
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Esra Betül Kölemen

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Esra Betül

Soyadı : Kölemen

Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of Activities in out of School Learning Environments on the Social Skills of 60-72 Month-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: Esra Betül KÖLEMEN
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra Betül KÖLEMEN tarafından hazırlanan "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL ……

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN ……

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Sakarya Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Berrin AKMAN …….

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Hatice BEKİR ……

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ …….

(Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 27/05/2021

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

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

Sürprizim, beklediğim güzel kızıma;

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın, eğitim hayatımın somut bir ürünü olduğunu görmenin mutluluğu paha biçilemez. Tüm sürecinden keyif aldığım, uzun yolculukta araştırma sürecinin planlanması, yürütülmesinde desteğini, rehberliğini ve sabrını esirgemeyen, deneyimleri ile yoluma ışık tutan, bana kendimi şanslı hissettiren çok değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e teşekkür ederim.

Değerli görüş ve önerileriyle, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak hem akademik hem kişisel gelişimime katkı sağlayan ve hayatımda bana rehber olan tez izleme komitesinde bulunan hocam Sayın Prof. Dr. A. Güler KÜÇÜKTURAN' a; görüş ve önerileriyle değerli katkılar sunan tez izleme komitesinde bulunan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN' a;

Çalışmamın her sürecinde çekinmeden her süreçte bilgisine başvurduğum, her zaman akademik ve kişisel değerli katkılarda bulunan çok değerli hocam Sayın Doç. Dr. Sadiye KELEŞ'e; Ölçme ve Değerlendirme alanındaki bilgi ve tecrübeleriyle her zaman destek olan çok değerli hocam Doç. Dr. Üyesi Gülden KAYA UYANIK' a; çalışmamın tüm sürecinde beni motive eden, akademik katkısını her zaman esirgemeyen, iyi ki tanıdığım dediğim canım hocam Öğr. Gör. Suzan CÖMERT ÖZATA'ya ve Öğr. Gör. Sare ERGÜN'e; çalışmamda bana psikolojik destek olan, cesaretlendiren, ilgiyle takip eden, canım arkadaşlarım; Arş. Gör. Şule ELMALI, Arş. Gör. Büşra ÇAYLAN ERGENE, Arş. Gör. Emine BOZKURT POLAT, Arş. Gör. Hilal GENÇ ÇOPUR'a teşekkürlerimi sunarım.

Varlıklarıyla bana kendimi şanslı hissettiren, her durumda verdiği destekle beni cesaretlendiren, benimle aynı heyecanı yaşayan, sıkıntımı, üzüntümü benimle paylaşan, sevgilerini her daim üzerimde hissettiğim çok değerli AİLEME sonsuz teşekkürler, iyi ki

varsınız.

Ve en büyük teşekkürüm can yoldaşım, en büyük şükür sebebim, bana hep değerli olduğumu hissettiren, destekçim canım EŞİME; sonsuz teşekkürlerimle…

Çalışmanın ilgili alan yazınına katkı sağlaması dileğiyle…

2021

Esra Betül KÖLEMEN

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDA GERÇEKLEŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Esra Betül Kölemen

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2021

ÖZ

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisini test etmek amacıyla hazırlanan araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte içeren karma yöntem araştırması (mix method) olarak planlanmıştır. Araştırmada "İç İçe Karma Desen (The Embedded Design)" kullanılarak nicel paradigmalardan deneysel desen nitel paradigmalardan ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desende ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen, durum çalışma türlerinden ise "Gözleme Dayalı Durum Çalışması (Observational Case Study)" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda, 2020-2021 eğitim-öğretim güz yarıyılında, Kocaeli İli İzmit ilçesinde bulunan, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı iki farklı Kreş ve Gündüz bakımevine devam eden, yaşları 60-72 aylar arasında değişen deney grubunda 11, kontrol grubunda 11 olmak üzere toplam 22 çocuk yer almıştır. Araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde deney grubu için doğa (tabiat), okul bahçesi ve sokak gibi okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek olan "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Programın

deney grubunda uygulanması öncesinde seçilen her iki grubun ön test değerlendirmeleri yapılmış olup sosyal beceri düzeylerinin benzer olduğu sınıflar deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Atanan deney grubuna araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından 8 hafta süreyle haftada iki gün program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırmanın ölçme aracı olarak hem deney hem kontrol grubuna; Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilen "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" ve Türk Psikologlar Derneği (1998) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu" uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sosyal beceri etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerini pozitif yönde desteklediği görülmüştür. "Sosyal Beceri Ölçeği" nden ve alt boyutlarından elde edilen puanlara göre, grupların son test puanları arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu, deney grubunun son test puanlarının kontrol grubunun puanlarından yüksek olduğu; izleme testinde de deney grubu lehine farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubu çocukların son test puanları ile "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" arasında korelasyon değerleri arasında yüksek düzeyde ilişki gözlenmiştir. Deney grubu çocukların uzun süreli "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu" sonuçlarına bakıldığında gözlemlenen çocukların sosyal beceri davranışlarında yüksek düzeyde artış gözlemlendiği; kontrol grubunda ise süreçte artış gözlendiği fakat deney grubu kadar artış olmadığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Dışı Öğrenme, Sosyal Beceri, Okul Öncesi, Öğrenme Ortamı

