeyi anlattım. (Hikâye, Can isimli bir çocuğun piknikte tükettiği meyve suyunun pipetini çöpe atmaması sonucu yaşananları, sonrasında Can'ın balık yemeğinde bu pipetin saklı olmasını anlatıyor). Çocuklara "*Sizce bu pipet Can'ın yemeğine nasıl gelmiş olabilir, yemeğin içinde bu pipet nasıl gizli olabilir*? diye sordum.

Ç7: *Rüzgâr savurdu, pencerenin içinden pipet girmiş olabilir.* dedi.

A: "*Hmmm, ama görünmüyor bu pipet sadece yemeğin içinde saklı*" dedim.

Ç5: "*Kılçıkta olabilir*", dedi.

Ç8: "*Babası balıkçıdayken meyve suyu içerken atmış olabilir*", dedi.

Ç9: "*Belki balığın içine girmiş olabilir*", dedi.

Ç11: "*Belki Can annesine pipet vermiştir, dışarı çıkmıştır sonra geri gelince görmemiştir*", dedi.

Ç3: "*Bence balığın içine kaçmış olabilir. Belki annesi pipeti yanlışlıkla alıp kesmiş olabilir*" dedi.

Ç13: "*Bence Can'ın annesi telefonla konuşurken yanlışlıkla kesmiş olabilir*", dedi…"

Tahmin alt becerisinde ise ön bilgilere bağlı çocukların önyargılarını açığa çıkarmalarını ve ön bilgilerini kullanarak tahmin yürütme çabalarını içeren davranışlar yer almaktadır. Etkinliklerin önemli bir kısmında, öğrenme sürecine giriş veya başlangıçlarda, çocuklara ele alınan temayı içeren fotoğraflar sunulmuştur. Bu fotoğrafları inceleme ve neler yer aldığına dair fikir yürütmeleri istenmiştir. Bu rutin, çocukların, kendi yaşamlarında var olan deneyimler veya zihinlerindeki şemalar (Piaget, 1952) aracılığı ile tahmin yürütmelerini, böylece sahip oldukları önyargıların açığa çıkmasını veya var olan bilgileri doğrultusunda tahminlerini ifade etmelerini sağlamış olabilir. Bu bağlamda araştırmacı günlüğünde yer alan bazı ifadeler bu durumu açıklayabilir:

*"Dünya Oyun Oynuyor"* etkinliğinden:

"Çocukların keseden seçtikleri renklerle aynı olan renklere sahip arkadaşları ile grup kurmasını sağladım. Gruplara farklı ülkelerdeki çocukların oyunları ile ilgili olan farklı fotoğraflar verdim.

Fotoğraflarını incelemeleri ve üzerinde sohbet etmeleri için teşvik ettim. Çocuklar bir süre kendi aralarında tartıştılar. Daha sonra paylaşım yapmaları için yanıma davet ettim. Gruplar kendi gruplarındaki fotoğraf hakkında düşündüklerini sınıfla paylaştılar.

Ç1-Ç2: "*Çatlak-patlak oynuyorlar*." (Zambiyalı çocukların kurbağa dostluğu isimli oyun fotoğrafı)

Ç3-Ç4: "*Koşarak o çizgiden geçip kazanmaya çalışıyorlar. Ağaca yaklaşan kazanıyor."* (Hindistanlı çocukların geleneksel bir çocuk oyunu fotoğrafı*)*

"*Kahvaltı Tabağım*" etkinliğinden:

"Çocukların kendi istekleri ile grup oluşturmasını önerdim. Oluşan gruplara farklı ülkelerdeki çocukların kahvaltı tabaklarına ilişkin fotoğraflar verdim ve incelemelerini istedim. Her grup fotoğrafları üzerinde bir süre tartıştı ve paylaşım yapmaları için yanıma davet ettim."

Ç1-Ç5 grubu: Ç5: "*Burada çocuk, yoğurt, vişne suyu, elma ve şeftali yiyor"*, dedi. "*Bu çocuklar arkadaş okulumuzun ülkesinden (Uganda) olabilir*", dedi. "(Afrika kıtasından Malavi ülkesinden çocukların soya ve yer fıstığı unundan yapılmış lapa, tatlı patates, bal kabağı bulunan kahvaltı fotoğrafı)- Fotoğraf üzerinde konuştuktan sonra "*Sizce arkadaş okulumuzdaki çocuklar ne yiyor olabilir*? diye sordum. Ç12: *Öğretmenim onlar fakir değil mi*? diye sordu. "*Neden fakir olduklarını düşündün*? diye sordum. "*Çünkü Afrika'dakiler aç, öyle görmüştüm televizyonda*" dedi. "*Anladım bakalım öyle mi, öğretmenleri bana kahvaltılarında yedikleri yiyeceklerle ilgili fotoğraflar gönderdi, onları inceleyelim birlikte*." dedim. Arkadaş okulumuzun öğretmeninin bana mail yoluyla gönderdiği çocukların yemek saati, yedikleri yiyeceklerle ilgili fotoğrafları çocuklarla inceledik…"

İlk fotoğraf için (Malawi kahvaltı fotoğrafındaki çocukların Uganda'daki arkadaş okulumuza benzediklerini söylemeleri) çocukların fotoğrafta ten renginden kaynaklı olarak -ön bilgilerine ve yargılarına dayalı- benzeşim ve ilişki kurmasına bağlı olarak bu yorumu yapmış oldukları söylenebilir. Aynı zamanda fotoğrafta yer alan yiyecekler hakkında kendi yaşantısında var olan yiyeceklerle benzeşim kurması, ön bilgilerine dayalı tahmin yürüttüğünü göstermektedir. Ç12'nin günlük hayatında karşısına çıkmış Afrikalı bir çocuk görseli veya yayını, Ç12'de bazı önyargılar oluşturmuş olabilir. Bu önyargılara ve genellemeye dair bir tahmin yürütmesi ise beklenen bir durumdur.

Benzer şekilde aşağıda sunulan "*Bana bir şarkı söyle*" etkinliğinde yaşananlar, çocukların tahminde bulundukları bir durumla ilgili önyargılarının açığa çıkmasını sağlamıştır.

"Uganda'daki arkadaş okulumuzla bağlantı kurmaya çalıştım. Ses alış-verişinde onların internet kaynağındaki sıkıntılar nedeniyle bazı sorunlar yaşandı. Onların bağlantılarının biraz sıkıntılı olduğunu ve bu yüzden biraz sorun yaşadığımızı söyledim. Sonra Ç9, "*onların bilgisayarı eski mi öğretmenim*" diye sordu. Ben de bizim gibi laptop kullandıklarını sadece internetin bağlantısı ile ilgili bir sorun yaşadıklarını söyledim. Beş on dakika sonra netleşen bağlantımız ile anlaşmaya çalıştık. Çocuklar Uganda'daki arkadaş sınıfımızın çocuklarını görmüş ve seslerini duymuş oldu, bu esnada Ç16: "*Öğretmenim onlarda hiç kız çocuk yok mu*?" diye sordu. Çocukların büyük kısmı tamamen kısa saçlıydı. Ç16'nın bu gözlemine dayanarak kız çocuğu olmadığını düşündüğünü fark ettim. Daha sonra ekranda, birkaç uzun saçlı ve tokalı kız çocuğu gördüm. Onları çocuklara gösterdim ve içlerinde kısa saçlı olanlardan da kız çocukları olabileceğini söyledim. "

Özgün bilgiler edinme ve bağ kurarak ilişkilendirme kodlarının yer aldığı öğrenme alt becerisi etkinliklerde gözlemlenen becerilerden biridir. Bunu takiben çocukların

öğrendiklerini oyunlarında veya sohbetlerinde kullanmalarını içeren "Öğrenmelerini var olan durumlara uygulamaları" performans alt becerisinde yer alan davranışlardandır. Bu doğrultuda araştırmacı günlüğü incelendiğinde "*Benim pasaportum*" etkinliğine ilişkin yaşananların yansıması, çocukların yeni bilgiler edinmelerini, öğrenmelerini farklı durumlarda kullanmalarını içeren durumlar sunmaktadır.

> "…Araştırmacı önceki gün nevruz bayramına ilişkin Türk devletlerindeki kutlamaları, Türk devletlerinin bayraklarını çocukların izlemesini ve görmesini sağlamış ve hakkında sohbet yürütülmüştür. Etkinlik girişlerinde yapılan rutin fotoğraf incelemeleri, benim pasaportum etkinliğinde de uygulanmıştır. Pasaport ve pul görselleri, farklı ülkelerdeki bahar bayramı kutlamalarına ilişkin görseller, çocuklarla incelenmiştir. Pasaportun ve pulun ne işe yaradığı ne zaman gerekli olduğu çocuklara açıklandı. Fotoğraflara ilişkin sohbet sonrası çocuklara arkadaş okulumuza mektup gönderme ve bunu resimler çizerek yapma fikrini sundum. Çocuklar bu fikri çok beğendi ve seçtikleri boyalar ile özenle resim çizdiler. Bu süreçte Ç15 ve Ç1 Uganda bayrağının nasıl olduğunu sordu, Uganda bayrağının görselini akıllı tahtadan açtım ve çocuklar inceleyerek bayrağın resimlerini çizmeye çalıştı (bayraklara ilişkin farkındalığı resimlerinde uygulama isteği). Bu süreçte Ç1 "*Ne kadar zor bir bayrakmış çizmesi*." dedi. Çizimler tamamlandıktan sonra çocuklara pasaportlarını incelemeleri ve drama çalışmasında kullanmaları için teslim ettim…" Çocuklar bu etkinlikte, pasaport ve pul gibi kavramları, farklı ülkelerin bahar bayramlarına verilen isimleri, fotoğraflarda yer alan farklı nesnelerin isimlerini öğrendi.

Nicel bulgularda ortaya çıkan anlamlı farkın büyük etkiye sahip "Tahmin, öğrenme, bakış açısı alma, sözlü doğrulama, mantıksal muhakeme, performans doğrulama" ön göstergelerinden "Bakış açısı alma, tahmin, öğrenme ve performans doğrulama" boyutları, nitel bulgularda özellikle vurgulanan boyutlar olmuştur. Bu durumda, elde edilen nitel verilerin nicel bulguları desteklediği ve uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın, çocukların eleştirel düşünme becerilerinde, özellikle belirtilen ön göstergeler bazında, önemli bir gelişme sağladığı söylenebilir. Küresel perspektifler bağlamında bilgilerin çelişkili bakış açısıyla analiz edilmesi, öğrencilerin kültürel, ekonomik ve politik alanlarda eylemlerini ve dünya görüşlerini şekillendirme biçiminde perspektif bilinci ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Merryfield & Kasai, 2004). Nitekim KEP kapsamında uygulamalarda, gelişim düzeylerine uygun özgün içerikler ve farklı durumlar sunulmuş, çocuklar, bakış açılarını ve tahminlerini sunmaları için teşvik edilmiş ve birbirlerinin bakış açılarını dinleme, gerçek ile tahminleri arasında karşılaştırma yapma fırsatı bulmuştur.

Tablo 14

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların ÇEDÖDA Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| ÇEDODA-Ön Göstergeler | Gruplar | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p | z | r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Bilgi tanımlama | Deney | 19 | 18,00 | 342,00 | 133,000 | ,260 | -1,125 | -,19 |
| | Kontrol | 15 | 16,87 | 253,00 | | | | |
| 2.Kategorize etme | Deney | 19 | 18,39 | 349,50 | 125,500 | ,514 | -,653 | -,11 |
| | Kontrol | 15 | 16,37 | 245,50 | | | | |
| 3.Nitelik tanımlama | Deney | 19 | 18,71 | 355,50 | 119,500 | ,380 | -,878 | -,15 |
| | Kontrol | 15 | 15,97 | 239,50 | | | | |
| 4.Nitelik uygulama | Deney | 19 | 20,66 | 392,50 | 82,500 | **,005** | -2,812 | -,48 |
| | Kontrol | 15 | 13,50 | 202,50 | | | | |
| 5.Tahmin | Deney | 19 | 21,89 | 416,00 | 59,000 | **,003** | -2,930 | -,50 |
| | Kontrol | 15 | 11,93 | 179,00 | | | | |
| 6.Öğrenme | Deney | 19 | 22,47 | 427,00 | 48,000 | **,000** | -3,753 | -,64 |
| | Kontrol | 15 | 11,20 | 168,00 | | | | |
| 7.Mantıksal tutarlılığı tanıma | Deney | 19 | 21,29 | 404,50 | 70,500 | **,004** | -2,881 | -,49 |
| | Kontrol | 15 | 12,70 | 190,50 | | | | |
| 8.Bakış açısı alma | Deney | 19 | 22,32 | 424,00 | 51,000 | **,000** | -3,617 | -,62 |
| | Kontrol | 15 | 11,40 | 171,00 | | | | |
| 9.Mantıksal muhakeme | Deney | 19 | 18,68 | 355,00 | 120,000 | ,418 | -,810 | -,14 |
| | Kontrol | 15 | 16,00 | 240,00 | | | | |
| 10.Sözlü doğrulama | Deney | 19 | 23,74 | 451,00 | 24,000 | **,000** | -4,197 | -,72 |
| | Kontrol | 15 | 9,60 | 144,00 | | | | |
| 11.Performans doğrulama | Deney | 19 | 22,71 | 431,50 | 43,500 | **,001** | -3,468 | -,59 |
| | Kontrol | 15 | 10,90 | 163,50 | | | | |
| 12.Yetişkini model alma | Deney | 19 | 21,71 | 412,50 | 62,500 | **,004** | -2,883 | -,49 |
| | Kontrol | 15 | 12,17 | 182,50 | | | | |
| 13.Yaratıcılık | Deney | 19 | 20,32 | 386,00 | 89,000 | **,043** | -2,021 | -,35 |
| | Kontrol | 15 | 13,93 | 209,00 | | | | |
| ÇEDODA-toplam | Deney | 19 | 23,95 | 455,00 | 20,000 | **,000** | -4,249 | -,73 |
| | Kontrol | 15 | 9,33 | 140,00 | | | | |

Tablo 14 incelendiğinde, KEP uygulaması sonrası deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇEDÖDA son test puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Buna göre "Bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik tanımlama ve mantıksal muhakeme" ön göstergelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusu değilken (p<,05), "Nitelik uygulama (z=-2,812), tahmin (z=-2,930), öğrenme (z=-3,753), mantıksal tutarlılığı tanıma(z=-2,881), bakış açısı alma (z=-3,617), sözlü doğrulama (z=-4,197), performans doğrulama (z=-3,468), yetişkini model alma (z=-2,883), yaratıcılık (z=-2,021)" ön

göstergelerinde ve toplamda (z=-4,249) istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (p<,05). Fark, "Nitelik uygulama, mantıksal tutarlılığı tanıma, yetişkini model alma ve yaratıcılık" ön göstergelerinde orta düzeyde bir etkiye (r≥,30), "Tahmin, öğrenme, bakış açısı alma, sözlü doğrulama, performans doğrulama" ön göstergelerinde ve toplamda büyük etkiye (r≥,50) sahiptir. Sıra ortalamaları açısından incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamasının 23,95; kontrol grubunun sıra ortalamasının ise 9,33 olduğu görülmüştür. Son test bulgularına göre, deney grubuna sunulan Küresel Eğitim Programı'nın, çocukların eleştirel düşünme becerilerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Deney ve kontrol grubu son test puanlarına ilişkin yapılan analiz doğrultusunda anlamlı farklılık oluşmayan "Bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik tanımlama ve mantıksal muhakeme" alt boyutlarında ise Küresel Eğitim Programı'nın yeterince etkili olmadığı söylenebilir. Nitekim deney grubu ön test ve son test karşılaştırmasına yönelik yapılan analiz sonuçlarında da "Bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik tanımlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşmadığı Tablo.12'de ortaya çıkmıştır. Bu durum, Küresel Eğitim Programı'nın sözü edilen alt boyutları geliştirmede yetersiz kalmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Dalğar (2017), Görsel Sanat Eğitimi Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, programın çocukların eleştirel düşünme becerilerine büyük düzeyde etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2022), STEM eğitim uygulamalarının, okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocukların yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, eğitim programının etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Choiriyah vd. (2022), erken çocukluk döneminde uzaktan eğitimde multimedya öğreniminin eleştirel düşünmeye etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, multimedya tabanlı öğrenmenin COVID-19 pandemisi sırasında erken çocukluk dönemindeki çocuklarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Çocuklara yönelik olarak düşünme veya eleştirel düşünmenin öğretilmesine ilişkin birkaç saatten bir yıla kadar farklı programlar ve derslerin geliştirildiği ve çocukların bunlara dâhil edildiği belirtilmektedir (McGuinness, 1993). Eleştirel düşünmenin tüm eğitim düzeylerinde öğretim sürecine dâhil edilmesi ve öğrencileri bu becerileri kullanmaya teşvik eden uygulamalar yapılması alan yazında önerilmektedir (Akbıyık & Seferoğlu, 2002).

Deney ve kontrol grubu son test bulgularının, Chandra'nın (2008) çocukların eleştirel düşünme becerilerini incelediği çalışmasında yer alan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eleştirel düşünme son test puanlarında bazı ön göstergeler bazında (bilgi

tanımlama, mantıksal muhakeme dışında mantıksal tutarlılığı tanıma, tahmin, sözlü doğrulama ve yaratıcılık) anlamlı farklılıklar bulması sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Chandra (2008) ölçeğin etkileşimli şekilde uygulanması özelliğinin çocukların hatırlama düzeyine etki edebileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubundaki çocuklara öğretmenleri tarafından uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı ve çocukların doğal öğrenme süreci (yaşantı, zaman, çevresel faktörler) farkın bir sebebi olarak yorumlanabilir. Deney grubundaki çocuklara öğretmenlerinin uyguladığı programın yanında ayrıca araştırmacı tarafından uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın ise çocukların eleştirel düşünme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı farkın büyük bir etkiye sahip olmasını sağladığı söylenebilir.