Sayfa Adedi :202

Danışman : Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

THE EFFECTS OF ACTIVITIES IN OUT OF SCHOOL LEARNING ENVIRONMENTS ON THE SOCIAL SKILLS OF 60-72 MONTH OLD CHILDREN

(Ph. D Thesis)

Esra Betül Kölemen

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2021

ABSTRACT

The study aiming to test the effects of activities organized in out-of school learning environments on children's social skills, was planned as a mixed method composed of qualitative and quantitative research methods. The Embedded Design was used in this study. In this research experimental design of qualitative paradigm and case study method of quantitative paradigm were used. Semi experimental test composed of follow up control groups of pretest-post tests were used in the experimental design. Observational Case study was used in the case study. The study participants of the research were 22 children, 11 from the experimental group and 11 from the control group aged between 60-72 months, who were attending to two different kindergartens and day care centers in İzmit, district of Kocaeli during the fall semester of 2020-2021 education period which is affiliated to the Ministry of Family and Social Policies. In the scope of the research, the Social Skill Education programs bearing social skill activities organized out-of School learning environments for the experimental group in the preschool period, such as in the nature, the school garden and streets, were prepared by the researcher in order to improve social skills of children. Pretests were applied to both experimental and control groups before the

program and classes having similar social skill levels were assigned as the experimental and control groups. The Program was applied to the assigned experimental group two times in a week for period of 8 weeks by the researcher and the class teacher. The preschool education program 2013 of the Ministry of Education continued to apply in the control group. "Social Skill Scale" developed by Özbey and Alisinanoğlu (2009), "Social Skill Interview Form composed of stories" developed by the researcher and "psychosocial observation form for preschool children" developed by Turkish Psychologist Association (1998) were applied both to the experimental and control group as a scaling tool of the research. It was observed that social skill activities organized out-of school learning environments effected children's social skills positively as a result of the research. According to the scores obtained from the Social Skill Scale and its sub scales, it was observed that the final tests of the groups showed meaningful differences, the final test scores of the experimental group found to be higher than the control group and the observation test scores showed a difference in favor of the experimental group. It was observed that there was a high correlation between correlation values of the Final test scores of the children in the experimental and control group and the "Social Skill Interview Forms composed of stories". When the long-term results of "psycho social observation form for preschool children" of the experimental group were examined there found to be a high-level increase in social skills of children observed; but in the control group it was observed that the results showed less increase compared to the experimental group. Suggestions were made to researchers and organizers in accordance with these results.

Key Words : Out-of School Learning, Social Skill, Preschool, Learning Environment.

Number of Pages : 202

Supervisor : Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

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 ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM 1 ..... **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu **1**

1.2. Araştırmanın Amacı **2**

1.3. Araştırmanın Önemi **3**

1.4. Varsayımlar **5**

1.5. Sınırlılıklar **6**

1.6. Tanımlar **6**

BÖLÜM 2 7

KURAMSAL ÇERÇEVE 7

2.1. Öğrenmenin Tanımı 7

2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler 8

2.3. Öğrenme Türleri 9

2.4. Ekolojik Sistemler Kuramı 12

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Ortamları 14

2.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış mekanlar ve Okul Dışı Öğrenme 16

2.7. Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Tarihçesi ve Önemi. 16

2.8. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Etkileri . 20

2.9. Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim ve Okul Dışı Öğrenme 21

2.10. Okul Dışı Öğrenme Ortamları 22

2.10.1. Okul Bahçesi 22

2.10.2. Sokaklar 23

2.10.3. Müzeler 24

2.10.4. Botanik Bahçeleri 25

2.10.5. Hayvanat Bahçeleri 25

2.10.6. Okul Temelli Alan Gezileri 26

2.11. Pandemi Dönemi ve Okul Dışı Öğrenme 27

2.12. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim 29

2.13. Sosyal Beceri Tanımı 29

2.14. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi 31

2.15. Sosyal Becerilerin Gelişimini Açıklayan Kuramlar 32

2.16. Sosyal Beceri Sınıflamaları 34

2.16.1. Sosyal Etkileşim Becerisi 34

2.16.2. Sosyal İş Birliği Becerisi 35

2.16.3. Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri 36

2.17. Sosyal Beceri Yetersizliği/ Eksikliği 37

2.18. Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar 38

2.18.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 38

2.18.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 42

2.19. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Araştırmalar 48

2.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 48

2.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 51

BÖLÜM 3 53

YÖNTEM 53

3.1. Araştırmanın Modeli 53

3.2. Çalışma Grubu 57

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri 57

3.2.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri 60

3.3. Veri Toplama Araçları 62

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 62

3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale) 62

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Gözlem Formu 63

3.3.4. Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu 64

3.4. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı 68

3.4.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı Geliştirme Basamakları 68

3.5. Veri Toplama Süreci 84

3.6. Verilerin Analizi 87

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi 87

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi 90

3.7. Araştırmanın Geçerliği 90

3.7.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik 91

3.7.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik 93

BÖLÜM 4 95

BULGULAR 95

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular 95

4.2. Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular 107

BÖLÜM 5 120

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 120

5.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma 120

5.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma 124

5.3. Öneriler 133

KAYNAKLAR 136

EKLER 166

EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi 167

EK-2. Kurum İzni 168

EK-3. Etik Kurul izni 169

EK-4. Veli İzin Belgesi 170

EK-5. Kişisel Bilgi Formu 171

EK-6. Çalışma Takvimi 172

EK-7. Orman Anaokullarına Giriş Eğitimi Sertifikası 173

EK-8. Alternatif Okullar Eğitimi Sertifikası 174

EK-9. Etkinlikler ile İlgili Görseller 175

EK-10. Normal Dağılım Grafikleri 180

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Formal-İnformal-Nonformal Öğrenme Kavramsal Çerçeve* 10

Tablo 2. *Formal-Nonformal-İnformal Öğrenme Arasındaki Farklar* 11

Tablo 3. *Ön Test-Son Test- İzleme Testi Kontrol Gruplu Araştırma Deseni Simgesel Görünümü* 55

Tablo 4. *Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Gözlem Formunun (OPGF) Uygulama Sıklıkları* 57

Tablo 5. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özellikleri* 60

Tablo 6. *Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Anne ve Babalarının Demografik Özellikleri* 61

Tablo 7. *Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyut Madde Sayısı ve Madde Numaraları* 63

Tablo 8. *α =0,05 Anlamlılık Düzeyinde KGO İçin Minimum Değerler* 66

Tablo 9. *Uzman Görüşlerinden Elde Edilen Maddelere Ait apsam Geçerliği Oranları (KGO)* 67

Tablo 10. *Bütüncül Rubrik* 68

Tablo 11. *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programında Kullanılan Kazanım ve Göstergeler* 72

Tablo 12. *"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" Çalışma Takvimi* 74

Tablo 13. *Alan Gezisi Format Örneği* 75

Tablo 14. *"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı Matrisi* 76

Tablo 15. *Örnek Etkinlik Planı Örneği* 81

Tablo 16. *Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler* 89

Tablo 17. *Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi Sonuçları* 89

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları* 96

Tablo 19. *Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Alt Boyutları Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları* 96

Tablo 20. *Deney Grubundaki Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları* 98

Tablo 21. *Deney Grubu Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bonferonni Sonuçları* 98

Tablo 22. *Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları* 100

Tablo 23. *Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Alt Boyutları Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları* 101

Tablo 24. *Kontrol Grubundaki Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Alt Boyutları Ön Test-Son Test -İzleme Testi Puanlarına Göre Friedman F Testi Sonuçları* 101

Tablo 25. *Kontrol Grubundaki Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bonferonni Sonuçları* 102

Tablo 26. *Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları* 103

Tablo 27. *Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Alt Boyutları İzleme Testi Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları* 104

Tablo 28. *Deney Grubu, Son Test İle Görüşme Formu Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi* 105

Tablo 29. *Deney Grubu İzleme Testi İle Görüşme Formu Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi* 106

Tablo 30. *Kontrol Grubu Son Test İle Görüşme Formu Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi* 106

Tablo 31. *Kontrol Grubu İzleme Testi İle Görüşme Formu Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi* 107

Tablo 32. *Deney Grubu Çocuklarının Psiko-Sosyal Gözlem Formu Bulguları* 108

Tablo 33. *Kontrol Grubu Çocuklarının Psiko-Sosyal Gözlem Formu Bulguları* 113

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ekolojik Kuram Sistemleri....13
Şekil 2. Öğrenme Ortamları 15
Şekil 3. İç İçe Karma Desen (The Embedded Design) Modeli. 54
Şekil 4. Araştırmanın Nicel Aşamaları....56
Şekil 5. Deney Grubu Ön-Son-İzleme Testi Sıra Ortalamaları Görseli 99
Şekil 6. Kontrol Grubu Ön-Son-İzleme Testi Sıra Ortalamaları Görseli 103
Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Gözlem -Davranış Sayısı Saçılım Grafiği....118

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OPGF	Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikososyal Görüşme Formu
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, sosyal beceriler açısından oldukça kritik bir dönemdir (Ömeroğlu vd., 2015). Bu dönemde, doğal bir ortamda gerçekleştirilen deneyimler, sosyal becerilerin geliştirilmesinde çocuklara önemli fırsatlar ve deneyimler sunmaktadır. Çocuklar iş birliği ile beraber, grupla etkileşim, sorumluluk alma, paylaşımda bulunma ve arkadaşları ile sağlıklı iletişim becerilerini geliştirme gibi davranışları gösterirler. Gelişim özelliklerinden dolayı merak ve keşfetme duygularının yoğunlaştığı okul öncesi dönemde çocukların okul dışı ortamda eğitim alması bilişsel becerilerini desteklemekle birlikte, süreçteki sosyal hareketliliği (dinamizmi) canlı tutmaktadır (Güler ve Bıkmaz, 2002). Bu durum paralel olarak sosyal beceri gelişimini geliştirmektedir (Kandır ve Orçan, 2011). Günümüzde çocuklar ev ortamından daha az dış ortama çıktıkları için, eğitim ortamlarındaki dış mekân oyun alanlarının ve öğrenme fırsatlarının yaratılması çok daha önemli hale gelmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının zamanlarının büyük çoğunluğunu okulda harcadıkları düşünüldüğünde, okullarda dış mekân etkinliklerinin öneminin artması, çocukların gelişimsel ve öğrenmeye dayalı ihtiyaçları için oldukça önemli olmaktadır (Taylor ve Morris, 1996).