Deney grubunun öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmenin:

> *"...Bir kere hani bunu velilerimle de paylaştım. Ufuklarının çok geliştiğini düşünüyorum ben. Bütün gelişim alanlarında da benim eğitimlerimin yanı sıra sizin verdiğiniz etkinliklerin daha da etkili olduğunu, çocukların ufuklarının daha da geliştiğini gördüm. Farklı etkinlikleri, belki de benim planımda yer almayan belki de uygulayamayacağım, siz uyguladınız. Bunlar çocuklar için çok farklıydı, çocuklar için gelişimsel olarak değerlendirdiğimizde üst düzey etkinliklerdi bence. Çocukların katılımlarından biliyorsunuz zaten, can attılar zaten, hani sizin etkinliklerinize canla başla katıldılar ve sizin geleceğiniz günü iple çektiler. Bu çok önemliydi. İstekle zevkle katılmaları çok önemliydi..."*

Şeklindeki ifadesinin bu bağlamda son testte eleştirel düşünmenin gelişimine ilişkin ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Aynı zamanda gözlem formlarına ilişkin yapılan betimsel analiz sonucu hali hazırda mevcut olan ilgi, anlama, iş birliği, iletişim, uygulama ve değerlendirme becerilerinde ortaya çıkan alt beceriler, Şekil 6'da dikkat çekmektedir.




*Şekil 6.* Öğretmen ve araştırmacının etkinlik gözlemleri ile çocuklarda gözlemlenen beceriler

Şekil 6'ya göre küresel eğitim etkinlikleri süreç becerilerinden biri olan ilgi becerisinde tüm etkinliklerin ilgi çekici olması ve çocuklarda heyecan ve merak uyandırmasına ilişkin gözlemler ortaya çıkmıştır. Etkinlik süreçlerinde kullanılan temalar aracılığı ile çocukların yeni ve farklı bilgiler edindiği, öğrenme sürecine yönelik kullanılan yönergeleri dikkatle dinleyerek uygulama için heyecanlandıkları anlama becerisinde ortaya çıkan alt becerilerdendir. Etkinliklerde yer alan tartışma süreçlerinde çocukların grup çalışmalarında birbirleri ile görüş alışverişinde bulunduğu, birbirlerinin fikirlerini dinlediği gözlemlenmiş ve bu alt beceriler, iletişim becerisinde yer almıştır. Etkinliklerin uygulama sürecinde, özellikle farklı materyaller kullanma ve o materyaller ile yeni şeyler tasarlamanın, çocuklara özgün deneyimler kazandırdığı, süreçte ele alınan temalar, kavramlar veya kazanımlara yaparak-yaşayarak öğrenme aracılığı ile ulaştıkları gözlemlenen diğer durumlardandır. Değerlendirme becerisinde ise çocukların söz alma konusunda istekli ve heyecanlı olmaları, öğrenme sürecinin içeriğine yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmaları alt beceriler olarak ortaya çıkmıştır.

Uygulama sürecinin ilgi çekici ve heyecanlı hale getirilmiş olmasının, çocukların eleştirel düşünmeye ilişkin hedeflenen kazanım ve becerileri edinmesinde etkili olduğu söylenebilir. Nitekim çocukların keyif aldığı, heyecan duyduğu ve eğlendiği uygulamalarla veya oyunlarla sorunları çözmesinin, çeşitli kuralları ve kültürü öğrenmesinde etkili olduğu,

kısaca öğrenmeyi güdülediği vurgulanmaktadır (Güneş, 2015). Çocukların iletişim sürecinde, tartışarak görüş alış-verişi yapma ve farklı fikirleri dinleme becerileri göstermesinin eleştirel düşünmelerinin gelişiminde önemli bir yapı taşı olarak görev yaptığı söylenebilir. Bu bağlamda Willingham (2007), eleştirel düşünmeyi, bir konu üzerinde her iki tarafı görmek, fikirlerin onaylanmadığı yeni kanıtlara açık olmak, tarafsızca akıl yürütmek, iddiaların kanıtlarla desteklenmesini talep etmek, mevcut gerçeklerden sonuçlar çıkarmak ve sorunları çözmek şeklinde tanımlamıştır.

Bu bilgiler doğrultusunda son test bulgularının, gözlemler ve görüşme yoluyla elde edilen nitel bulgular ile desteklendiği ve Küresel Eğitim Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 15

*Deney Grubundaki Çocukların ÇEDÖDA Son Test-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları*

| **ÇEDODA-Ön Göstergeler** | **Test** | $\bar{X}$ | **Medyan** | **Son test-İzleme Testi** | n | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **Z** | **p** | **r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.Bilgi Tanımlama | Son | 1,00 | 1,00 | Negatif Sıralar | 0[a] | ,00 | ,00 | ,000[b] | 1,000 | - |
| | | | | Pozitif Sıralar | 0[b] | ,00 | ,00 | | | |
| | İzleme | 1,00 | 1,00 | Eşit | 19[c] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 2.Kategorize etme | Son | 1,16 | 1,00 | Negatif Sıralar | 7[d] | 6,00 | 42,00 | -,836[c] | ,403 | -,19 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 4[e] | 6,00 | 24,00 | | | |
| | İzleme | 1,26 | 1,50 | Eşit | 8[f] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 3.Nitelik Tanımlama | Son | 1,21 | 1,00 | Negatif Sıralar | 8[g] | 6,25 | 50,00 | -1,558[c] | ,119 | -,36 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[h] | 5,33 | 16,00 | | | |
| | İzleme | 1,38 | 1,50 | Eşit | 8[i] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 4.Nitelik Uygulama | Son | ,97 | 1,00 | Negatif Sıralar | 0[j] | ,00 | ,00 | -2,070[d] | **,038** | -,47 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 5[k] | 3,00 | 15,00 | | | |
| | İzleme | ,79 | 1,00 | Eşit | 14[l] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 5.Tahmin | Son | 1,11 | 1,00 | Negatif Sıralar | 8[m] | 6,44 | 51,50 | -,486[d] | ,627 | -,11 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[n] | 9,79 | 68,50 | | | |
| | İzleme | 1,07 | 1,05 | Eşit | 4[o] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 6.Öğrenme | Son | ,79 | 1,00 | Negatif Sıralar | 3[p] | 5,00 | 15,00 | -1,000[d] | ,317 | -,23 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 6[q] | 5,00 | 30,00 | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | İzleme | ,71 | ,50 | Eşit | 10[r] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 7.Mantıksal Tutarlılığı Tanıma | Son | 1,05 | ,80 | Negatif Sıralar | 2[s] | 4,00 | 8,00 | -,138[c] | ,890 | -,03 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[t] | 2,33 | 7,00 | | | |
| | İzleme | 1,04 | ,80 | Eşit | 14[u] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 8.Bakış Açısı Alma | Son | ,84 | 1,00 | Negatif Sıralar | 0[v] | ,00 | ,00 | -3,357[d] | **,001** | -,77 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 12[w] | 6,50 | 78,00 | | | |
| | İzleme | ,54 | ,50 | Eşit | 7[x] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 9.Mantıksal Muhakeme | Son | 2,13 | 2,00 | Negatif Sıralar | 6[y] | 4,00 | 24,00 | -,372[d] | ,710 | -,09 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 4[z] | 7,75 | 31,00 | | | |
| | İzleme | 2,11 | 2,00 | Eşit | 9[aa] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 10.Sözlü Doğrulama | Son | 1,78 | 1,83 | Negatif Sıralar | 5[ab] | 5,50 | 27,50 | -1,340[c] | ,180 | -,31 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[ac] | 2,83 | 8,50 | | | |
| | İzleme | 1,83 | 1,83 | Eşit | 11[ad] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 11.Performans Doğrulama | Son | 1,25 | 1,20 | Negatif Sıralar | 10[ae] | 8,35 | 83,50 | -1,947[c] | ,052 | -,45 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 4[af] | 5,38 | 21,50 | | | |
| | İzleme | 1,43 | 1,46 | Eşit | 5[ag] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 12.Yetişkini Model Alma | Son | 1,37 | 1,50 | Negatif Sıralar | 8[ah] | 8,19 | 65,50 | -,852[c] | ,394 | -,20 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 6[ai] | 6,58 | 39,50 | | | |
| | İzleme | 1,53 | 1,50 | Eşit | 5[aj] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 13.Yaratıcılık | Son | ,82 | 1,00 | Negatif Sıralar | 4[ak] | 5,00 | 20,00 | -1,232[d] | ,218 | -,28 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[al] | 6,57 | 46,00 | | | |
| | İzleme | ,68 | ,50 | Eşit | 8[am] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| ÇEDODA Toplam | Son | 15,48 | 16,12 | Negatif Sıralar | 8[an] | 11,06 | 88,50 | -,262[d] | ,794 | -,06 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 11[ao] | 9,23 | 101,50 | | | |
| | İzleme | 15,37 | 15,67 | Eşit | 0[ap] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

Tablo 15'te, son test-izleme testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre çocukların *nitelik uygulama* (z=-2,070, p<,05, r=,47) ön göstergesinde son test izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve bu farkın orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu, *bakış açısı alma* (z=-3,357, p<,05, r=,77) ön göstergesinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı ve farkın etki düzeyinin büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın son test lehine olduğu gözlenmiştir.

Nitelik uygulama ön göstergesinde puanlar, çocuğun verilen düğmeler üzerinde somut özellikler tespit etmesi ve tespit ettikleri bu özelliğe göre sıralama ve uygulama yapmasını içerir (Chandra, 2008). Bu noktada, çocukların, izleme testi ile son test arasında anlamlı farklılık yaratacak düzeyde farkklı puana sahip olması araştırmacı günlüğünde yer alan aşağıdaki gözlem ile açıklanabilir:

> "Çocuklara uyguladığım izleme testinde Ç8, ÇEDÖDA uygulaması yaptığım süreçte beni şaşırtan bir ifade sundu. Son testlerde Ç8'in, ÇEDÖDA'dan diğer çocuklara nazaran yüksek puan aldığını ve eleştirel düşünme becerisinin önemli düzeyde diğer çocuklardan olumlu anlamda farklı olduğunu gözlemlemiştim. Düğmeleri sıralama ve gruplama uygulamasında ise Ç8, özellikle karışık ve belirsiz bir sıralama ve gruplandırma yapmıştı. Uygulama gereği yapılan sıralama ve gruplama sonrasında çocuğa "Neden böyle bir sıralama yapmayı tercih ettin?" diye sorduğumda, "Çünkü öğretmenim *siz bu etkinliği en son yaptığınızda böyle karışık yapmıştınız o yüzden ben de öyle yaptım*." cevabını verdi. Uygulamaların başında, çocuklara herhangi bir doğru veya yanlış cevap yok şeklinde değerlendirilme kaygılarını azaltmaya yönelik açıklama yapmıştım. Buna rağmen Ç8, son testlerde benim yaptığım sıralamayı (*çocuk tam anlamıyla tüm özelliklere göre doğru bir sıralama yaptığında, uygulayıcı karışık şekilde dizer ve çocuğa ne düşündüğünü sorar)* hatırlamış ve bunun doğru olabileceğini bu yüzden öyle yapması gerektiğini düşünmüş olabilir."

Bu durumda çocukların son testlerden dört hafta sonra uygulanmaya başlayan izleme testlerinde, önceki kendi performanslarını ve araştırmacının sıralama veya gruplamalarını hatırlayıp kendilerine göre bir çıkarım yapmalarının nitelik uygulama ön göstergesindeki anlamlı farklılığı açıkladığı söylenebilir. Bakış açısı alma ön göstergesinde ise, sunulan farklı iki hikâyede, çocukların insanların davranışlarını tahmin etme ve açıklama noktasında gösterdiği performans değerlendirilir (Chandra, 2008). Bakış açısı alma ön göstergesinde son testler lehine anlamlı farklılık çıkması, Küresel Eğitim Programı'nın uygulanma süresinin sekiz hafta ile kısıtlı olması ve sonrasında çocukların yalnızca öğretmenin uyguladığı programla ilerlemeleri nedeni ile zamanla bu ön göstergeye ait becerinin azalmasına yol açtığı şeklinde açıklanabilir. Nitekim eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programların sürdürülebilir şekilde tüm süreçlere veya düzeylere yayılmadığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sekteye uğratabileceği ve çocukların zamanla bu beceriyi unutabileceği belirtilmektedir (Huitt, 1998). Bu doğrultuda bu iki ön gösterge bazında deney grubuna uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın kalıcı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Bunun dışında "Bilgi tanımlama, Kategorize etme, Nitelik tanımlama, Tahmin, Öğrenme, Mantıksal Tutarlılığı Tanıma, Mantıksal Muhakeme, Sözlü Doğrulama, Performans doğrulama, Yetişkini Model Alma, Yaratıcılık" ön göstergeleri bazında ve toplamda (z=-

,262, p>,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ortaya çıkmamasının uygulanan KEP'in etkisinin devam etmesi ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Deney grubunun öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmenin:

*"Şimdi siz etkinlikleri uyguladınız gittiniz ama sonrasında ben şahidim tabi birebir diğer sınıf arkadaşlarına da anlatıyorlardı işte bizim şöyle şöyle etkinliklerimiz oldu, biz etkinliklerde şunu yaptık biliyor musunuz, aslında onu yaparsak şunu da yapmış oluyoruz, bizim ülkemizde şunlar uygulanıyor ama başka ülkelerde şunlar uygulanmıyor gibi şeyleri paylaştıklarını duydum, aralarındaki sohbetler tamamen bu tarz olmaya başladı."* şeklindeki ifadesi, çocukların birtakım uygulamalara ait durumları hatırladığını ve bunu diğer arkadaşları ile etkileşimde iken dile getirdiklerini göstermektedir. Tozduman Yaralı (2019), öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının eleştirel düşünmeye etkisini incelediği çalışmasında, programın uygulandığı deney grubundaki çocukların son test puanlarının kalıcılık testindeki puanlardan farklılaşmadığını, yani uygulamanın etkisinin devam ettiğini gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Dalğar (2017), görsel sanat eğitim programının okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerisine etkisini incelediği çalışmasında, deney grubuna uygulanan programın etkisinin yüksek olduğunu ve devam ettiğini bildirmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada nicel ve nitel bulgular birlikte incelendiğinde Küresel Eğitim Programı'nın, genel olarak çocukların eleştirel düşünme becerilerine, etkisinin devam ettiği söylenebilir.

### 2.11. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden (SBDÖ) Elde Edilen Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların SBDÖ'den elde ettikleri ön test puanlarının Mann Whitney U sonuçları Tablo.16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların SBDÖ'den Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| SBDÖ-Alt boyutlar | Gruplar | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Kişiler Arası Beceriler | Deney | 19 | 16,13 | 306,50 | 116,500 | ,36 |
| | Kontrol | 15 | 19,23 | 288,50 | | |
| 2- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri | Deney | 19 | 17,84 | 339,00 | 136,000 | ,821 |
| | Kontrol | 15 | 17,07 | 256,00 | | |
| 3- Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri | Deney | 19 | 19,32 | 367,00 | 108,000 | ,230 |
| | Kontrol | 15 | 15,20 | 228,00 | | |
| 4- Sözel Açıklama Becerileri | Deney | 19 | 15,63 | 297,00 | 107,000 | ,213 |
| | Kontrol | 15 | 19,87 | 298,00 | | |
| 5- Kendini Kontrol Etme Becerileri | Deney | 19 | 18,34 | 348,50 | 126,500 | ,571 |
| | Kontrol | 15 | 16,43 | 246,50 | | |
| 6- Amaç Oluşturma Becerileri | Deney | 19 | 15,71 | 298,50 | 108,500 | ,217 |
| | Kontrol | 15 | 19,77 | 296,50 | | |
| 7- Dinleme Becerileri | Deney | 19 | 17,47 | 332,00 | 142,000 | ,986 |
| | Kontrol | 15 | 17,53 | 263,00 | | |
| 8- Görevleri Tamamlama Becerileri | Deney | 19 | 15,87 | 301,50 | 111,500 | ,258 |
| | Kontrol | 15 | 19,57 | 293,50 | | |
| 9- Sonuçları Kabul Etme Becerileri | Deney | 19 | 17,66 | 335,50 | 139,500 | ,913 |
| | Kontrol | 15 | 17,30 | 259,50 | | |
| **SBDÖ-Toplam** | Deney | 19 | 17,53 | 333,00 | 142,000 | ,986 |
| | Kontrol | 15 | 17,47 | 262,00 | | |

Tablo 16 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun ön test Mann Whitney U sonuçlarına göre tüm alt boyutlarında ve SBDÖ toplamında (U=142,000, p>,05) istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin yapılan analizde, istatistiksel olarak anlamlı farkın ortaya çıkmamasının, uygulamadan önce grupların benzer özelliklere sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. Sıra ortalamaları açısından incelendiğinde, kontrol grubunun sıra ortalamasının, "Kişiler Arası Beceriler (19,23), Sözel Açıklama Becerileri (19,87), Amaç Oluşturma Becerileri (19,77), Görevleri Tamamlama Becerileri (19,57)" alt boyutlarında deney grubundan nispeten yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubunun söz konusu alt boyutlarda deney grubuna göre daha iyi performans gösterdiği söylenebilir. "Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri (19,32) ve Kendini Kontrol Etme Becerileri (18,34)" alt boyutlarında ise deney grubunun sıra ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda

söz konusu alt boyutlarda deney grubunun kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiği söylenebilir.