Alan yazında, eğitim ortamları ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu, iç mekân eğitim ortamlarıyla ilgilidir. Dış mekân eğitim ortamları ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça az sayıdadır. Bu durum dış mekanların okul öncesi eğitimin en az yararlanılan ve en çok ihmal edilen bir parçası olduğunu göstermektedir (McGinnis, 2003; Morris, 1990; Studer,

1998; Taylor ve Morris, 1996). Yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların maksimum düzeyde faydalanması, eğitim ortamını kaliteli hale getirmekte olduğunu ifade etmektedir. Kaliteli eğitim ortamları, çocukların gelişim ve öğrenmelerini arttırmakta ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratmakta iken düşük kaliteli eğitim ortamları çocukların bu beceriyi kazanmasında yetersiz kalmaktadır (Howes vd., 2010). Buradan hareketle, okul öncesi dönem çocukları için okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek olan, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının ve içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın problem cümlesini "Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, "Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek" amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön test-son test-izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği” alt boyutları izleme test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubunda yer alan çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği” son test puanları ile “Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu” puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Deney grubunda yer alan çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği” izleme test puanları ile “Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu” puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Kontrol grubunda yer alan çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği” son test puanları ile “Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu” puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Kontrol grubunda yer alan çocukların “Sosyal Beceri Ölçeği” izleme test puanları ile “Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu” puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
13. “Okul Dışı Eğitim Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı” nın etkisine yönelik deney grubu çocukların “Psiko-sosyal Gözlem Formu” sonuçları nasıldır?
14. “Millî Eğitim Bakanlığı (2013) Eğitim Programı” nın etkisine yönelik kontrol grubu çocukların “Psiko-sosyal Gözlem Formu” sonuçları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsan yaşamının temel taşlarından biri olarak kabul edilen okul öncesi dönem, çocuklar için kritik bir dönemdir (Küçükturan, 2003). Bir kişinin doğduğu andan altı yaşına kadar olan süreci kapsayan bu dönem, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasında ve zenginleştirilmesinde daha sonraki yıllara olan etkisinden dolayı en kritik dönemlerden biridir (Akduman, 2010). Bu dönemdeki önemli konulardan biri de bireyin sosyal beceri ile olan ilişkisidir. Bireyin yaşamı boyunca hayatını büyük ölçüde şekillendiren temel becerilerin başında sosyal beceriler gelmektedir (Samancı ve Uçan, 2017).

Sosyal beceri, kişilerin ait olduğu ortama uygun davranabilme potansiyelini (Akfırat Önalan, 2006), karşılıklı sağlıklı ilişkiler kurabilmesini (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012), kişinin toplumsal yönünü ve topluma adaptasyonunu sağlayan belli rol ve görevleri yerine

getirmede gösterilen davranış bütünü olarak tanımlanmaktadır (Mcfall, 1982). Bu tanımlamalar ayrı ayrı sosyal becerilerin tamamlayıcı bir yönünü oluşturmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerin çeşitli değişkenlerden etkilenmesi, sosyal beceri ile ilgili yapılan tanımlamalarda farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaktadır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Sosyal beceriler, kişilerden sosyal ortamlarda uygulanması beklenilen davranışları içermektedir (Avcıoğlu, 2009). Sosyal beceri, bireysel gelişimin ve bu bağlamda devam eden toplumsal gelişimin sağlanmasında büyük öneme sahiptir. Bu becerilerin yeterli olmaması durumunda, etkinliklerin ve günlük rutinlerin başarıyla yerine getirilmesi neredeyse imkânsız hale gelmektedir (Hadley ve Schuele, 1995).

Sosyal beceriler, akran kabulü ile de ilgilidir. Duygusal ve kişiler arası ilişkiler kurma yetenekleri sosyal becerinin kanıtlarını göstermektedir. Sosyal becerilerden yoksun çocuklar genellikle davranış problemleri sergilerken (Johannes, Knut ve Frode, 2012), sosyal, işbirlikçi ve arkadaş canlısı çocukların okul bağlamında başarılı olma olasılığının daha yüksek olduğu görülmektedir (Goulet, Lamarche ve Lemieux, 2008). Sosyal beceriler, kişiler arası etkileşimlerin başlatılmasında, sürdürülmesinde ve sonlandırılmasında, gelişimsel olarak uygun sözlü ve sözlü olmayan davranışları da ifade etmektedir (Cartledge ve Milbum, 1995).

Okul öncesi programının amacı, çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyerek duygusal iyi oluşunu, sosyal becerilerini, davranışsal işleyişini, yaratıcı düşünme (Epstein ve Synhorst, 2008) ve kendini ifade etme becerisini kazandırmak, tüm canlıların yaşamına saygılı olma duyarlılığını geliştirmektir (Temel, 2003). Diğer yandan, okul öncesi eğitim çocuğun, kendi bedenini tanıması, ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmış programlar aracılığı ile yapılan etkinliklere katılmasında, sağlıklı iletişim kurmasında, grupla etkileşiminde, temel alışkanlıkları kazanmasında, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmesinde, iş birliği, paylaşma yardımlaşma, dayanışma gibi sosyal becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003; Oktay, 2007; Ryan, 2003; Senemoğlu, 1994). Arkadaşlar, aile bireyleri ve diğer bireyler tarafından kabul edilme, kendini ifade etme, kendine güven, sosyal bağımsızlık gibi becerilerin geliştirilmesinin temelinde, sosyal davranışları geliştirebilmek ve desteklemek yatmaktadır (Akkök, 2003; Driscoll ve Nagel, 2008).

Çocukların izole edilen ortamlar yerine devamlı olarak etkileşimde bulundukları farklı ortamlardaki gelişimlerine dayanan, çocuğun biyolojisini incelemenin ötesine geçmesi

gerektiğini savunan ekolojik sistemler kuramıdır. Bu kurama göre, gelişim sadece yakın çevre tarafından değil, aynı zamanda daha geniş çevre ile girilen etkileşim sonucunda şekillenmektedir. Çocuklar için dış ortam, daha aktif oldukları yer olmasından dolayı bu ortamda daha sağlıklı bir etkileşim fırsatı bulmaktadırlar. Dış ortamların ve okul bahçelerinin fiziksel gelişime, psikolojik sağlamlılığa, bilişsel gelişime ve sosyal-duygusal gelişime olan olumlu etkilerini, yapılan çalışmalar göstermektedir (Berger ve Adolph, 2003; Blakemore, 2003; Chakravarti, 2009; Fägerstam ve Blom, 2013; James, 2010; Panksepp, 2007; Söderström vd., 2013).

Çocukların oynadığı oyunlar, doğal ortamlarda olduğunda çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde zengin fırsatlar sunmaktadır. Doğal ortamlar çocukların deneyimlerini akranlarıyla ya da başkalarıyla paylaşmada ilgisini arttıracak sayısız olasılık sunmakta ve doğal materyalleri kullanırken arkadaşlarıyla keşiflerini paylaşmada, problem çözmede, tartışmada sayısız olanak sağlamaktadır. Ayrıca bu ortamlarda, çocuklar yardımlaşma, sorumluluk ve iş birliği gibi olumlu sosyal davranışları gerçekleştirme şansı bulmakta, dış ortamda arkadaşlarıyla etkileşime geçerek, iletişim becerilerini etkili hale getirmektedir (Wilson, 2012).

Sosyal beceri eğitimi, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğinden, seçilecek olan yöntem de oldukça önemli hale gelmektedir. Sosyal beceri eğitiminde araştırmacılar birçok yöntemin kullanılabileceğini ifade etmektedirler (Darwish, Esquivel, Houtz ve Alfonso, 2001; Hepler 1990, Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Çoban ve Nacar 2006; Melendez Beck ve Fletcher 2000). Bu bilgilerden hareketle, alan yazında okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal beceriyi geliştirmeye dönük çalışmaların yer almadığı daha çok okul dışı eğitim ortamlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların (Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2018; Uludağ, 2017) olduğu belirlenmiştir. Alan yazında önemli bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülen bu araştırma, okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan "Okul Dışı Eğitim Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı"nın çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya ilişkin varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

1. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin (okula devam süresi, okulun fiziksel özelliği vb.) deney ve kontrol gruplarını aynı derecede etkilediği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçları (Sosyal Beceri Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu, Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu) çocukların sosyal becerilerine objektif yansıdığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
2. Bu araştırma Kocaeli il merkezi İzmit ilçesinde bulunan anaokulları ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında örnekleme dahil edilen 60-72 aylık çocuklarla sınırlıdır.
4. Bu araştırma daha önce sosyal beceri ile ilgili doğrudan veya dolaylı olarak herhangi bir programa dahil olmamış çocuklar ile sınırlıdır.
5. Bu araştırma süreçte kullanılan ölçme araçlarının (Sosyal Beceri Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu, Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu) ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Dışı Öğrenme Ortamları: Bilim teknoloji müzeleri, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, doğa (tabiat) yerleri, çocuk müzeleri, akvaryumlar gibi dış mekân öğrenmelerin gerçekleştirileceği, okul dışında bulunan ve öğrenme ortamları olarak kullanılabilecek mekanlardır (Laçin- Şimşek, 2011).

Sosyal Beceri: Psikoloji terimleri sözlüğü, bireyin belli sosyal bağlamlarda etkileşim kurması ve uygun hareket edebilmesine olanak sağlayan beceriler (Pam, 2013) olarak tanımlanırken, Collins İngilizce sözlükte, başkalarıyla iletişim ve etkileşim kurmada gerekli olan beceriler şeklinde tanımlanırken; Oxford İngilizce sözlükte ise sosyal etkileşimde başarılı olabilmede gerekli olan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında, sosyal beceri ifadesinin sözlükte yer alan anlamları sosyal etkileşim ve iletişim becerisi altında toplanmaktadır (Yazıcı ve Çetin, 2020).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenmenin Tanımı

Bireylerin davranışlarının çoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışların nasıl oluştuğunu ve bireylerin neden böyle davrandığını açıklayabilmede öğrenmenin tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenmenin psikologlarca genel kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır. Eğitim psikologları öğrenmenin farklı tanımlarını yapmışlardır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda ifade edilmiştir (Senemoğlu, 2015).