Kişiler arası beceriler, bireyler arasındaki karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde önemlidir. Sözel açıklama ve Dinleme becerileri ise karşılıklı etkileşimlerin başlaması ve sürdürülmesinde gerekli olan başlangıcı oluşturan becerilerdir. Amaç oluşturma becerileri, bireylerin bağımsız şekilde kendi başlarına amaç oluşturabilmeleri ve bunları gerçekleştirebilmelerini sağlayan becerileri içerir. Görevleri tamamlama becerileri ise bireylerin üstlendiği görevi yerine getirmelerini sağlayan becerilerden oluşan boyuttur. Akran baskısı ile başa çıkma becerileri, bireylerin sosyal etkileşimleri içerisinde iken akranları tarafından karşılaşabileceği birtakım baskılar ile başa çıkmalarında yardımcı becerilerdir. Kendini kontrol etme becerileri ise bireylerin kendilerinin sosyal davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olan becerilerdir. Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sosyal etkileşimleri içerisinde bireylerin kendilerinin ve başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve uyum sağlama becerilerini içerirken, sonuçları kabul etme becerileri bireylerin karşılaşması muhtemel birtakım sonuçları kabul etmelerini içeren becerileri oluşturmaktadır (Avcıoğlu, 2007).

Tablo 17

*Kontrol Grubundaki Çocukların SBDÖ Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| **SBDÖ-Alt boyutlar** | **Test** | $\bar{X}$ | **Medyan** | **Ön Test-Son Test** | n | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **Z** | **p** | **r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Kişiler Arası Beceriler | Ön | 56,73 | 59,00 | Negatif Sıralar | 2[a] | 5,00 | 10,00 | -2,844[b] | **,004** | -,73 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 13[b] | 8,46 | 110,00 | | | |
| | Son | 61,93 | 64,00 | Eşit | 0[c] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 2- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri | Ön | 37,0 | 38,00 | Negatif Sıralar | 2[d] | 1,50 | 3,00 | -2,982[b] | **,003** | -,77 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 11[e] | 8,00 | 88,00 | | | |
| | Son | 42,80 | 44,00 | Eşit | 2[f] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 3- Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri | Ön | 32,13 | 32,00 | Negatif Sıralar | 7[g] | 6,21 | 43,50 | -,940[b] | ,347 | -,24 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 8[h] | 9,56 | 76,50 | | | |
| | Son | 33,86 | 34,00 | Eşit | 0[i] | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 4- Sözel Açıklama Becerileri | Ön | 26,80 | 28,00 | Negatif Sıralar | 5[j] | 6,10 | 30,50 | -1,679[b] | ,093 | -,43 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 10[k] | 8,95 | 89,50 | | | |
| | Son | 29,66 | 30,00 | Eşit | 0[l] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 5- Kendini Kontrol Etme Becerileri | Ön | 13,13 | 13,00 | Negatif Sıralar | 7[m] | 6,86 | 48,00 | -,714[c] | ,475 | -,18 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 5[n] | 6,00 | 30,00 | | | |
| | Son | 12,73 | 13,00 | Eşit | 3[o] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 6- Amaç Oluşturma Becerileri | Ön | 12,20 | 12,00 | Negatif Sıralar | 1[p] | 9,00 | 9,00 | -1,917[b] | ,055 | -,50 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[q] | 5,11 | 46,00 | | | |
| | Son | 13,86 | 15,00 | Eşit | 5[r] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 7- Dinleme Becerileri | Ön | 19,33 | 20,00 | Negatif Sıralar | 1[s] | 1,00 | 1,00 | -2,864[b] | **,004** | ,74 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 10[t] | 6,50 | 65,00 | | | |
| | Son | 22,26 | 23,00 | Eşit | 4[u] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 8- Görevleri Tamamlama Becerileri | Ön | 13,26 | 14,00 | Negatif Sıralar | 2[v] | 3,00 | 6,00 | -1,360[b] | ,174 | -,35 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 5[w] | 4,40 | 22,00 | | | |
| | Son | 13,93 | 15,00 | Eşit | 8[x] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| 9- Sonuçları Kabul Etme Becerileri | Ön | 13,66 | 14,00 | Negatif Sıralar | 2[y] | 5,75 | 11,50 | -1,920[b] | ,055 | -,50 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 9[z] | 6,06 | 54,50 | | | |
| | Son | 15,13 | 16,00 | Eşit | 4[aa] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |
| **SBDÖ-Toplam** | Ön | 224,26 | 235,00 | Negatif Sıralar | 3[ab] | 3,83 | 11,50 | -2,755[b] | **,006** | -,71 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 12[ac] | 9,04 | 108,50 | | | |
| | Son | 246,20 | 245,00 | Eşit | 0[ad] | | | | | |
| | | | | Toplam | 15 | | | | | |

Tablo 17 incelendiğinde, kontrol grubunun ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında "Kişiler Arası Beceriler" (z=-2,844, p<,05), "Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri" (z=-2,982, p<,05), "Dinleme Becerileri" (z=-2,864, p<,05) alt boyutlarında ve toplamda (z=-2,755,

p<,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusudur. Etki büyüklüğü açısından ise bu farklılığın büyük düzeyde olduğu görülmektedir (r≥,50). Diğer alt boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale söz konusu olmamış, kendi sınıf öğretmenleri tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programında sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan programın sosyal becerilere ilişkin alt boyutlardaki anlamlı farklılığın nedeni olduğu söylenebilir. Aynı zamanda çocukların hem okulda hem okul dışı ortamlarda akranları ve diğer çocuklar ile etkileşim kurmaları, oyunlar oynamaları çocukların olağan ve doğal bir biçimde sosyal becerilerini desteklemektedir. Eğitim kurumlarında kurallara uyma, sosyal ortamlarda gerekli davranışları göstermelerine ilişkin çocuklar desteklenmektedir. Bu durumda hem yapılandırılmış hem yapılandırılmamış ortamlar, çocukların sosyal becerilerine katkı sağlayabilir. Bu doğrultuda kontrol grubunun ön test son test puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları, özellikle çocukların serbest oyun süreçlerinde kurdukları ortamlar ve oyunlar, duygularını ve düşüncelerini geliştirebilecekleri esnek faaliyetler sağlanması yolu (Jarvis vd., 2013) ile çocukların sosyal becerilerine katkı sağlamış olmasından kaynaklı olabilir. Nitekim araştırmacı uygulamalar öncesinde kontrol grubundaki çocukları da bir süre boyunca gözlemlemiş ve sınıf öğretmeninin serbest oyun sürecini yaklaşık olarak bir saat boyunca sağladığı görülmüştür. Bu doğrultuda çocukların birbirleri ile yeterince iletişim ve etkileşim kuracak zamanları oluşmuş, çocuklar informal oyunlarla birçok sosyal beceriyi sınıf ortamında açığa çıkarma fırsatı bulmuştur. Tablo.17'de görülen alt boyutlardaki anlamlı farklılıkların bu açıdan çocukların sosyal gelişiminde serbest oyun fırsatı edinmiş olmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Çalışmadaki bulgularla benzer olarak alan yazında bazı çalışmalar bulunmaktadır. Uysal ve Balkan (2015), düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerinde sosyal beceri eğitimi almanın etkisini incelediği çalışmasında sosyal beceri eğitimi alan, hiç eğitim almayan ve kendileri sosyal beceri eğitimi alırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitim alan üç ayrı grup okul öncesi çocuğunu benlik kavramı ve sosyal beceri düzeyleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubuna herhangi bir eğitim müdahalesinde bulunulmadığını ve ön test son test bulgularında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Aslan (2008), drama temelli sosyal beceri

eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisini incelediği çalışmasında, eğitimin uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların Davranış Derecelendirme Ölçeği: Sosyal İlişkiler Alt Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Değirmenci (2020) ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem çözme becerisi ve sosyal beceri düzeylerine yaratıcı drama temelli etkinliklerin etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında kontrol grubunun sosyal Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları ön test son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını tespit etmiştir.

Tablo 18

*Deney Grubundaki Çocukların SBDÖ Ön Test-Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

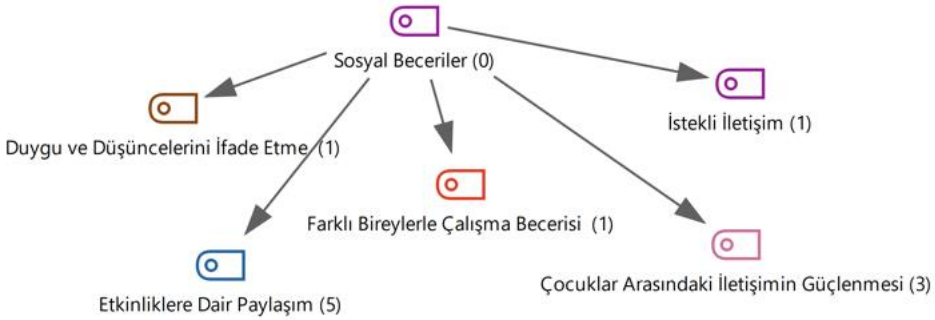
| **SBDÖ-Alt boyutlar** | **Test** | $\bar{X}$ | **Medyan** | **Ön Test-Son Test** | n | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **Z** | **p** | **r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Kişiler Arası Beceriler | Ön | 54,21 | 57,00 | Negatif Sıralar | 2 | 3,50 | 7,00 | -3,162[b] | **,002** | -,73 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 14[b] | 9,21 | 129,00 | | | |
| | Son | 61,36 | 59,00 | Eşit | 3[c] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 2- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri | Ön | 38,73 | 36,00 | Negatif Sıralar | 1[d] | 11,50 | 11,50 | -3,080[b] | **,002** | -,71 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 16[e] | 8,84 | 141,50 | | | |
| | Son | 45,31 | 44,00 | Eşit | 2[f] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 3- Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri | Ön | 35,57 | 36,00 | Negatif Sıralar | 3[g] | 4,50 | 13,50 | -2,827[b] | **,005** | -,65 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 13[h] | 9,42 | 122,50 | | | |
| | Son | 40,94 | 40,00 | Eşit | 3[i] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 4- Sözel Açıklama Becerileri | Ön | 25,05 | 23,00 | Negatif Sıralar | 2[j] | 2,75 | 5,50 | -2,978[b] | **,003** | -,68 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 12[k] | 8,29 | 99,50 | | | |
| | Son | 29,52 | 28,00 | Eşit | 5[l] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 5- Kendini Kontrol Etme Becerileri | Ön | 13,68 | 13,00 | Negatif Sıralar | 3[m] | 2,83 | 8,50 | -3,092[b] | **,002** | -,71 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 13[n] | 9,81 | 127,50 | | | |
| | Son | 16,21 | 16,00 | Eşit | 3[o] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 6- Amaç Oluşturma Becerileri | Ön | 11,21 | 12,00 | Negatif Sıralar | 0[p] | ,00 | ,00 | -3,419[b] | **,001** | -,78 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 13[q] | 7,00 | 91,00 | | | |
| | Son | 13,57 | 15,00 | Eşit | 6[r] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 7- Dinleme Becerileri | Ön | 19,15 | 20,00 | Negatif Sıralar | 2[s] | 7,00 | 14,00 | -2,425[b] | **,015** | -,56 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 12[t] | 7,58 | 91,00 | | | |
| | Son | 21,00 | 20,00 | Eşit | 5[u] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 8- Görevleri Tamamlama Becerileri | Ön | 12,42 | 12,00 | Negatif Sıralar | 3[v] | 5,00 | 15,00 | -1,387[b] | ,166 | -,32 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[w] | 5,71 | 40,00 | | | |
| | Son | 13,10 | 12,00 | Eşit | 9[x] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 9- Sonuçları Kabul Etme Becerileri | Ön | 13,84 | 13,00 | Negatif Sıralar | 0[y] | ,00 | ,00 | -3,407[b] | **,001** | -,78 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 14[z] | 7,50 | 105,00 | | | |
| | Son | 16,52 | 16,00 | Eşit | 5[aa] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| **SBDÖ-Toplam** | Ön | 223,89 | 216,00 | Negatif Sıralar | 1[ab] | 9,00 | 9,00 | -3,462[b] | **,001** | -,79 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 18[ac] | 10,06 | 181,00 | | | |
| | Son | 257,57 | 250,00 | Eşit | 0[ad] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre "Görevleri Tamamlama Becerileri" (z=-1,387, p>,05) alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve SBDÖ toplamında (z=-3,462) istatistiksel olarak anlamlı farklılık söz konusu (p<,05) olduğu gözlenmektedir. Etki büyüklüğü açısından da, anlamlı farklılık oluşan alt boyutlarda ve toplamda farkın büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (r≥,50). Bu doğrultuda deney grubuna uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Aslan (2008), Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisini incelenmeyi amaçladığı çalışmasında, Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin uygulandığı deney grubundaki çocukların, Davranış Değerlendirme Ölçeği'nin "Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu İlişkileri Sürdürme) Davranışları Alt Ölçeği" ön test ve son test puan ortalamaları arasında, son test puan

ortalaması lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Vural (2006), okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubu çocukların, temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla sağlamayı amaçladığı çalışmasında, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin her bir alt boyutundan aldığı deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu belirtmiş ve sosyal beceri düzeylerine Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının olumlu katkısı olduğunu vurgulamıştır. Neslitürk ve Deniz (2014), beş-altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine "Anne Değerler Eğitimi Programı"nın etkisini incelediği çalışmasında, uygulanan programın sosyal becerileri artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Ceylan ve Yiğitalp (2018), çocukların sosyal becerileri üzerinde sosyal beceri eğitiminin etkisini araştırdığı çalışmasında, çalışma grubunu üç gruba (aile katılımlı sosyal beceri uygulanan bir grup, sadece sosyal beceri eğitimi uygulanan bir grup ve Milli Eğitim Programı uygulanan kontrol grubu olarak) ayırmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyal beceri eğitimi uygulamalarının, deney grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarında, son test lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda araştırmada deney grubu ön test-son test sonuçlarının alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Aynı zamanda deney grubunun öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmenin çocukların sosyal becerilerine yönelik görüşleri Şekil 7'de belirtilmiştir.




*Şekil 7.* Öğretmenin çocukların sosyal becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekanslar

Şekil 7'de öğretmenin çocukların sosyal becerilerine ilişkin beş farklı görüşü olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda çocuklar arasındaki iletişimin güçlenmesi (n=3) ve etkinliklere dair çocukların birbiri ile paylaşımı (n=5) öğretmen tarafından en çok vurgulanan unsurlar olmuştur. Bunun yanında çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi, farklı

bireylerle çalışma becerileri ve iletişim konusunda istekli olmaları diğer vurgulanan unsurlar olmuştur. Çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili alıntılar aşağıda sunulmuştur:

> *"...Diğer sınıftaki arkadaşlarına yemek sırasında filan -İşte bak biz bu yemeği böyle yiyoruz ama başka arkadaşlarımız ya da başka ülkelerdeki arkadaşlar bu yemeği şunlarla yer, ya da şu tarz yerler.- diye bilgiler paylaştıklarını gördüm. Bu da, sosyal becerilerini geliştirdiğini düşündürtüyor açıkçası."*

> *"...Belki de birbirlerini tanımış oldular bu şekilde. Her hafta her etkinlikte farklı kişilerle çalışmak, farklı gruplarda bulunmak, çocukların arasındaki iletişimi de daha fazla artırdı ve birbirlerini tanımalarını da artırdı diye düşünüyorum."*

Bunun yanı sıra etkinliklere ilişkin gözlem formlarından elde edilen bulgularda görülen beceriler Şekil 8'de sunulmuştur.