- ✓ Brubaker (1982) ‘e göre; bireyin çevresiyle ve kendisi ile etkileşimleri sonucu yaşantısında oluşturduğu alana öğrenme denilmektedir.
- ✓ Gagne (1983)’e göre: insan eğiliminde ve yeterliliğinde belli bir süreçte meydana gelen değişmedir.
- ✓ Hergenhahn (1988)’a göre geçici değişmeler (hastalık, ilaç etkisi vb.) dışında yaşantı sonucunda potansiyel davranışta görülen kalıcı izli bir değişmedir.

Özetle öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir (aktaran Senemoğlu, 2015).

Öğrenmenin tanımları incelendiğinde, öğrenmenin özellikleri aşağıda ifade edilmiştir.

- ✓ Davranışta değişmenin sürekli olması, geçici bir şekilde (hastalık, ilaç alma vb.) meydana gelmemesi,
- ✓ Davranışta gözlenebilir değişme olması,
- ✓ Davranışta oluşan değişmenin sadece büyüme sonucunda meydana gelmemesi,
- ✓ Davranışta oluşan değişmenin yaşantı kazanma sonucunda oluşmasıdır.

Sonuç olarak herhangi bir davranışta meydana gelen değişime öğrenme diyebilmek için bu değişimin refleksif ya da içgüdüsel olmaması kalıcı izli olması gerekmektedir. Öğrenmenin tek bir tanımı olmamakla birlikte, geniş ve farklı açılardan tanımlamak öğrenme yi açıklamada uygun görülmektedir (Senemoğlu, 2015).

2.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenmede; beş temel öğe bulunmaktadır. Bu öğeler; öğrenme, öğreten, öğrenme ortamı, öğrenen ve öğrenilen ifadelerdir. Bu ifadelerden öğreten ve öğrenme ortamı öğrenmeyi doğrudan etkilemezken öğrenme, öğrenen ve öğrenilen ise doğrudan etkilemektedir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak öğrenen ile ilgili, öğrenme yöntemiyle ile İlgili faktörler ve öğrenme malzemesiyle ilgili olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Bacanlı, 2005; Senemoğlu, 2015).

Öğrenen ile İlgili Faktörler

- ✓ Türe özgü hazır oluş
- ✓ Olgunlaşma
- ✓ Genel Uyarılmışlık Hali
- ✓ Güdü (Motivasyon)
- ✓ Eski Yaşantılar (Olumlu- Olumsuz Transfer – Aktarım)
- ✓ Dikkat

Öğrenme Yöntemiyle ile İlgili Faktörler

- ✓ Öğrenilen Konunun Yapısı
- ✓ Öğrenmeye Ayrılan Zaman
- ✓ Geri Bildirim
- ✓ Öğrencinin Aktif Katılımı

Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

- ✓ Algısal Ayırt Edilebilirlik
- ✓ Anlamsal Çağrım
- ✓ Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları-Kavram Ağı)

Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması öğrenmenin etkili olabilmesi için ön koşuldur. Öğrenme ortamının öğrenmeye elverişli olması hem çocuk hem öğretmen için oldukça büyük öneme sahiptir (Seven ve Engin, 2008).

2.3. Öğrenme Türleri

Öğrenme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2015).

Formal-İnformal-Nonformal Öğrenme

Formal-İnformal-Nonformal öğrenme kavramlarını tanımlayabilmek için eğitim ve öğrenme kavramlarını bilmek önemlidir. Eğitim, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma eylemi iken öğrenme, bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışlarında meydana gelen değişme olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme ise, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2015). Eğitim, formal ve informal öğrenme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Formal öğrenme sürecinde sınıf dışı mekanlarda verilen eğitim genellikle "informal öğrenme" olarak ifade edilmektedir (Phillips, Finkelstein ve Wever- Frerichs, 2007). Eshach (2007)' a göre öğrenme; okul içinde ve okul dışında olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okul içindeki öğrenme formal öğrenme iken okul dışındaki öğrenmeyi ise nonformal öğrenme olarak belirtmiştir. Bu tanımlamalara bakıldığında Eshach (2007), nonformal öğrenmeyi, formal ile informal öğrenme arasında, okul dışı ortamda yapılandırılmış bir öğrenme olarak tanımlamıştır. İnformal öğrenme, belirli bir program olmadan gerçekleştirilen, esnek, yaşam boyu devam eden, sokakta, sinemada, herhangi bir yerde kendiliğinden oluşan bir öğrenme sürecidir (Fidan, 2012; Lin ve Schunn, 2016; OECD, 2012). Akademik Rekabet Edebilirlik Konseyi ve Ulusal Bilim Kurulu, eğitim sisteminin üç aşamasını Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD); K-12, yükseköğretim ve informal öğrenme olarak ifade etmektedir. Federal destekli müze ve kütüphane hizmetleri enstitüsü ise, "her yaştan ve koşuldan öğrenenler arasında sosyal kurumlar dokusunu ve sürekli öğrenme alt yapısını" belirtmektedir (Institute of Museum and Library Services, 2005).