*Şekil 8.* Öğretmen ve araştırmacının etkinlik gözlemlerine ilişkin beceriler

Sosyal becerilerle ilgili olarak etkinliklere ilişkin süreç becerilerinden biri olan "iş birliği" becerisine yönelik çocukların, oluşan gruplarda görev dağılımlarına uygun davranmaları ve gruplarda uyum içinde çalışmaları göze çarpan unsurlardan olmuştur. Etkinliklerde yer alan tartışma süreçlerinde çocukların grup çalışmalarında birbirleri ile görüş alışverişinde bulunduğu, birbirlerinin fikirlerini dinlediği gözlemlenmiş ve bu alt beceriler iletişim becerisinde yer almıştır. Değerlendirme becerisinde ise çocukların söz alma konusunda istekli ve heyecanlı olmaları, öğrenme sürecinin içeriğine yönelik duygu ve düşüncelerini paylaşmaları alt beceriler olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 19

*Sosyal Becerilere İlişkin Öğretmen ve Araştırmacı Gözlemlerinden Ortaya Çıkan Beceriler ve Frekanslar*

| Beceri | Alt beceri | Davranış | f |
|---|---|---|---|
| Sosyal Beceriler | Grupla çalışma | Grup oluşturma | 15 |
| | | Uyum içinde çalışma | 10 |
| | | Grup içinde farklı fikirleri deneme | 8 |
| | Akran öğrenmesi | Akrana öğretme | 5 |
| | | Akrandan öğrenme | 3 |
| | İletişim | Etkinliklere ilişkin akranlar ile paylaşım | 18 |

Aynı zamanda gözlem formlarında, araştırmacı ve öğretmenin etkinliklerin uygulanma sürecinde aldıkları notlarda ortaya çıkan beceriler ve frekanslar Tablo 19'da görülmektedir. Buna göre özellikle grup çalışması gerektiren etkinliklerde grup oluşturma becerisi (n=15), uyum içinde çalışma becerisi (n=10), grup içinde farklı fikirleri dinleme becerisi (n=8) grupla çalışma alt temasında, akrana öğretme (n=5), akrandan öğrenme (n=3) becerisi, akran öğrenmesi davranışı ve etkinliklere ilişkin akranlar ile paylaşım (n=18) davranışları iletişim becerileridir. Bu doğrultuda etkinliklerin uygulanma sürecinde çocukların, sosyal becerilerine ilişkin destekleyici unsurlar olduğu ve uygulamaların bu becerilerini açığa çıkardığı söylenebilir. Buna örnek olarak araştırmacı günlüğünde "Ev inşa ediyoruz" etkinliğinde yaşanan iş birliğine ilişkin süreç aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

> "… Fotoğraflara ilişkin tartışmalardan sonra grupların belirlenmesi için keseye konulan farklı ortam görselleri (deniz, çöl, buzul, orman) ile ilgili kartları çocukların bakmadan seçmesi sağlandı. Aynı kartları seçen çocuklar bir araya geldi, ortamda her grup için ayrı bir masa hazırlandı, masalara geçen çocuklara seçtikleri kartlara uygun olarak farklı materyaller verildi ve kendi aralarında bu materyalleri kullanarak uygun bir barınak tasarlamaları istendi. Çocuklar, tartışarak nasıl bir şey yapacaklarına dair fikir yürüttüler. Ç7, grubuna fotoğrafı göstererek "*Bakın bu öyle değil, kartonu şöyle tutalım*." dedi. Silikon tabancası ile çocukların yapıştırmak istedikleri malzemeler konusunda onlara yardımcı oldum ve kendilerinin kullanmasına müsaade ettim. Gözetim altında tutarak çocukların güvenle silikon tabancasını kullanmalarını sağladım. Çok farklı materyaller kullanarak bir tasarım yapmak, onları son derece heyecanlandırdı. Çok mutlu olduklarını ve keyif aldıklarını gözlemledim."

Benzer şekilde "Kıyafet tasarlıyoruz" etkinliğinde farklı malzemelerle iş birliği içinde çalışmalarına yönelik gözlemler aşağıda yer almaktadır.

> "…Çocukların masalarındaki arkadaşları ile grup olmalarını sağladım. Bir malzeme masası (Kraft kâğıtları, graponlar, farklı kumaşlar ve düğmeler) ve çocukların çalışabilmeleri için masalar hazırlandı. Önce çocukların, gruplarından bir arkadaşı birlikte belirlemelerini söyledim. Kendi seçtikleri kişiyi büyük boy kraft kağıdına yatırarak kalıbını birlikte çıkarttık, daha sonra bu kâğıtlar gruplara verilerek uygun şekilde bir kıyafet tasarımı yapmalarını teşvik ettim. Çocuklar özellikle malzeme masasından malzeme alma konusunda heyecanlı ve istekliydi, bazı gruplarda kıyafet tasarımına daha çok ilgi duyan çocukların nasıl bir kıyafet tasarlanacağına ilişkin liderliği üstlendiklerini gözlemledim. Çocukların birbirlerinin fikirlerini dinleyerek uyum sağlamaya çalıştığını gördüm."

Bir diğer etkinlik olan "Orman Topluluğu" etkinliğindeki gözlem aşağıda açıklanmıştır.

> "Grup oluşturabilmeleri için çocuklar yine keseden seçimler yaptılar. Gruplar masalarına ayrıldı ve malzeme masasında ihtiyaç duydukları malzemeleri alarak masalarında neler yapacaklarını tartışmalarını izledim. Çocuklar, aldıkları malzemeler ile grup içerisinde bireysel çalıştı, daha sonra bunları kraft kâğıtlarında birleştirdiklerini gördüm. Grup çalışmasına artık tamamen alıştıklarını ve rutin şekilde uyumlu ve özenli davrandıklarını gördüm."

"Taş çorbası" etkinliğinde çocukların, araştırmacıyı, uygulama sürecinde dikkatle izledikleri ve şarkılı masalda dinlediklerine göre hareket etmeleri gerektiği için şarkılı masalı dikkatle dinledikleri ve dinlediklerini net bir şekilde hatırlayarak, rollerine uygun davranabildikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı günlüğünde aşağıda yer alan gözlemler uygulamaya dair çocukların sorumluluklarını yerine getirme, kurallara veya yönergelere uygun davranma şeklinde sosyal becerilerini gösterdikleri şeklinde sonuçları destekleyebilir.

> "…Çocuklara taş çorbası yapacağımızı söylediğimde çok şaşırdılar, -*Taş mı yiyeceğiz*?- dediler, -B*ilmem acaba taş mı yiyeceğiz*?- dedim, hep birlikte güldük. "U" şeklinde bir oturma düzeni alarak gerekli malzemeleri ortaya yerleştirdim. Hikâyeyi dikkatle dinlemeleri gerektiğini, sebzelerden seçeceklerini, hikâyede duyduklarına göre hareket etmelerini söyledim ve sebzeleri seçmelerini sağladım, bir süre çocuklar, aldıkları bazı sebzelerin ne olduğuna emin olamadı, kendi aralarında birbirlerine ne olduğunu söylediler. Şarkılı masalı açtım ve çocukların dikkatle dinlediğini gözlemledim. Şarkılı masalda yer alan gezgin karakter olduğum için ben de masala uygun hareketleri gerçekleştirdim. Çocukların merakla ve ilgiyle takip ettiklerini ve masaldaki rollerine uygun hareket ettiklerini gözlemledim…"

Tüm bu bilgiler ışığında, araştırmada elde edilen nitel bulguların, deney grubundaki çocukların, sosyal gelişimlerine ilişkin ön test-son test puanları (Tablo.18) arasındaki anlamlı farklılığı açıkladığı ve sosyal beceri gelişimlerinde uygulanan KEP'in etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 20

*Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların SBDÖ Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| **SBDÖ-Alt boyutlar** | **Gruplar** | **n** | **Sıra Ort.** | **Sıra Top.** | **U** | **p** | **Z** | **r** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Kişiler Arası Beceriler | Deney | 19 | 16,50 | 313,50 | 123,500 | ,509 | -,660 | -,11 |
| | Kontrol | 15 | 18,77 | 281,50 | | | | |
| 2- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri | Deney | 19 | 18,63 | 354,00 | 121,000 | ,453 | -,750 | -,13 |
| | Kontrol | 15 | 16,07 | 241,00 | | | | |
| 3- Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri | Deney | 19 | 21,76 | 413,50 | 61,500 | **,005** | -2,832 | ,49 |
| | Kontrol | 15 | 12,10 | 181,50 | | | | |
| 4- Sözel Açıklama Becerileri | Deney | 19 | 17,95 | 341,00 | 134,000 | ,762 | -,302 | -,05 |
| | Kontrol | 15 | 16,93 | 254,00 | | | | |
| 5- Kendini Kontrol Etme Becerileri | Deney | 19 | 22,29 | 423,50 | 51,500 | **,001** | -3,194 | ,55 |
| | Kontrol | 15 | 11,43 | 171,50 | | | | |
| 6- Amaç Oluşturma Becerileri | Deney | 19 | 16,63 | 316,00 | 126,000 | ,497 | -,679 | -,12 |
| | Kontrol | 15 | 18,60 | 279,00 | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 7- Dinleme Becerileri | Deney | 19 | 15,71 | 298,50 | 108,500 | ,226 | -1,212 | -,21 |
| | Kontrol | 15 | 19,77 | 296,50 | | | | |
| 8- Görevleri Tamamlama Becerileri | Deney | 19 | 15,74 | 299,00 | 109,000 | ,199 | -1,283 | -,22 |
| | Kontrol | 15 | 19,73 | 296,00 | | | | |
| 9- Sonuçları Kabul Etme Becerileri | Deney | 19 | 19,24 | 365,50 | 109,500 | ,229 | -1,202 | -,21 |
| | Kontrol | 15 | 15,30 | 229,50 | | | | |
| **SBDÖ-Toplam** | Deney | 19 | 18,68 | 355,00 | 120,000 | ,435 | -,781 | -,13 |
| | Kontrol | 15 | 16,00 | 240,00 | | | | |

Tablo 20 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması sonucu *"Akran baskısı ile başa çıkma becerileri"* (U=61,500, p<,05, r=,49) ve "*Kendini kontrol etme becerileri"* (U=51,500, p<,05, r=,55) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıktığı ve bu farklılığın etki büyüklüğünün *"Akran baskısı ile başa çıkma becerileri"* alt boyutunda orta düzeyde, "*Kendini kontrol etme becerileri"* alt boyutunda ise büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlarda ve toplamda (U=120,000, p>,05) istatistiksel olarak anlamlı farkın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Boz vd. (2018), aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasında, sınıf içi sosyal beceri oyunları uygulamalarını belirlediği Deney-1 grubuna hem sınıf içi hem aile katılımlı sosyal beceri oyunlarını ise Deney-2 grubuna uygulamış, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Araştırmanın sonucunda son testten yüksek puan alan grupların sırasıyla Deney-2, Deney-1 ve Kontrol grubu şeklinde olduğunu ve ön test-son test puanları arasında uygulama yapılan gruplar lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Göktaş (2015), Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programlarının, beş yaş çocukların sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. İstatistiksel analizler sonucunda gruplar içerisinde anne çocuk ilişkisi puan ortalaması açısından en yüksek düzeyde artışın, Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan grupta olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmada farklı olarak yalnızca belli alt boyutlarda farklılık gözlemlenmiş diğer alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu durum, çocukların sosyal beceri gelişimlerinde mizaç özellikleri, aile tutumları ve okullardaki öğrenme süreçleri (Coplan & Bullock, 2012) gibi farklı faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmacı süreç boyunca tuttuğu araştırmacı günlüğünde uygulamaya geçmeden önce kontrol ve deney grubu ile ilgili gözlemlerde bulunmuştur. Araştırmacı günlüğünde yer alan bu gözlemler aşağıda belirtilmiştir.

“Kontrol grubunu gözlemlemeye gittiğimde çocukların serbest oyunla daha çok vakit geçirdiğini gördüm. Çocuklar, kendi aralarında bir iletişim ağı ve oyun grubu oluşturarark oynuyorlardı….

“Deney grubunu gözlemlemek için geldiğimde sınıfta etkinlik çoktan başlamıştı, öğretmene serbest oyun zamanının ne zaman olduğunu sorduğumda serbest oyun saatini çok tercih etmediğini çünkü etkinliklerini yetiştiremediğini çocukların tamamı gelene kadar zaten kendi aralarında iletişim kurduklarını belirtti. Bu durumda çocukların serbest oyun saatlerinin fazla olmamasından kaynaklı kendi aralarındaki doğal iletişim ve etkileşim sürecini görme şansım olmadı. Bir de öğretmenin, harika çocuk uygulaması yaptığını, gün boyunca sessiz duran etkinliklerde konuşmayanı seçtiğini ve yakasına harika çocuk yıldızı taktığını ve grafiğinde kaç kez harika çocuk olarak seçtiğine ilişkin işaretleme yaparak bunu çocuklarla paylaştığını gördüm. Çocuklar bu uygulamayı benimsemiş ve son derece dikkatli davranmaya çalışıyorlardı. Bu doğrultuda süreçte çocukların birbiri ile doğal iletişime çok fırsat bulamadığını gözlemledim.”

Bu ifadelerin, kontrol grubundaki çocukların arasında doğal iletişimin deney grubuna göre daha fazla olduğunu ve son test bulgularında ortaya çıkan yüksek sıra ortalamalarını desteklediğini gösterdiği söylenebilir. Nitekim oyun oynayan çocuklar, oynamayan çocuklara göre sosyal yönden ve kendilerini ifade etme yönünden daha aktif, kelime dağarcıkları açısından daha yüksek potansiyele sahiptir (Davaslıgil, 1989). Çocukların doğal ortamlarında müdahalenin bulunmadığı, akranları ile ilişki kurabildikleri serbest oyunlar, çocukların sosyal becerilerine önemli katkılar sağlar (Gülay, 2010). Bu açıdan bazı alt boyutlarda ve toplamda deney ve kontrol grubu arasından istatistiksel olarak anlamlı farkın ortaya çıkmama nedeni olarak, kontrol grubunun serbest oyuna daha çok fırsat bulması ve bu doğrultuda akranları ile daha fazla etkileşim kurabilme fırsatı yakalaması kaynaklı olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra deney grubuna uygulanan Küresel Eğitim Programı’nda verilen çizelgelerle çalışırken çocukların birbirleri ile sohbet etmelerine müsaade edilmiş ve uygulamalar kapsamında farklı yöntemlerle gruplar oluşturarak birbirleri ile görüş alışverişi yapmalarına olanak sağlanmıştır. Bu durumun deney grubunun puanlarını önemli ölçüde artırdığı ve sıra ortalamalarının veya toplamlarının bazı alt boyutlarda kontrol grubundan yüksek olmasını açıkladığı söylenebilir. Nitekim deney grubunun öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmen aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

“Çocukları tanıdıktan sonraki süreçte, bu gruplamalar, iş birlik olayları ile yaptığınız etkinliklerin çok daha güzel ilerlediğini düşünüyorum. Birçok şeyde bu kura yönteminiz, çocukların kendi seçimlerini kendileri yapmış olmaları, kendi gruplarını kendileri seçmiş olmaları bir kesenin içinden bir şeyler çekmek, heyecanla hangi gruba dâhilim acaba diye beklemek, güzel ve etkinlikler için teşvik edici başlangıçlardı bence.”

“Bütün çocukların, dediğim gibi, etkinliklere ne kadar çok katılmayı istedikleri gibi diyalog konusunda da sizinle diyaloğa geçtiklerini, o kadar çok istediklerini düşünüyorum. Buna çok heveslilerdi, işte izin istemek o konu hakkında fikir sunmak, o konu hakkında bir şeyler söylemek için, siz de şahitsiniz, hepsi birbirinin önüne geçmeye çalışıyorlardı, mutlaka söz almak istiyorlardı zaten.”

Tablo 21

*Deney Grubundaki Çocukların SBDÖ Son Test-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| SBDÖ-Alt boyutlar | Test | $\bar{X}$ | Medyan | Son Test-İzleme Testi | n | Sıra Ort. | Sıra Top. | Z | p | r |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- Kişiler Arası Beceriler | Son | 54,21 | 57,00 | Negatif Sıralar | 8[a] | 9,06 | 72,50 | -,712[b] | ,477 | -,16 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[b] | 6,79 | 47,50 | | | |
| | İzleme | 61,36 | 59,00 | Eşit | 4[c] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 2- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri | Son | 38,73 | 36,00 | Negatif Sıralar | 7[d] | 11,07 | 77,50 | -,350[c] | ,727 | -,08 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 11[e] | 8,50 | 93,50 | | | |
| | İzleme | 45,31 | 44,00 | Eşit | 1[f] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 3- Akran Baskısı ile Basa Çıkma Becerileri | Son | 35,57 | 36,00 | Negatif Sıralar | 7[g] | 5,57 | 39,00 | -1,176[b] | ,240 | -,27 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[h] | 5,33 | 16,00 | | | |
| | İzleme | 40,94 | 40,00 | Eşit | 9[i] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 4- Sözel Açıklama Becerileri | Son | 25,05 | 23,00 | Negatif Sıralar | 7[j] | 7,07 | 49,50 | -,281[b] | ,778 | -,06 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 6[k] | 6,92 | 41,50 | | | |
| | İzleme | 29,52 | 28,00 | Eşit | 6[l] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 5- Kendini Kontrol Etme Becerileri | Son | 13,68 | 13,00 | Negatif Sıralar | 6[m] | 6,33 | 38,00 | -,531[c] | ,595 | -,12 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 7[n] | 7,57 | 53,00 | | | |
| | İzleme | 16,21 | 16,00 | Eşit | 6[o] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 6- Amaç Oluşturma Becerileri | Son | 11,21 | 12,00 | Negatif Sıralar | 2[p] | 3,00 | 6,00 | -,447[c] | ,655 | -,10 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[q] | 3,00 | 9,00 | | | |
| | İzleme | 13,57 | 15,00 | Eşit | 14[r] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 7- Dinleme Becerileri | Son | 19,15 | 20,00 | Negatif Sıralar | 8[s] | 4,75 | 38,00 | -1,851[b] | ,064 | -,42 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 1[t] | 7,00 | 7,00 | | | |
| | İzleme | 21,00 | 20,00 | Eşit | 10[u] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 8- Görevleri Tamamlama Becerileri | Son | 12,42 | 12,00 | Negatif Sıralar | 3[v] | 3,00 | 9,00 | -1,512[b] | ,131 | -,35 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 1[w] | 1,00 | 1,00 | | | |
| | İzleme | 13,10 | 12,00 | Eşit | 15[x] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| 9- Sonuçları Kabul Etme Becerileri | Son | 13,84 | 13,00 | Negatif Sıralar | 2[y] | 2,00 | 4,00 | -,966[c] | ,334 | -,22 |
| | | | | Pozitif Sıralar | 3[z] | 3,67 | 11,00 | | | |
| | İzleme | 16,52 | 16,00 | Eşit | 14[aa] | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |
| | Son | 223,89 | 216,00 | Negatif Sıralar | 10[a][b] | 10,30 | 103,00 | -,762[b] | ,446 | -,17 |
| **SBDÖ-Toplam** | | | | Pozitif Sıralar | 8[ac] | 8,50 | 68,00 | | | |
| | İzleme | 257,57 | 250,00 | Eşit | 1[ad] | | | | | |
| | | | | Toplam | 19 | | | | | |

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların son test-izleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve toplamda (z=-,762, p>,05) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın çocukların sosyal becerilerine olan etkisinin devam ettiği söylenebilir. Ortalama puanlar açısından incelendiğinde ise izleme testinde çocukların daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda~, uygulama sonrası, çocukların sosyal becerilerinde herhangi bir azalma meydana gelmediği ve programın olumlu etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir. Aksoy (2014), "Anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisini" incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmen değerlendirmelerine göre oyun temelli sosyal beceri eğitiminin Kendini kontrol" ve "Atılganlık" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde, hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin ise "İletişim" ve "Prososyal davranışlar" boyutundaki sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu belirlemiş ve oyun temelli ve hikâye anlatma temelli sosyal beceri eğitiminin etkilerinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Pekdoğan (2016), okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın etkisini incelediği çalışmasında beş hafta boyunca haftada iki kez Programı uygulamıştır. Araştırma sonucunda son test kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık oluşmadığını ve programın etkisinin devam ettiğini belirtmiştir. Yine Uzun (2016), Baba Eğitim Programı'nın anaokuluna devam eden çocuğu bulunan babaların baba-çocuk ilişkisine ve çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemeyi amaçladığı çalışmasının sonucunda, ölçeğin alt boyutları ve toplamına ait son testte, deney grubundaki çocukların elde ettikleri puan ortalamalarını, dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde de koruduklarını gösterdiğini ve bu doğrultuda Baba Eğitim Programı'nın sosyal beceri üzerindeki etkisinin devam ettiğini belirtmiştir. Son olarak Kapkın (2018), "Etkinlik temelli değerler eğitimi programının beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerine etkisini" incelemeyi amaçladığı çalışmasında, deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin son test ve izleme testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını Etkinlik Temelli

Değerler Eğitimi Programı'nın kalıcılığının dört hafta sonra da devam ettiğini belirtmiştir. Bu açıdan son test-izleme testi bulgularının alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

# BÖLÜM VI

# SONUÇ VE ÖNERİLER

## 2.12. Sonuç

Küresel Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur. Araştırma yarı deneysel türdedir. Araştırmaya Yozgat il merkezinde 60-72 aylık çocukların devam ettiği iki ayrı anaokulunda öğrenim görmekte olan bir sınıf deney grubu (19 çocuk), diğer anaokulundan bir sınıf kontrol grubu (15 çocuk) olmak üzere toplamda 34 çocuk ve deney grubunun öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubunun özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş "Kişisel Bilgi Formu", çocukların eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla ÇEDÖDA (Çocuklarda eleştirel düşünme ön göstergeleri değerlendirme aracı)" ve sosyal becerilerini ölçmek amacıyla SBDÖ (Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği) deney grubuna ön test-son test ve izleme testi olarak, kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu öğretmeninin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formu", uygulamalara ilişkin gözlemleri belirlemek amacıyla "öğretmen/araştırmacı gözlem formu" kullanılmıştır. Aynı zamanda çalışma boyunca araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Veriler, karma yöntem ile eş zamanlı toplanmıştır. Küresel Eğitim Programı kapsamında hazırlanan 28 etkinlik, deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Elde edilen verilere uygulanan istatistiksel ve betimsel analizler sonrasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının ÇEDÖDA'dan aldıkları ön test puanlarına uygulanan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, ön göstergeler ve toplamda puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar uygulama öncesi benzer özelliklere sahiptir.

- Kontrol grubundaki çocukların, ÇEDÖDA ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre ön göstergeler bazında ve ÇEDÖDA'nın toplamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Yalnızca Mantıksal Tutarlılığı Tanıma ön göstergesinde anlamlı farklılık ortaya çıkmış ve farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Bu durumda kontrol grubunda sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların eleştirel düşünme becerilerinde yalnızca mantıksal tutarlılığı tanıma boyutunda etkili olduğu söylenebilir.
- Deney grubundaki çocukların ÇEDÖDA ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre nitelik uygulama, tahmin, öğrenme, mantıksal tutarlılığı tanıma, bakış açısı alma, mantıksal muhakeme, sözlü doğrulama, performans doğrulama, yetişkini model alma ön göstergelerinde ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve farkın büyük etki düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda deney grubuna sekiz hafta boyunca uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖDA son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, nitelik uygulama, tahmin, öğrenme, mantıksal tutarlılığı tanıma, bakış açısı alma, sözlü doğrulama, performans doğrulama, yetişkini model alma, yaratıcılık ön göstergelerinde ve toplamında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın etki büyüklüğü, "Nitelik uygulama, mantıksal tutarlılığı tanıma, yetişkini model alma ve yaratıcılık" ön göstergelerinde orta, "Tahmin, öğrenme, bakış açısı alma, sözlü doğrulama, performans doğrulama" ön göstergelerinde ve toplamda büyük düzeydedir. Bu bağlamda deney grubuna uygulana Küresel Eğitim Programı'nın, kontrol grubuna uygulanan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre eleştirel düşünme becerilerini daha fazla geliştirdiği söylenebilir.
- Deney grubundaki çocukların ÇEDÖDA son test-izleme testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına göre, "Nitelik uygulama" ve "Bakış açısı alma" ön göstergelerinde son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve farkın büyük bir etki düzeyine sahip olduğu, diğer alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Bu durumda deney grubuna uygulanan

Küresel Eğitim Programı'nın, son testte anlamlı farklılık çıkan boyutlarda, kalıcı bir etkisinin olmadığı, diğer boyutlarda ve toplamda ise etkisinin devam ettiği söylenebilir.

- Deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerilerine ilişkin öğretmen gözlemleri ve görüşlerine göre, özellikle bakış açısı, tahmin, öğrenme ve performans gösterme gibi eleştirel düşünme ile ilgili unsurlar konusunda, Küresel Eğitim Programı'nın etkili olduğu ve çocuklarda gözle görülür gelişmeler meydana geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda uygulama sonrası çocukların eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, elde edilen nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmüştür.
- Deney ve kontrol grubunun sosyal becerilerine ilişkin uygulanan SBDÖ'den aldıkları ön test puanlarının Mann Whitney U sonuçlarına göre tüm alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda deney ve kontrol grubunun sosyal becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.
- Kontrol grubunun sosyal becerilerine ilişkin SBDÖ ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, dinleme becerileri alt boyutlarında ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve farkın büyük düzeyde etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubuna öğretmenleri tarafından MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmasının ve programda sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan kazanım ve göstergeler olmasının veya çocukların günlük yaşamındaki deneyimlerinin, sosyal becerilerine ilişkin bazı alt boyutlardaki anlamlı farklılığın nedeni olduğu söylenebilir.
- Deney grubunun sosyal becerilerine ilişkin SBDÖ ön test-son test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında, görevleri tamamlama becerileri alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık ortaya çıkan alt boyutlarda ve toplamda fark, büyük bir etkiye sahiptir. Bu durumda deney grubuna uygulanan Küresel

Eğitim Programı'nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

- Deney grubunun SBDÖ son test-izleme testi puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı, ortalama puanlar açısından ise izleme testinde daha yüksek puanlara sahip olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda deney grubuna uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın çocukların sosyal becerilerine olan etkisinin artarak devam ettiği söylenebilir.
- Deney grubundaki çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen gözlemleri ve görüşlerine göre çocukların grupla çalışma, akranlarla etkileşim ve iletişim boyutunda Küresel Eğitim Programı'nın etkili olduğu ve çocuklarda olumlu gelişmeler meydana geldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda uygulama sonrası çocukların sosyal becerileri gelişmiş, elde edilen nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmüştür.

## 2.13. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada, 60-72 aylık deney grubu çocuklarına uygulanan Küresel Eğitim Programı'nın çocukların eleştirel düşünme becerileri ve sosyal becerileri üzerinde, kontrol grubuna uygulanan okul öncesi eğitim programına göre daha çok etkili olduğu saptanmıştır. Bu açıdan daha küçük yaş gruplarına yönelik eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini destekleyebilmek amacıyla benzer bir program gelişim düzeylerine uygun şekilde hazırlanabilir ve uygulanabilir.
- Araştırmada çocukların eleştirel düşünme becerilerinin, özellikle çocukların bakış açısı boyutunda, zamanla azalma meydana geldiği izleme testi sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Bu açıdan hazırlanacak programın daha uzun vadeli uygulamalarının yapılması ve çocukların becerilerinin izlenilmesi veya boylamsal çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Araştırmada deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerinin farklı kişisel özelliklere ve öğretim süreçlerine ilişkin farklı tutumlara sahip olduğu ve bu durumların çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerine etkisinin

olabileceği ve sonuçları etkilemiş olabileceğine ilişkin yorumlarda bulunulmuştur. Çocukların gelişimleri açısından etkili olabilecek en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlere yönelik çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerinin gelişimine destek olabilmeleri açısından hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Deney grubu öğretmeni, çocukların etkinliklerde çok farklı şeyler öğrendiğine, etkinliklerin üst düzey olduğuna ve çocukların bakış açısını geliştirmede çok faydalı olduğuna ilişkin görüşlerde bulunmuştur. Öğretmen, küresel eğitim programının kendisine ilham verdiğini, kendisinin de bakış açısını geliştirdiğini belirtmiştir. Uygulama yapılmadan önce, küresel eğitime dair daha çok sürdürülebilirlik boyutunda kendisinin çalışmaları olduğunu, diğer uygulamalar ile daha önce karşılaşmadığını ve bilgi sahibi olmadığını, öğretmenlere yönelik bir eğitim ile küresel eğitimin tanıtılabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda küresel eğitim alanında çalışan araştırmacılar tarafından, okul öncesi öğretmenlerinin küresel eğitimden haberdar olması ve öğrenme süreçlerinde kullanabilmeleri amacıyla profesyonel eğitimler düzenlenebilir, etkilerini izleyebilecek çalışmalar tasarlanabilir.
- Çalışmada deney grubu çocuklarının, özellikle takım çalışmaları ile tasarımlar yapma, hareketli oyunlar ve özellikle drama çalışmalarında büyük bir heyecan duydukları ve eğlendikleri gözlemlenmiştir. Aynı zamanda farklı bir ülkeden çocuklarla online buluşma gerçekleştirilmesinin çocukların bakış açılarında önemli bir gelişme sağladığı, zengin bir perspektif kattığı, çocukları heyecanlandırdığı ve merak duygusu oluşturduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini desteklemeye yönelik hazırlanacak programların, sanat, hareket etkinlikleri ve drama temelli olacak şekilde detaylandırılarak hazırlanması, diğer etkinlik alanlarını daha eğlenceli şekilde hazırlamaları önerilebilir. Hazırlanacak programlara öğretmenlerin pratik şekilde ulaşabilmesi için yayılması veya dijital ortamlar kullanılarak paylaşılması faydalı olabilir. Bunun yanı sıra karar vericilerin milli eğitim politikaları aracılığı ile öğretmenlerin farklı ülkelerdeki öğretmenlerle iletişime geçmesinin yolları ve öğretmenleri özellikle yabancı dil edinimi konusunda onları desteklemeleri, finansal destekler sağlayarak teşvik etmeleri faydalı olabilir.

- Küresel eğitimin katılım seçenekleri boyutunda uygulamada bir sivil toplum kuruluşu sınıfa davet edilmiş, çocukların gönüllü hizmetler konusunda bilgi alması sağlanmıştır. Bu durumda çocukların bir STK hakkında bilgi alarak ne tür çalışmalar yaptığı, kendilerinin neler yapabileceği ve değişim için katkılarının önemine ilişkin bilgiler edinmelerinin hem çocuklar hem STK'lar hem öğretmenler hem de aileler açısından ilgi uyandıran bir durum olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda eğitime toplum katılımının desteklenmesinin çocukların küresel bir vatandaş olarak yetişmesinde katkı sunabileceği, hem de çocukların eğitim süreçlerinin toplumla iş birliği içinde yürütülmesinin tüm paydaşlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda eğitim süreçlerine katkı sağlamaları açısından STK'lar veya süreçle ilişkisi olacak kurum ve kişiler ile iş birliği yapılması noktasında eğitim kurumları ve öğretmenlerin teşvik edilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Araştırmada deney grubundaki çocukların eleştirel düşünme becerileri ön test-son test karşılaştırma sonuçlarında anlamlı farklılık çıkmayan boyutlarda (bilgi tanımlama, kategorize etme, nitelik tanımlama ve yaratıcılık), eğitim programının öğrenme veya uygulama sürecinin bu boyutlarda zayıf olabileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda hazırlanacak eğitim programlarında eleştirel düşünmenin bu ön göstergeler açısından daha etkili olacak şekilde hazırlanmasının ve uygulanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Geleceğin küresel vatandaşlarının yetiştirilmesinde küresel eğitim ile ilişkili unsurların, boyutların veya temaların MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın geneline yansıması için ilgili etkinliklerin, uygulamaların, kazanım ve göstergelerin eklenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.
- Araştırmada uygulama süreci boyunca aileler ile etkin bir şekilde iletişim kurulmuş, ailelerin yapılan uygulamalardan ve faydalarından haberdar olması sağlanmış, uygulamalarla ilgili evde çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda onlarla iş birliği yapılmıştır. Uygulama sonrasında öğretmen görüşleri doğrultusunda, ailelerin süreçten son derece memnun kaldığı belirtilmiştir. Aynı zamanda aileler çocuklarının gelişimlerindeki olumlu farkları ayrıca araştırmacı ile paylaşmış ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda hem çocukların eleştirel düşünme ve sosyal becerilerini geliştirmelerinde hem de

küresel bir vatandaş olarak yetiştirilmelerinde ailelere düşen sorumluluklara ve çocuklarını nasıl destekleyeceklerine ilişkin kitapçıklar ve broşürler uzmanlarca hazırlanabilir ve ailelerle paylaşılabilir.

- Araştırmacı programı hazırlama sürecinde yurt dışındaki literatürün ve eğitimci uygulamalarının son derece aktif olduğunu, eğitim programlarında küresel vatandaşlığın ayrı bir yeri ve önemi olduğunu görmüş, yurt içinde ise okul öncesi düzeyinde sadece sürdürülebilirlik ve farklı kültürler bağlamında sınırlı uygulamalar olduğunu ve yeterince uygulama bulunmadığını görmüştür. Bu doğrultuda dünyanın değişimine ve bu değişimin eğitime etkilerine ayak uydurulması açısından bir an önce programlara küresel unsurların kültürümüze ve değer sistemlerimize uyarlanarak eklenmesinin ve çocukların küresel bir vatandaş olma yolunda okul öncesi eğitimden itibaren desteklenmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

# KAYNAKLAR


Abtahi, Y., Graven, M., & Lerman, S. (2017). Conceptualizing the more knowledgeable other within a multi-directional ZPD. *Educational Studies Mathematics*, 96, 275–287. https://doi.org/10.1007/s10649-017-9768-1

Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çok kültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online. 9*(3). 1226-1237.

Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. S. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(32), 90-99.

Aksoy, P. (2014). *Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

American Philosophical Association [APA]. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, American Philosophical Association.

Anderson, L. (1990). Context: A rationale for global education. In K. Tye (Ed.), *Global education: From thought to action* (pp. 13-34). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Andreotti de Oliveira, V., & De Souza, L. M. (2012). Introduction. (Towards) global citizenship education 'otherwise'. In V. Andreotti de Oliveira & L. M. De Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 1–6). New York/London: Routledge.

Andrews, K., & Aydın, H. (2020). Pre-service teachers' perceptions of global citizenship education in the social studies curriculum. *Journal of Social Studies Education Research*. *11*(4), 84-113.

An-Na'im, A. A. (2010). Toward a cross-cultural approach to defining international standards of human rights: The meaning of cruel, inhuman, or degrading treatment or punishment. In An-Na'im (Ed.), *Human rights in cross-cultural perspectives: A quest for consensus* (pp. 19-44). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.

Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, *6*(2), 157-173.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 93-103.

Aytekin, H., & Ateş, E. (2019). Küreselleşme ekseninde yeni kavramlar. *Turkish Studies Language and Literature, 14*(4), 1789-1804.

Bacanlı, H. (2000). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(2), 61-82.

Balbağ, L. N., & Türkcan, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrenci ve öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 8*(2), 216-249.

Balkar, B., & Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(19), 1-22.

Ballin, B. & Griffin, H (Eds). (1999) *Building blocks for global learning: PSHE in the early years*. Derby: Global Education Derby.

Barbour, N., & Seefeldt, C. (1998). *Early childhood education: An introduction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Baysal, S., & Tanrıseven, I. (2020). Global citizenship: From the lens of the education faculty instructors. *International Journal of Progressive Education*, *16*(5), 106-120.

Bell, D., Jean-Sigur, R. E., & Kim, Y. A. (2015). Going global in early childhood education. *Childhood Education, 91*(2), 90-100.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: NAEYC.

Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A.C. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking (3rd edition*) (pp. 417-424). Alexandria, VI: ASCD.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. In B.S. Bloom (Ed.), *Handbook 1: Cognitive domain* (pp. 44-59). New York: David McKay.

Bolattaş Gürbüz, F., & Deniz, Ü. (2023). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Küresel Vatandaşlığa Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, *6*(2), 48-62.

Bonn, M. (2007). Children's understanding of 'Ubuntu'. *Early Child Development and Care*, *177*(8), 863-873.

Boyacıoğlu, H., & Güneri, P. (2006). Sağlık araştırmalarında kullanılan temel istatistik yöntemler. *Hacettepe Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 76-82.

Boz, M, Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(1), 137-158.

Bozkurt, M., & Yaşar, S. (2016). Primary school teachers' views about global education in social studies courses. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(65), 129-146.

Broadhead, P., Johnston, J., Tobbell, C., & Woolley, R. (2010). *Personal, social and emotional development*. New York: Continuum International Publishing.

Brock, A., & Swiniarski, L. (2008). An international teaching partnership's ideas to transform early education practices for global understanding and cultural sensitivity. *Education 3-13*, *36*(3), 281-292. https://doi.org/10.1080/03004270802217876

Broodryk, J. (2006, October). *Ubuntu Life Coping Skills, Theory and Practice.* Paper Presented at CCEAM Conference, Lefkosia, Nicosia, Cyprus.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 1643-1647). New York: Elsevier Science.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed.) (pp. 793-828). New York: John Wiley.

Brown, J. (1984). *Global learning teacher education manual: A model in-service or graduate* course for elementary and secondary teachers. Montclair, NJ:Global Learning.

Bruce, J., North C., & FitzPatrick, J. (2019) Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education, *Globalisation, Societies and Education, 17*(2), 161-176, https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049

Brunold-Conesa, C. (2010). International education: The international baccalaureate, montessori and global citizenship. *Journal of Research in International Education*. *9*(3), 259–272.

Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, *38*(3), 1-12.

Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' perceptions and experiences of social justice. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(64), 319-340.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cabezudo, A., Christidis, C., Carvalho de Silva, M., Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. P. (2012). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and ımplement global education.* Lisbon: The North-South Centre of the Council of Europe.

Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1105-1022.

Carter, B., & Ford, K. (2013). Researching children's health experiences: The place for participatory, child-centered, arts-based approaches. *Research in Nursing & Health*, *36*(1), 95-107.

Cartledge G., & Milburn G. (1986). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon.

Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7*(1), 78-93.

Ceylan, R., & Yiğitalp, N. (2018). Aile katılımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(6), 1119-1127.

Chahine, I. C. (2023). Advancing innovation in global education: Reflective experiences of prospective teachers as difference makers. *Education as Change, 27*(1), 1-17.

Chandra, J. S. (2008). *A Vygotskian perspective on promoting critical thinking in young children though mother-child ınteraction.* Doctoral Dissertation, Philosophy Sciences Murdoch University, Australia.

Cherry, K. (2022). Sociocultural Theory: Examples and applications. *The Verywell Mind*. https://www.verywellmind.com/what-is-sociocultural-theory-2795088 sayfasından erişilmiştir.

Cheung, P. P., Siu, A. M., & Brown, T. (2017). Measuring social skills of children and adolescents in a Chinese population: Preliminary evidence on the reliability and validity of the translated Chinese version of the Social Skills Improvement System-Rating Scales (SSIS-RS-C). *Research In Developmental Disabilities, 60,* 187-197. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.11.019

Choiriyah, Mayuni, I., & Dhieni, N. (2022). The effectiveness of multimedia learning for distance education toward early childhood critical thinking during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Educational Research, 11*(3), 1553-1568. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.3.1555

Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.

Code, J. (2020). Considering Waldorf Education's contributions to global citizenship education. *Steiner Studies. Internationale Zeitschrift für kritische Steiner-Forschung, 1*(2), 1-74.

Cohen, C. P. (1989). United Nations: Convention on the rights of the child. *International Legal Materials*, *28*(6), 1448-1476.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, *20*(1), 37-46.

Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, *112*(1), 155.

Collins, F. L. (2008). Bridges to learning: international student mobilities, education agencies and inter-personal networks. *Global Networks*, *8*(4), 398-417.

Cook, L. A. (2016). *International mindedness and global education: A mixed methods exploration of global education among international baccalaureate schools of the Americas*. Doctoral Dissertation, Texas Tech University, Texas.

Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relations. In M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* (pp. 442-461). New York: The Guilford Press.

Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New York: Wiley.

Crawford, E. O., & Kirby, M. M. (2008). Fostering students' global awareness: Technology applications in social studies teaching and learning. *Journal of Curriculum and Instruction*, *2*(1), 56-73.

Crawford, E. O., Luke, N., & Lamas, J. (2009, October). *Building bridges for young learners: Developing an early childhood curriculum on culture.* Paper presented at the Educating for a Flattened World Conference of the Peace Corps World Wise Schools, Washington, DC.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative ınquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Csóti, M. (2009). *Developing children's social, emotional and behavioural skills*. New York: Bloomsbury Publishing.

Culver, S. H., & P. Kerr (Eds.). (2014). *Global citizenship in a digital world*. Gothenburg: Nordicom.

Çelik, C., & Akyol, C. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin ailelerin çocuk sevme düzeyleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *47*, 363-369.

Çermik, F., Çalışoğlu, M., & Tahiroğlu, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *11*(3), 775-790.

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Sosyal bilgiler derslerini veren öğretmenlerin küresel vatandaşlığa ve küresel vatandaşlık eğitimine bakışları. *Eğitim ve Bilim*, *44*(197). 335-352.

Dağlı, A. (2007). Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 1-13.

Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, *31*(2), 165-180.

Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of waldorf education*. Cham: Springer.

Dalğar, G. (2017). *Görsel sanat eğitimi programının okul öncesi dönem çocuklarının eleştirel düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dammani, K., & Indani, M. (2012). Changing role of education with reference to global perspectives. *Golden Research Thoughts*, *2*(5), 1-5.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bili*m, *13*(71), 24–32.

Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action?. *Educational Review*, *58*(1), 5-25.

Davis-Seaver, J., Smith, T. & Leflore, D. (2003). Constructivism: A path to critical thinking in early childhood. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, *7*(1), 1-7.

Değirmenci, B. (2020). *Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Derman-Sparks, L. (1992). "It isn't fair!" Anti-bias curriculum for young children. In B. Neugebauer (Ed.), *Alike and different* (pp. 2-10). Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.

Dillon, S., Ruane, B., & Kavanagh, A. M. (2010). Young children as global citizens. *Policy & Practice: A Development Education Review*, (11), 84-91. http://doras.dcu.ie/21589/1/147_SCAN.pdf sayfasından erişilmiştir.

Doğan, İ. (2011). *Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Earls, F., & Carlson, M. (2001). The social ecology of child health and well-being. *Annual Review of Public Health*, *22*(1), 143-166.

Ebbeck, M. (2006). The challenges of global citizenship. Some issues for policy and practice in early childhood. *Childhood Education, 82*(6), 353-357. https://doi.org/10.1080/00094056.2006.10522861

Egüz, Ş. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık eğitimine yönelik algıları, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, *7*(24), 30-49.

Egüz, S., Öztürk, C., & Kesten, A. (2018). A global education application in Turkey: A product marketing activity. *Universal Journal of Educational Research*, *6*(4), 638-646.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood, 41,* 65- 77.

Emen, M. & Aslan, D. (2018). Dünya'da okul öncesi eğitim. İ. Ulutaş & S. Demiriz (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (s. 93- 145). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Engin, G., & Sarsar, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 12*(1), 150-161.

Ennis, R., & J. Millman. (2005). *Cornell critical thinking test, Level X*. Seaside, CA: The Critical Thinking Company.

Ennis, R., & E. Weir. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Epstein, R. L. (1999). *Critical Thinking.* Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Eren Bana, P. (2020). Küresel vatandaşlık davranışı ve adalet algısı ilişkisinin değerlendirilmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 2*(3), 481-494.

Ergenekon, Y. (2013). Sosyal Yeterlikle İlişkili Kavramlar ve Sosyal Yeterliğin Bileşenleri. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi* içinde (s. 15-33). Ankara: Vize.

Ersoy, A. F. (2013). Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimi: Uluslararası çatışma ve savaşlara ilişkin Türk öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *1*(1), 7-30.

Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(2), 211-224.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Farahani, M. F. (2014). The role of global citizenship education in world peace and security. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 934-938. http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.323

Farid Marandi, B., Kakabaraee, K., & Hosseini, S. A. S. (2020). The effect of problem-solving training on social skills of preschool children. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, *6*(4), 131-143.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. (3. baskı). London: SAGE Publications Inc.

Flannagan, D., & Hardee, S. D. (1994). Talk about preschoolers' interpersonal relationships: Patterns related to culture, SES, and gender of child. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*(4), 523-537.

Fortune, T., Nicolacopoulos, T., & Horey, D. (2022). Conceptualising and educating for global citizenship: the experiences of academics in an Australian University. *Higher Education Research & Development, 41*(4), 1089-1103.

Fox, L., & Lentini, R. H. (2006). " You got it!" Teaching social and emotional skills. *Young Children*, *61*(6), 36.

France, A, Freiberg, K., & Homel, R. (2010). Beyond risk factors: Towards a holistic prevention paradigm for children and young people. *British Journal of Social Work, 40*(4), 192-210.

Frantzi, K. (2004). Human rights education: The United Nations endeavor and the importance of childhood an intelligent sympathy. *International Education Journal, 5(1),* 1-8.

Freedman, R. L. H. (1994). *Open-ended questioning*. Menlo Park: Addison-Wesley Publishing.

Frogner, L., Hellfeldt, K., Ångström, A. K., Andershed, A. K., Källström, Å., Fanti, K. A., & Andershed, H. (2022). Stability and change in early social skills development in relation to early school performance: a longitudinal study of a Swedish cohort. *Early Education and Development*, *33*(1), 17-37.

Galinsky, E. (2010). *Gelişen zihin: Her çocuğun ihtiyaç duyduğu yedi temel yaşam becerisi*. (K. Tozduman Yaralı & E. Cesur, Çev.) Ankara: Nobel.

Gelman, S.A., & Markman, E.M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, *23*(3), 183-209.

Gever, V, C., Tunca, E, A., Boluwatife, A, A., Nwogbo, V, C., Blessing, N, C., Ugwuoke, J, C., & Talabi, F, O. (2021). Visual media and learning: Effect of interactive television instruction as an intervention strategy for improving the critical thinking skills and disposition of out-of-school nomadic children in Nigeria. *Learning and Motivation*, *76*, 101767. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101767

Gidley, J. (2010). Holistic education and visions of rehumanized futures. *RoSE–Research on Steiner Education, 1*(2). 139-147.

Göbel, D. (2013). *Sınıf öğretmenlerini eleştirel düşünme becerisi öğretimi yeterlilikleri ve uygulamaları.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1993). Social skills intervention guide: Systematic approaches to social skills training. *Special Services in the Schools, 8*(1), 137-158.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *SSIS: Social skills improvement system (SSIS) rating scales*. Bloomington, MN: Pearson Assessments.

Griffith, S., Arnold, D., Voegler-Lee, M. E., & Kupersmidt, J. (2016). Individual characteristics, family factors, and classroom experiences as predictors of low-income kindergarteners' social skills. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *6*(1), 59-76.

Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Günaydın, H. (2019). *Okul yöneticilerinin küresel vatandaşlık tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Günel, E. (2016). Türkiye'de küresel bakış açısının sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılması: Sosyal bilgiler öğretmen adayları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7*(4), 440-461.

Günel, E., & Pehlivan, A. (2015). Küresel Eğitim Çerçevesinde Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Kitabi ve Öğretim Programı. *Journal of Social Studies Education Research, 6*(1), 123-171.

Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies, 10*(11), 773-786.

Gürak, H. (2003). Küreselleşme nereye götürüyor? *Verimlilik Dergisi, MPM, 2,* 1-22.

Güzelyurt, T., Kabul, S., Tokay, N., Kösen, N., & Şık, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal of Social Sciences and Education, 3*(1), 335-343.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53*(4), 449–455.

Hägglund, S., & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood, 41*, 49-63.

Hancock, R, E. (2015). *All of this is yours: Global citizenship education as emancipatory practice for African American preschoolers*. Doctoral Dissertation, Columbia University, Columbia.

Hanvey, R. (1976). *An attainable global perspective*. New York, NY: Center for Global Perspectives.

Hapanyengwi-Chemhuru, O., & Makuvaza, N. (2014). Hunhu: In search of an indigenous philosophy for the Zimbabwean education system. *Journal of Indigenous Social Development, 3*(1), 1-15.

Hirose, S. (1992). *Critical thinking in community colleges*. Los Angeles CA: ERIC Clearinghouse for Junior College.

Horsley, M., & Bauer, K. (2010). Preparing early childhood educators for global education: The implications of prior learning. *European Journal of Teacher Education, 33,* 421-436.

Hosseini, N., Akhoundzadeh, G., & Hojjati, H. (2019). The effect of child-parent relationship therapy on social skills of Preschool Children: A semi-experimental study. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*. *34*(3), 20190151 https://doi.org/10.1515/ijamh-2019-0151

Huitt, W. (1998). Critical thinking: An overview. *Educational psychology interactive, 3*(6), 34-50.

Hupp, S. D., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp.1-21). New York: Springer.

Hyytinen, H., Toom, A., & Postareff, L. (2018). Unraveling the complex relationship in critical thinking, approaches to learning and self-efficacy beliefs among first-year educational science students. *Learning and Individual Differences, 67*, 132-142.

Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İçen, M., & Akpınar, E. (2012). Küresel vatandaşlık eğitiminin uluslararası sorunların çözümündeki rolü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5*(2), 277-290.

İşeri, A. (2020). Küresel beceriler ve ders kitaplarına yansıması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *18*(1), 296-325.

Jarvis, P., Newman, S., & Swiniarski, L. (2014). On 'becoming social': The importance of collaborative free play in childhood. *International Journal of Play*, *3*(1), 53-68.

Javadi, Y., & Tahmasbi, M. (2020). Application of sociocultural identity theory to education in EFL textbooks development. *Theory & Practice in Language Studies*, *10*(5), 536–541. https://doi.org/10.17507/tpls.1005.07.

Jean-Sigur, R., Bell, D., & Kim, Y. (2016). Building global awareness in early childhood teacher preparation programs. *Childhood Education*, *92*(1), 3-9. https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1134235

Kabaca, T., & Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(22), 54-63.

Kan, Ç. (2009). Değişen değerler ve küresel vatandaşlık eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *17*(3), 895-904.

Kanat, K. (2020). *Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *151*(1), 102-104.

Kandır, A., & Alphan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *4*(14), 33-38.

Kapkın, B. (2018). *Etkinlik temelli değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kaptan, S. *(1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. (11. baskı).* Ankara: Tekışık Web Ofset.

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). The effectiveness of the philosophy with children curriculum on critical thinking skills of pre-school children. *Education & Science/Egitim ve Bilim, 43*(195). 19-40.

Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 2*(3), 131-144.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon eğitim 2010 hedefleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *11*(2), 195-209.

Kaya, B. (2020). *Ön lisans ve lisans öğrencilerinin vatandaşlık duygusu ile küresel vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı analizi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9, 79-95.

Kaymakçı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *14*(4), 817-854.

Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.

*Khomba, J. K. (2011). The African ubuntu philosophy.* Doctoral Dissertation, University of Pretoria, Pretoria.

Kim, Y. A. (2003). Necessary skills that are related to peer acceptance. *Childhood Education, 79*(4), 234-238.

Kimzan, İ. (2021). *Çocuklara sanat aracılığıyla verilen küresel vatandaşlık eğitimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

King, E. W. (1994). *Educating young children in a diverse society*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Inc.

Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies, 92*(1), 10-15.

Koçak, N., Pınarcık, Ö., & Ergin, B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişim özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Konya örneği). *Asian Journal of Instruction, 3*(1), 21-29.

Koçar, E. (2022). *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Küresel Vatandaşlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice, 41*(4), 212-218.

Ku, K. Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity, 4*(2009), 70–76.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16-46.

Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition: A Bridge between cognitive psychology and educational practice, *Theory Into Practice, 43*(4), 268-273.

Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2012). A contextual approach to social skills assessment in the peer group: Who is the best judge? *School Psychology Quarterly, 27*(3), 121.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports, 6*(1), 40-41.

Lake, V. E., & Jones, I. (2012). *Service learning in the prek-3 classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Lanao-Madden, C. (2010). Global education guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers. *A Development Education Review*, *10*, 139-142.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.

Lane, K. L., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L., & Munton, S. M. (2005). Designing, implementing, and evaluating social skills interventions for elementary students: Step-by-step procedures based on actual school-based investigations. *Preventing School Failure*: *Alternative Education for Children and Youth*, *49*(2), 18-26.

Larsson, B., & Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6-16 year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *8*, 24-33.

Lee, A. R., Dastpish, F., Freemon, M., & Parks, J. (2023). Insights into intercultural communication from a global citizenship framework: Voices of South Korean university students. *Intercultural Education*, 1-17.

León, J. M. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom (Un Estudio de Base sobre Estrategias para la Promoción de Pensamiento Critico en las Aulas de Preescolar). *GIST Education And Learning Research Journal*, 10, 113-127.

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, *32*(3), 131–137.