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi **(**NRC), 2012 yılında eğitim ortamlarını üç temel özelliğe göre derecelendirmiştir. Bunlar; plan, değerlendirme tipi ve seçme derecesidir. Bu özelliklerin ortamlarda bulunması ise doğrusal bir şekilde ele alınmaktadır. Dohn (2010)'un ayrım yapma amacı, öğrenmenin bir kurum içerisinde olup olmaması, gönüllü

ya da zorunlu olması, içsel ya da dışsal motivasyon içermesi ve didaktik olarak yapılandırılmış olup olmamasıdır. Dohn (2010) literatüre kavramsal bir anlayış getirerek, iki boyutta ifade etmektedir. Bunlar; eğitimin psikolojik düzeyi ve organizasyonel düzeyidir. Bu çerçeve aşağıda Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Formal-İnformal-Nonformal Öğrenme Kavramsal Çerçeve

		Psikolojik Düzey
		Formal ⟷ İnformal
Organizasyon Düzeyi	Formal Eğitim	
	Nonformal Eğitim	
	İnformal Eğitim	

Dohn, N. B. (2010). Situational interest of high school students who visit an aquarium. *Science Education, 95*(2), 337-357.

Psikolojik düzey olarak, öğrenme durumlarındaki norm, değer, inanç ve kurallar olarak ifade edilmektedir. Formal eğitimin bu özellikleri sağlamada zaman planı, disiplin, otorite kuralları gibi kaynakları yer almakta ve formal düzenlemede ağırlık kazanmaktadır. İnformal öğrenmede ise serbest seçme, otokontrol ve öz-yönetim olarak ifade edilmektedir. Tablo 1' de verilen kutucuklar çeşitli organizasyon düzeyleri için değişen psikolojik düzeylere göre öğrenme durumlarıdır.

Formal, nonformal ve informal öğrenmenin özellikleri (Eshach, 2007; Hofstein ve Rosenfeld, 1996; OECD, 2012) Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Formal-Nonformal-İnformal Öğrenme Arasındaki Farklar

Formal Öğrenme	Nonformal Öğrenme	İnformal Öğrenme
• Genellikle okulda gerçekleşir.	• Okul dışı kurumlarda gerçekleşir.	• Her yerde gerçekleşebilir.
• Yapılandırılmıştır.	• Yapılandırılmıştır.	• Yapılandırılmamıştır.
• Planlıdır.	• Planlıdır.	• Kendiliğinden gelişir.
• Zorunludur.	• Genellikle gönüllü gerçekleşir.	• Gönüllü gerçekleşir.
• Öğrenme değerlendirilir.	• Öğrenme genellikle değerlendirilmez.	• Öğrenme değerlendirilmez.
• Ardışıktır.	• Genellikle ardışık değildir.	• Ardışık değildir.
• Sistematik bilgi edinilir.	• Özel bilgi edinilir.	• Multi-disipliner bilgi edinilir.
• Formal etkinlikler edinilir.	• Sınıf dışı, okul dışı ve yaşam boyu öğrenme etkinlikleri içerir.	• Günlük yaşam aktiviteleri içerir.