Lim, C. P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning Mathematics, English and Science as a global citizen. *Computers & Education*, *51*(3), 1073-1093. http://dx.doi:10.1016/j.compedu.2007.10.005

Lim, S. M., & Rodger, S. (2008). An occupational perspective on the assessment of social competence in children. *British Journal of Occupational Therapy*, *71*(11), 469–481.

Lindo, J. M. (2022). *Exploring student experiences emerging from global citizenship education: An ınterpretive phenomenological analysis*. Doctoral Dissertation, American College of Education, Indianapolis.

Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., Martin, R. P., & Ventura, M. F. (2023). Preschoolers' social skills and behavior problems: A cross-cultural exploratory study of Angolan and Portuguese teachers' perceptions. *Current Psychology*, 1-14.

Makuvaza, N., & Gatsi, R. (2014). Early childhood development (ECD) and educatedness in an Afro-Zimbabwean context–The role of philosophy of hunhu/ubuntu. *International Journal of Social Science & Education*, *4*(2), 369-379.

Mandova, E & Chingombe, A. (2013). The Shona proverb as an expression of Unhu/Ubuntu. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *2*(1), 100-108.

Matson, J. L., & Stephens, R. M. (1978). Increasing appropriate behavior of explosive chronic psychiatric patients with a social-skills training package. *Behavior Modification*, *2*(1), 61-76.

McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. (K. Gülenç & N. P. Boyacı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

McGuinness, C. (1993). Teaching thinking: New signs for theories of cognition. *Educational Psychology*, *13*(3&4), 305-316. https://doi.org/10.1080/0144341930130308

Mcleod, S. (2023). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. https://simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html#The-Bioecological-Model sayfasından erişilmiştir.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, *9*(1-2), 3-18.

Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. New York: Psychology Press.

Merryfield, M. M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. In M. M. Merryfield, E. Jarchow, & S. Pickert (Eds.), *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives.* California: Corwin.

Merryfield, M. M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization. *Social Education*, *68*(5), 354-359.

Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mohamed, A. H. (2018). Gender as a moderator of the association between teacher–child relationship and social skills in preschool. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1711-1725.

Moss, P. (2006). Early childhood institutions as loci of ethical and political practice. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies, 7*, 127-136.

Moss, P. A., & Koziol, S. M. (1991). Investigating the validity of a locally developed critical thinking test. *Educational Measurement: Issues and Practice, 10*(3), 17–22.

Mulvey, N., & Jenkins, L. (2021). Language skills as predictors of social skills and behaviors in preschool children. *Contemporary School Psychology, 25*, 503-514.

Museka, G., & Madondo, M.M. (2012). 'The quest for a relevant environmental pedagogy in the african context: Insights from unhu/ubuntu philosophy'. *Journal of Ecology and the Natural Environment, 4(10), 258-265.*

Mutluer, C. (2013). The place of history lessons in global citizenship education: The views of the teacher. *Electronic Turkish Studies, 8*(2). 189-200.

Myung, J. (2019). *Understanding culturally and linguistically diverse children's preschool experiences in South Korea: Parents' Perspectives and Classroom Observations*. Doctoral Dissertation, San Diego State University, San Diego, USA.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington DC, USA: National Academies Press.

National Council for Curriculum and Assessment [NCCA]. (2009). *Senior cycle key skills framework*. www.ncca.ie sayfasından erişilmiştir.

Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2014). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(4), 103-116.

Nkrumah, K. (1972). *Consciencism: Philosophy and Ideology for De-colonization.* Monthly Review Press, USA.

Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. New York: Teachers College Press.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*, 1-23.

Oğurlu, Ü., Kaya, F. Yalman, F. E., & Ayvaz, Ü. (2016). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerine küresel vatandaşlık eğitimi programının etkililiği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1).

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim yayınevi.

Oxford Committee for Famine Relief-OXFAM. (2018). *Teaching controversial issues.* https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues sayfasından erişilmiştir.

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, *61*(3). 301–325.

Öcal, A., & Yakar, H. (2015). 1968-2005 sosyal bilgiler ders programlarında küresel farkındalık eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(USBES Özel Sayısı I),* 307- 327.

Özdamar K (1999) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizleri-1 SPSS-Minitab,* 2. Baskı. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 85- 110.

Özkan, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özkan, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve küresel vatandaşlık görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Öztürk, H. T. (2014). Küreselleşme ve ağ toplumları odağında bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), 224-237.

Öztürk, F., & Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistem, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, *15*(1), 172-185.

Pacho, T. O. (2020). Global citizenship education in the era of globalization. In J. Kengwee (Ed.), *Handbook of research on diversity and social justice in higher education* (pp. 274-291). Pensilvanya, USA: IGI Global.

Paquette, D., & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory*. http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf sayfasından erişilmiştir.

Parette, H. P., & Blum, C. (2013). *Instructional technology in early childhood: Teaching in the digital age*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *A framework for 21st century learning. Tucson: AZ: P21*. www.21stcenturyskills.org sayfasından erişilmiştir.

Pekdoğan, S. (2016). Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183), 305-318.

Petit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Bary family experience. Social problem Solving patterns, and children's social competence. *Child Development, 59,* 107-120.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *Washington, DC: American Psychological Association.*

Pieniazek, M. A. (2020). Ubuntu: Constructing spaces of dialogue in the theory and practice of global education. In *The Bloomsbury handbook of global education and learning*, (pp. 76-89). UN: Bloomsbury Publishing.

Polit D.F. & Hungler B.P. (1997) *Essentials of nursing research: Methods, appraisal, and utilisation*. Philadelphia, PA: Lippincott-Raven Publishers.

Pollarolo, E., Størksen, I., Skarstein H, T., & Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegianearly childhood educators. *European Early*

*Chıldhood Education Research Journal*. https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349

Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *4*(1), 1-3.

Priyanti, N., & Warmansyah, J. (2021). Improving critical thinking skills of early childhood through ınquiry learning method. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *5*(2), 2241-2249.

Puerling, B. (2012). *Teaching in the digital age: Smart tools for age three to grade three*. St. Paul, MN: Redleaf.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar* (1.baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Putri, Y. A. (2021). The influence of question and answer methods on the development of critical thinking in early children. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, *3*(2), 76-96.

Ramose, M.B. (1999). *African Philosophy through Ubuntu.* Harare: Mond Books.

Rankin, C., Swiniarski, L., & Brock, A. (2008, June). *Promoting education for the global village the global bookshelf for children*. Paper presented at the 36th annual conference of the Canadian Association for Information Science, University of British Columbia, Vancouver.

Rennix, L, B. (1996). Self-esteem handbook: Awareness of cultural and physical differences for teachers and students. In J Ladd & V. Haugen (Eds.), *Global education handbook: Modules for teaching pre-school to secondary school* (pp.14-24). Amherst, Massachusetts: Center for International Education

Fernández-Santín, M., & Feliu-Torruella, M. (2020). Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100686.

Santrock, J.W. (2016). *Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Saracho, O. N. (2019). *Early childhood teacher education in global perspective*. University of Maryland at College Park, USA: Oxford Research Encyclopedia of Education.

Schafersman, S. D. (1991). An introduction to critical thinking. https://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf sayfasından erişilmiştir.

Schutte, A. 1993. *Philosophy for Africa*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., & Hamzaj, Y. A. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *Elementary Education Online*, *17*(3). 1583-1603.

Shaw, S. (1998). *Development of Core Skills Training in the Partner Countries. Subgroup D.* (Final Report).

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Boise, C., Witte, A., Koziol, N., Prokasky, A., & Kerby, H. (2022). Relationships as Malleable factors for children's social-behavioral skills from preschool to grade 1: A Longitudinal Analysis. *Early Education and Development*, *33*(6), 958-978.

Selby, D. (1999). Global education: Towards a quantum model of environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, *4*, 125-141.

Silva, E. (2008). *Measuring skills for the 21st century.* Washington, DC: Education Sector. http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf. sayfasından erişilmiştir.

Spence, S.H. (1983). Teaching social skills to children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *24*(4), 621-627.

Solhaug, T. (2007). Steinerskoler i et demokratisk perspektiv: En sammenlikning med offentlige skoler i Norge [Steiner schools in a democratic perspective: A comparison with public schools in Norway]. *Nordisk Pedagogik*, 27, 150–71.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, *20*(5), 25-29.

Sormunen, C., & Chalupa, M. (1994). Critical thinking skills research: Developing evaluation techniques. *Journal of Education for Business*, *69*(3), 172-177.

Sönmez, V., & G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *Curriculum Journal*, *25*(2), 166-186.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement* Washington DC: National Institute of Education. http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf sayfasından erişilmiştir.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Bas*ics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Stuehling, A. L. (2017). *" We speak 'hola' in school": A case study of global education in a partial-ımmersion spanish preschool*. Doctoral Dissertation, Indiana University, Indiana.

Suryana, D., & Yulia, R. (2021). Model of questioning skill teacher for developing critical thinking skill in early childhood education in West Sumatra, Indonesia. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *21*(2), 101-114.

Swiniarski, L. B. (1993). Bulletins and pamphlets: Readings for teaching global education. *Childhood Education*, *69*(4), 253-254.

Swiniarski, L. B. (2006). Helping young children become citizens of the world. *Early Childhood Today, 21*(3), 36-44.

Şahin, İ. F., & Çermik, G. (2014). Küresel Vatandaşlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Eastern Geographical Review, 19*(31). 207-218.

Şallı, S. (2018). Kant'ta barış düzeni, dünya vatandaşlığı ve ötekiler: modern kozmopolitizm düşüncesinin temelleri üzerine bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(12), 92-108.

Şimşek, V. (2022). *STEM eğitimi uygulamalarının okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.

Tekin, G, S. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile bağımsız öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tetik, G., & Kandır, A. (2022). Oyunun eleştirel düşünme üzerine etkisi: Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 23-37.

Tezcan, M. (2002). Küreselleşmenin eğitim boyutu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6*, 56-60.

Topkaya, Y., & Coşkun, K. (2016). Küresel vatandaşlık bilinci üzerinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin etki boyutu. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(11). *2146-4561*.

Toulmin, S. (1999). The ambiguities of globalization. *Futures, 31*(9), 905-912. https://doi.org/10.1016/S0016-3287(99)00049-X

Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Treviño, E., Escribano, R., Villalobos, C., Carrasco, D., Morel, M. J., Miranda, C., & Rocuant, A. (2022). Global citizenship and youth: Profiles of perception of global threats 1. In P.K. Kubow, N. Webster, K. Strong & D. Miranda (Eds.), *Contestations of Citizenship, Education, and Democracy in an Era of Global Change* (pp. 70-89). UN: Routledge.

Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, *1*(4), 29-38.

Tutu, D. (2004). *God has a dream: A vision of hope for our time*. London: Rider.

Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(226), 255-290.

Twigg, D., Pendergast, D., & Twigg, J. (2015). Growing global citizens: Young children's lived experiences with the development of their own social World. *International Research in Early Childhood Education, 6*(1), 79-91.

Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *Phi Delta Kappan*, *85*(2), 165-168.

Tye, K. A. & Kniep, W. M. (1991). Global education around the world. *Educational Leadership, 48*(7), 47-49.

Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. Globalism. *Social Education, 63*(5), 298–300. http://eric.ed.gov/?id=EJ612181 sayfasından erişilmiştir.

Ulusavaş, M. (2000). Temel yurttaşlık eğitimi (Global boyutlu, karşılaştırmalı bir çalışma). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(8), 104-113.

Uysal, A., & Balkan, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, *35*(1), 27-56.

Uzun, H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.

Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: The needs of teachers and learners. *Educational Review*, *58*(1), 27-39. https://doi.org/10.1080/00131910500352531

Waghid, Y. (2014). *African philosophy of education reconsidered: On being human*. New York: Routledge.

Wagner, J, S. (2016). *On the merits of mixed age education: A globalized update.* Master's Thesis, University of Washington, Washington.

Warnes, E. D, Sheridan, S. M. Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 173-187.

Watson, G. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Wells, T. (1996). Global education in the classroom: A case study. In J, Ladd & V, Haugen, (Eds.), *Global Education Handbook: Modules for Teaching Pre-School to Secondary School*. Amherst, Massachusetts: Global Horizons Project Center for International Education School of Education.

Werner, W., & Case, R. (1997). Themes of global education. *Trends and Issues in Canadian Social Studies*, 176-194.

Wember, V. (2015). *Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners. Übersichten, Kommentare, Geschichten und Perspektive.* Hamburg: Stratosverlag.

World Human Organization, [WHO]. (1997). *Life skills education in schools. Programme on mental health. division of mental health and prevention of substance abuse*. World Health Organization.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 8-19.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme* (M. Özünlü, Çev.). İstanbul: Doruk Yayınları.

Woodhead, M. (1999). Towards a global paradigm for research into early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal, 7*(1), 5-22.

Woods, P. A., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner schools in England*. London: DfES.

World Food Programme. (2013). *Hunger map*. World Food Programme. http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp2293 27.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(1), 543-562.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research, 6*, 61-64.

Zembat, R., Koçyiğit, S., Yavuz, E. A., & Tunçeli, H. İ. (2018). Çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(1), 548-567.

# EKLER

## EK 1. Etik Kurul Kararı

**Evrak Tarih ve Sayısı: 10.08.2021-E.142941**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-142941 10.08.2021
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ'ün, Prof.Dr.Ümit DENİZ'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Küresel Eğitim Programı'nın 60-72 aylık Çocukların Eleştirel Düşünme ve Sosyal Becerilerine Etkisinin incelenmesi "* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **03.08.2021** tarih ve **12** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 779

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ümit DENİZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK 2. Araştırma İzni

T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-55005497-605.01-30847344 03/09/2021
Konu : Araştırma İzni
(Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20/08/2021 tarihli ve 29971933 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Fatma BOLATTAŞ GÜRBÜZ'ün "Küresel Eğitim Programının 60-72 aylık Çocukların Eleştirel Düşünme ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu veri toplama izin isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın, ilgi (a) Genelge, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esaslı olmak koşuluyla; onay tarihinden itibaren ve 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İlimiz merkez okul öncesi kurumları, anasınıfları öğretmen ve öğrencilerine uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>
Turgay ERGİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Kontrol Çizelgesi (1 Sayfa)
2-İlgi (b) yazı ve ekleri (52 Sayfa)

Ad
Bi
Te
E-
Ki

**EK 3. Kişisel Bilgi Formu**

<table>
<tr><td colspan="2">1. Çocuğun cinsiyeti:<br><br>1.Kız ( ) 2.Erkek( )</td></tr>
<tr><td>2. Anne Öğrenim Düzeyi<br>1. Okur-yazar değil ( )<br>2. İlkokul ( )<br>3. Ortaokul ( )<br>4. Lise ( )<br>5. Lisans ( )<br>6. Lisansüstü ( )</td><td>3. Baba öğrenin düzeyi<br>1. Okur-yazar değil ( )<br>2. İlkokul ( )<br>3. Ortaokul ( )<br>4. Lise ( )<br>5. Lisans ( )<br>6. Lisansüstü ( )</td></tr>
</table>

## EK 4. Küresel Eğitim Etkinlik Örnekleri

### DÜNYA NASIL YİYOR?

**Etkinlik Kategorisi:** 1.Perspektif bilinci
**Etkinlik No:** 5
**Etkinlik Türü**: Türkçe, Fen Bireysel etkinlik

<table>
<tr><td>KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER</td><td colspan="3">Bilişsel Gelişim<br><br>Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)<br><br>Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)<br><br>Kazanım 9. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre sıralar. (Göstergeleri: Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar.)<br><br>Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.<br><br>Dil Gelişimi<br><br>Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)<br><br>Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.<br><br>Sosyal-Duygusal Gelişim<br><br>Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.)<br><br>Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)<br><br>Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.)</td></tr>
<tr><td>Sözcükler<br>Kavramlar</td><td>Aynı-farklı,<br>Gereç,<br>Hashi, Noodle</td><td>Materyaller</td><td>Farklı ülkelerden insanların yemek stilleri ve yiyeceklerine ilişkin fotoğraflar, A3 boyutunda kâğıt, boya kalemleri.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>ÖĞRENME SÜRECİ</td><td colspan="3">Ortamı Hazırlama: Küresel merkeze birçok farklı ülkeden yiyecek veya yemek yeme stillerine ilişkin resimler yapıştırılır.<br><br>Öğrenme süreci: Eğitimci çocuklara “sizin evinizde hangi yemekler pişiyor?” Diye sorar. Daha sonra en çok neyi yemeyi sevdiklerini, en az neyi yemeyi sevdiklerini sorar. Çocuklara başka ülkelerde insanlar ne yiyor olabilir? Sizce aynı şeyleri mi yiyoruz? Farklı ne yiyor olabilirler diye sorar. Peki siz yemeğinizi nasıl yiyorsunuz? Ne ile yiyorsunuz? Diye sorar. Sohbetten sonra her çocuğa en sevdiği yemeğin resmini çizmesini ve içinde hangi malzemeler olabileceğini düşünüp altına çizmeleri istenir.<br><br>Her çocuk resmini çizdikten sonra, çember şeklinde haritanın önüne oturulur.<br><br>Daha sonra eğitimci önceden hazırlamış renk kartları bulunan keseden çocukların bir kart seçmesini ister ve bu şekilde aynı renk kartı seçen çocuklar grup olur. Her bir gruba farklı ülkelerin yemeklerine ve yemekte kullanılan gereçlere ait fotoğrafları dağıtır, incelemelerini ve fotoğraf hakkında kendi aralarında tahmin yürütmelerini ister. Eğitimci aşağıdaki soruları gruplara yönelterek çocukların fotoğrafta gördüklerine ilişkin neler hakkında konuşabilecekleri konusunda teşvik eder.<br>• Burada ne tür yemekler görüyorsunuz?<br>• Burada ne tür gereçler görüyorsunuz?<br>• Bu yemeğin kokusu nasıl olabilir? Neye benziyor olabilir?<br>• Bu yemeği tatmak ister miydiniz? Neden?<br>• Siz bu yemeği nasıl yemeyi tercih ederdiniz?<br><br>İncelemeler ve tartışma bittikten sonra eğitimci her grubu yanına çağırır ve tüm sınıf ile fotoğraflarını ve tahminlerini paylaşmalarını teşvik eder. Gruplar paylaşımlarını tamamladıktan sonra eğitimci “bugün yemek saatinde bu yemeklerden birini deneyeceğiz, hem de onların kullandığı gereçleri kullanarak” şeklinde merak uyandırır. Daha sonra çocuklara yemek saatinde mutfakta hazırlanan “noodle” ikram edilir. Her çocuğa hashi ismi verilen çubuklar verilir. Bu çubuklarla bu yemeği yemeyi deneyeceğimiz söylenir. Denemeler tamamlandıktan sonra çocuklarla duygu ve düşünceleri hakkında sohbet edilir.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme</td><td>-Bugün ne öğrendik?<br>-Fotoğraflarda neler vardı?<br>-Fotoğraflarda sizin yaşamınıza benzeyen neler vardı?<br>-Fotoğraflarda sizin yaşamınızdan farklı neler vardı?<br>-Çubuklarla yemek yemeye çalışmak nasıldı? Zorlandınız mı?</td><td>Aile Katılımı</td><td>Çocuklarınızla birlikte farklı ülkelerdeki yemek veya yemek yenilen ortamların fotoğraflarını araştırabilir ve duygu ve düşüncelerinizi paylaşarak çocuğunuzla tartışabilirsiniz. Kendi kültürünüzdeki yemekler ile fotoğraflarda yer alan yemekler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ifade edebilirsiniz. Çocuğunuzla birlikte seçtiğiniz bir ülkeye ait farklı bir yemeği birlikte yapmayı deneyebilirsiniz.</td></tr>
</table>

# EV İNŞA EDİYORUZ

**Etkinlik Kategorisi:** 1.Perspektif bilinci
**Etkinlik No:** 6
**Etkinlik Türü**: Türkçe-Sanat Bütünleştirilmiş küçük grup etkinliği

<table>
<tr><td>KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER</td><td colspan="3">Bilişsel Gelişim<br><br>Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)<br><br>Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.)<br><br>Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. Göstergeleri: Nesne/varlığın adını, dokusunu, yapıldığı malzemeyi ve kullanım amaçlarını söyler.)<br><br>Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. (Göstergeleri: Nesne/varlıkların yapıldığı malzemeyi ve kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.)<br><br>Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.<br><br>Dil Gelişimi<br><br>Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.)<br><br>Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.)<br><br>Sosyal-Duygusal Gelişim<br><br>Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (Göstergeleri: Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)<br><br>Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)<br><br>Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)</td></tr>
<tr><td>Sözcükler<br>Kavramlar</td><td>Strafor, Kil,<br>Barınak,<br>İnşa etmek.</td><td>Materyaller</td><td>Strafor, pamuk, sazlık ve dal parçaları, kumaşlar, kil hamuru, karton parçaları</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>ÖĞRENME SÜRECİ</td><td colspan="3">Ortamı hazırlama: Dünya üzerinde farklı türde evlere ilişkin fotoğraflar küresel merkeze yapıştırılır.<br><br>Çember Saati: Eğitimci çocuklardan bir insanın iyi hissetmesi, iyi yaşaması için nelere ihtiyacı olabileceği ile ilgili önceki konuşmalarını hatırlatır, listeye başka neler eklemek isteyebilecekleri konuşulur. İhtiyaç olan şeylerden şu an herkesin hangi ihtiyaçlarının karşılandığı konuşulur. Daha sonra çocuklardan yaşamak istedikleri bir ev çizmeleri istenir. Çizecekleri evin nelere ihtiyacı olduğunu bir evde bulunması gereken temel şeylerin neler olabileceğini düşünmeleri istenir ve düşündüklerini çizmeleri istenir. Çizimlerindeki odaların veya eşyaların gerçekten gerekli olup olmadığı sorulur ve kesinlikle olması gerektiğini düşündükleri oda veya eşyalara yeşil bir daire yapmaları istenir. Daha sonra bir çember saati yapılarak, ne tür evler yaptıkları, evlerde hangi odalar bulunduğu, ne gibi eşyalar olduğu çevrelerinde gördükleri evlerin birbirine benzeyip benzemediği, daha önce farklı türde evler görüp görmedikleri sorulur ve sohbet edilir. Daha sonra eğitimci her masaya barınakların ve evlerin olduğu fotoğraflardan bırakır ve masalarda yer alan çocuklardan fotoğrafları incelemelerini ve fotoğraftaki evlerin nasıl bir bölgede olabileceği, ne ile inşa edilmiş olabileceği hakkında konuşmalarını ister. Tartışma tamamlandıktan sonra her grubun fotoğrafını sınıfa göstermesi ve haritadan hangi bölgede olabileceğine ilişkin tahmin yürütmeleri istenir.<br><br>Daha sonra;<br>• Peki sizce dünyanın farklı bölgelerinde de insanlar bizim evlerimiz gibi evlerde mi yaşıyorlardır?<br>• Sizce çok çok soğuk ve yıl boyu karlarla ve buzlarla kaplı bir bölgede insanlar nerede barınıyor olabilir?<br>• Veya çok çok sıcak olan yıl boyu sadece sıcak ve nemli olan ülkelerde insanların barınakları nasıl olabilir?<br>• Veya denizin ortasında insanlar barınabilir mi? Veya denizin ortasına barınak inşa edebilirler mi?” şeklinde ilgi uyandırıcı sorular sorulur.<br><br>Daha önceden hazırlanmış bir kesede “kuzey kutbu görseli” denizin ortası”, “ormanlık ve ada” şeklinde bir bölge resmi, “çöl resmi” şeklinde dört farklı görsel çocuk sayısı kadar hazırlanarak, her çocuğun keseden bakmadan seçim yapması istenir, aynı görselleri seçen çocuklar bir grup oluşturur. Her grup için sınıfın belli noktalarında hazırlanmış belli materyaller (straforlar, pamuklar, sazlık parçaları, çeşitli dal parçaları, kumaşlar, kil hamuru, Karton parçaları) içeren bir örtü veya zemin bulunmaktadır. Gruplardan seçtikleri kartlardaki görsellere uygun ellerindeki malzemelerle mini bir barınak tasarlamaları istenir. Çocukların çalışmaları tamamlandıktan sonra tanıtmak isteyenler evlerini tanıtır. Yapılan evler hakkında sohbet edilerek değerlendirme aşamasına geçilir.</td></tr>
<tr><td>Değerlendirme</td><td>-Hangi malzemeleri kullandınız ve kullandığınız malzemelerin özellikleri ne idi?<br>-Evleri yaparken en çok hangi aşamada zorlandınız?<br>-Her bölge için gerçekte nasıl evler olduklarına ilişkin çocuklara küresel merkezdeki fotoğraflar gösterilir, karşılaştırma yapmaları istenir.</td><td>Aile Katılımı</td><td>Ailelerin çocuklarla dünya üzerinde başka ne tür evler olabileceği hakkında sohbet etmesi tavsiye edilir. Aynı zamanda diğer canlıların (hayvanların) barınakları var mıdır? Hayvanlar ne tür bir barınakta yaşıyor olabilirler? Şeklinde sohbet etmeleri önerilir.</td></tr>
</table>

## BENİM PASAPORTUM!

**Etkinlik Kategorisi:** 2. Kültürlerarası farkındalık
**Etkinlik No:** 15
**Etkinlik Türü**: Türkçe, Drama büyük grup etkinliği, Sanat bireysel etkinlik.

<table>
<tr><td>KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ</td><td>
Bilişsel Gelişim<br><br>
Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.)<br><br>
Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. (Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.)<br><br>
Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir. (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)<br><br>
Dil Gelişimi<br><br>
Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.)<br><br>
Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.<br><br>
Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.)<br><br>
Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur.<br><br>
Kazanım 12.Yazı farkındalığı gösterir. (Göstergeleri: Çevresindeki yazıları gösterir. Yazılı materyallerde noktalama işaretlerini gösterir. Yazının yönünü gösterir. Duygu ve düşüncelerini bir yetişkine yazdırır. Yazının günlük yaşamdaki önemini açıklar.)<br><br>
Sosyal-Duygusal Gelişim<br><br>
Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.<br><br>
Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar. (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.<br><br>
Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.)<br><br>
Kazanım 15. Kendine güvenir. (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)
</td></tr>
</table>

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Sözcükler**<br>**Kavramlar** | Pasaport, posta pulu, pist, rota, festival, seyahat, vasıta, pasaport | **Materyaller** | Çeşitli posta pulları, pasaport görselleri, çeşitli ülke amblemleri, ülkelerin bayrağının görseli, yazı şeklinin görselleri, hangi kıtada yer aldığını gösteren haritası ve bahar kutlamalarına ilişkin görseller ve materyaller. |

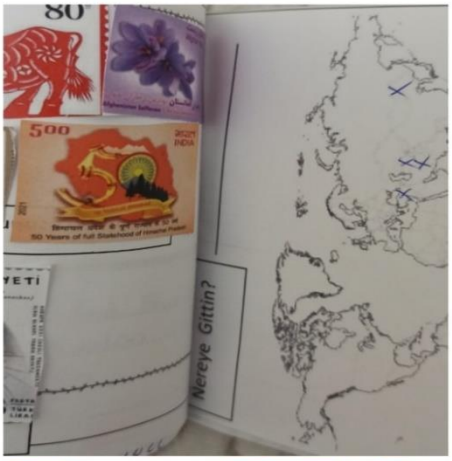
| | |
|---|---|
| **ÖĞRENME SÜRECİ** | **Ortamı Hazırlama**: Küresel panoya çeşitli posta pulları, pasaport görselleri, çeşitli ülke amblemleri yapıştırılır. Beş farklı ülke için ayrı merkez hazırlanır. Her merkeze o ülkeye dair çocukların araştırmaları sonucunda getirmiş olduğu bilgiler ve eğitimci tarafından hazırlanan görseller yapıştırılmıştır. O ülkenin bayrağının görseli, yazı şeklinin görselleri, bahar kutlamalarına ilişkin görseller ve materyaller yer almaktadır.<br><br>**Uygulama**: Eğitimci çocuklara önceki etkinlikte neler yaptıklarını sorar, festivaller ve bayramlarla ilgili bilgiler hatırlanır. "Bugün de farklı ülkelerin kutlamalarına doğru yola çıkacağız" der.<br>- Fakat bunu nasıl yapmalıyız? Yabancı bir ülkeye seyahat edebilmek için neye ihtiyacımız olabilir?<br>- Oraya hangi vasıta-araç ile seyahat edebiliriz?<br>- Oraya gitmeden önce ne gibi hazırlıklar yapmalıyız?<br><br>Çocukların cevapları dinlendikten sonra merkezde yer alan pasaport görselleri gösterilerek bunun devlet tarafından verilen ve yabancı bir ülkeye girebilmek için gerekli olan bir belge olduğu kısaca açıklanır. Her çocuğa eğitimci tarafından hazırlanmış pasaportlar verilir. İncelemeleri söylenir.<br><br>Çocuklar pasaportlarını hazırladıktan sonra ülke merkezlerini ziyaret edecek her ziyaret ettikleri ülkenin posta pulunu ilgili ülkenin sayfasına yapıştıracaktır, bunun için çocukların her birine verilen posta pullarını da incelemesine fırsat verilir. Her ülke merkezinde ülkeye ait görsellerle birlikte posta pulu da eklenecektir. Bu aşamadan sonra "uçak yolculuğu ve kutlama gezileri" draması yapılır.<br><br>*Isınma çalışması*:" Şimdi hepimiz havaalanındayız, kontrol noktalarına pasaportlarımızı gösterip uçağa biniyoruz, uçak hareket etmeye başladı pistte ilerliyor ilerliyor, şimdi hızlandı, daha çok hızlandı ve bir anda gökyüzüne çıktı, şimdi gökyüzüne doğru yükseliyoruz, şimdi daha da yükseğe yükseğe… yeterince yükseldik, artık düz devam edebiliriz, rotamızda ilerliyoruz, bulutların üzerindeyiz, bulutlar nasıl görünüyor?... Evet şimdi varış noktasına yaklaştık, yavaş yavaş alçalıyoruz. Sıkı tutunun iniyoruuuzzz." Şeklinde söylenerek ısınma süreci tamamlanır.<br><br>*Uygulama aşaması*: "Ülkelerin kutlamalarına ilişkin tanıtımların yer aldığı merkezleri şimdi sırayla gezeceğiz. (Ülkeler için bilgi toplamış çocukların bu esnada anlatmaları teşvik edilir.) Her ülkeyi gezdikten sonra görevlimiz (eğitimci) size o ülkenin posta pulunu hediye edecek. Diğer ülkelere geçmeden önce posta pulunuzu pasaportunuza yapıştırmayı unutmayın" diyerek sırayla ülkeleri gezmeleri teşvik edilir. Her merkezde o ülkenin kutlamasına dair görseller gösterilerek kısaca tanıtılması sağlanır. Gezi tamamlandıktan sonra yeniden pasaport kontrolü ve uçağa binme süreçleri gerçekleştirilir ve yurda dönülür. Bu uzun yolculuğun bizi çok yorduğu ve biraz dinlenebileceğimiz söylenir:<br><br>*Rahatlama aşaması*: "Şimdi yuvamıza döndük, yumuşacık yatağımıza yatıyoruz, bedenimiz yorgun ama çok eğlenceli kutlamalar gördüğümüz için keyifli ve mutlu hissediyoruz. Gözlerimiz uyumak için yavaş yavaş kapanıyor. Herkese iyi uykular…"<br><br>Drama tamamlandıktan sonra değerlendirme için çember olup sohbete başlanır. Öncelikle nasıl hissettikleri sorulur. Daha sonra genel değerlendirmeye geçilir. |

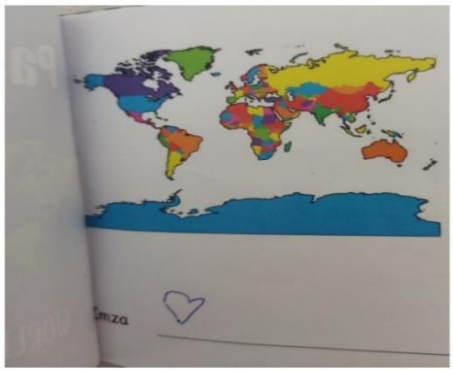
| | | | |
|---|---|---|---|
| **Değerlendirme** | -Bugün neler öğrendik?<br>-Pasaport ne idi? Ne için kullanılıyordu?<br>-Kendi pasaportunuzu tasarlarken neler hissettiniz?<br>-Drama etkinliğimizde havaalanında neler yaptık?<br>-Uçak yolculuğu esnasında neler hissettiniz?<br>-Hayalinizde bulutlar nasıl görünüyordu?<br>-Dramamızda farklı ülkelerin kutlamalarını gezmek size nasıl hissettirdi?<br>-Kutlamalarını merak ettiğiniz başka ülkeler var mı?<br>-Bu etkinlikte en çok hoşunuza giden ne oldu? | **AİLE KATILIMI** | Çocuklarınızla farklı ülkelerdeki bayramları veya kutlamaları araştırabilirsiniz. Bizim bayramlarımızla benzerlik ve farklılıkları hakkında konuşabilirsiniz. |

**EK 5. Etkinlik Uygulamaları Fotoğrafları**

**Benim pasaportum etkinliği:**





**Kermes ve sergimiz etkinliğinden**







**Dünya nasıl yiyor? etkinliği:**

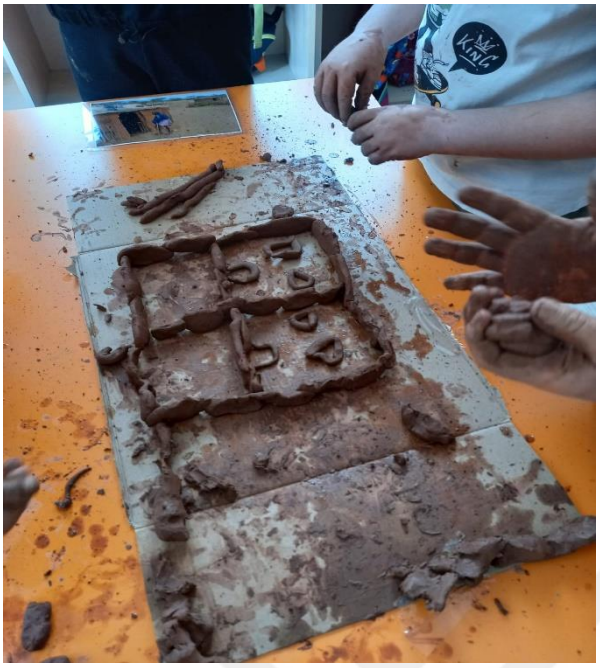


**Bana bir şarkı söyle! etkinliği: (arkadaş okulla Zoom buluşması)**





**Ev inşa ediyoruz! etkinliği:**









**Tohum topu ve ileri dönüştürüyoruz etkinlikleri:**





**Taş çorbası etkinliği:**







*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…*