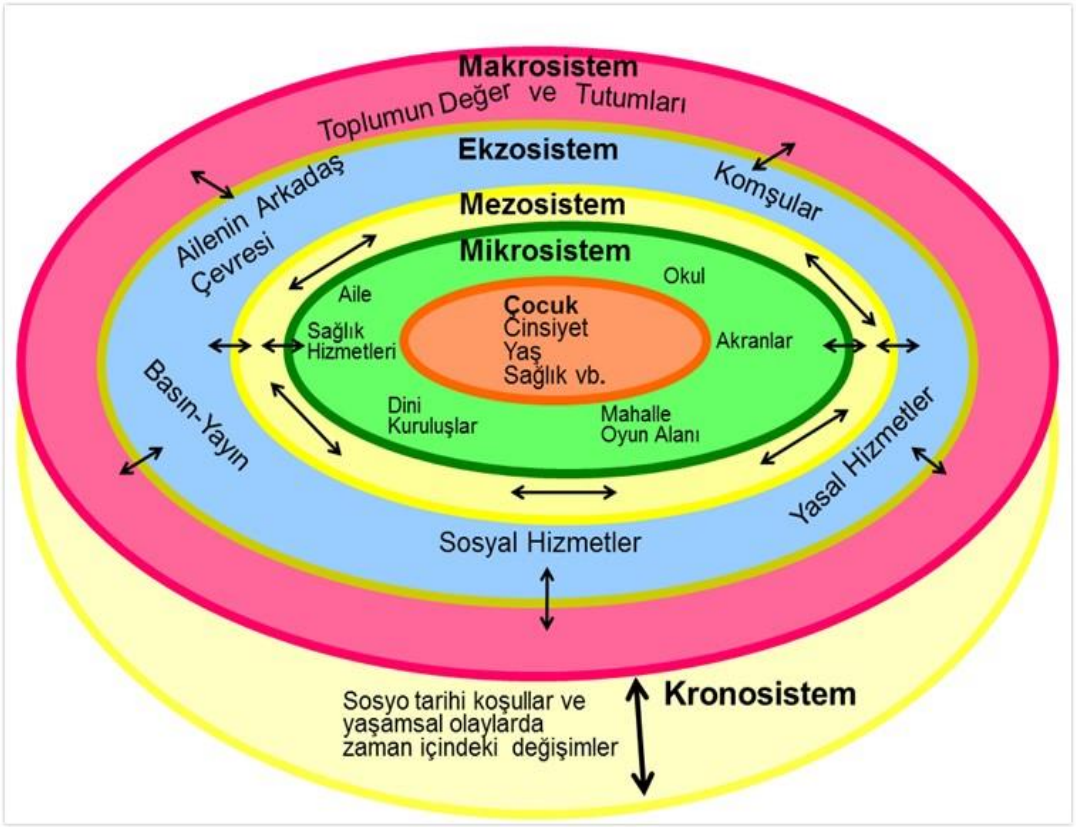
Tablo 2'den anlaşıldığı gibi, formal öğrenme ortamları daha çok okullardır. Fakat okul dışında olup özel eğitim ve yetişkin eğitim verilen kurumlarda formal öğrenme içerisinde yer almaktadır. Hizmet içi seminerler, halk eğitimde açılan kurslar bunlara örnek verilmektedir. Nonformal öğrenme ise, grubun öğrenmesini sağlamada formal alanlar dışında, herhangi bir organizasyonda (teşkilatta) gerçekleştirilen sistematik etkinliklerdir. Özetle; eğitim-öğretim kurumu dışında sertifika, karne vs. verme amacı olmayan fakat yapılandırılmış ve planmış öğrenme olarak ifade edilmektedir. Günlük yaşamda aktivite kaynaklı; aile, boş zaman vb. ile ilişkiler olan yapılandırılmamış ve sertifika verilmeyen öğrenme informal öğrenme olarak ifade edilmektedir (Dohn, 2010). İnformal öğrenme, kalıcı bilgi edinmeyi ve ilk elden deneyimi sağlayan, olumlu tutum geliştiren toplumsal bir alanı içermektedir (Davies, 1997; Kelly, 2000; Pedretti, 2004). Maarschlak (1988) ve Tamir (1990) öğrenme ortamları için ayrımı fiziksel durumlara göre değil psikolojik durumlara göre yani motivasyon, sosyal içerik, ilgi açısından yapılması ve bu ortamlarını formal- nonformal ve informal olmak üzere üçe ayrılması gerektiğini açıklamıştır (aktaran Eshach, 2007).

2.4. Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik Sistemler Kuramı (Urie Bronfenbrenner): Doğada hiçbir varlık tek başına değildir. Her canlının etkilemekte ve etkilenmekte olduğu bir çevresi vardır. Doğa bilimleri belirli bir alanda bulunan canlılar ve bunları saran çevrenin karşılıklı ilişkileri ile meydana gelen ve süreklilik gösteren bütünü "ekosistem" olarak adlandırılmaktadır. Canlıların hem kendi aralarındaki hem de çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalı ise "ekoloji" olarak bilinmektedir. Ekolojik yaklaşım, doğa bilimlerinden uyarlanarak insan davranışını açıklamada da kullanılmıştır. Karmaşık ve iç içe geçmiş sistemler dünyasında çok yönlü etkileşimleri göz önünde bulunduran bu yaklaşım, sistemdeki herhangi bir bileşende meydana gelen değişimin diğer bileşenlerden bağımsız düşünülemeyeceğini ileri sürmektedir. 1970'li yıllarda Bronfenbrenner tarafından temelleri atılan ekolojik yaklaşım, çocuğun toplumun gerçek bir üyesi olması için geçen sürece odaklanmaktadır. Öncelikle mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olmak üzere dört alt sistemde ele alınan ekolojik yaklaşım, Bronfenbrenner'in vefatına kadar geçen süreçte gelişime devam etmiştir. Biyoekolojik yaklaşım olarak da tanımlanmaktadır. Bunu takip eden süreçte ise, geçen zamanın ve çocuğun en yakınında oluşan süreçlerin (proximal processes) etkisi de ele alınan noktalar arasında olmuştur. Diğer bir deyişle; çocuk ve çevresi arasındaki iki yönlü ilişki zamana, çocuğun bireysel özelliklerine ve en yakınındaki kişilerle olan etkileşimin niteliğine odaklanmıştır (Tedmem, 2014).

Çocuğun gelişimi, çevredeki nesneler ve semboller ile aşamalı ve etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Yaşanılan çevrenin etkili olabilmesi için, bu etkileşimin uzun süreli ve düzenli olması gerekmektedir (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Bronfenbrenner'a göre, bebekler doğduğu andan itibaren davranışlarını çevresiyle etkileşimi sonucu değiştirmektedir. Büyük sosyal sistem olan kültürel faktörler gibi okul, aile, gibi çocuğun içerisinde bulunduğu küçük sosyal sistem arasındaki ilişkiler, çocuğun gelişimsel sürecini etkilemektedir (Worden, 2002). Bronfenbrenner'e göre çevre, çocukların gelişimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiye sahip, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olmak üzere dört sistemden oluşmaktadır. Bu dört sistem dışında çevre ve zaman boyutunu ele alan beşinci bir sistem daha dahil edilmiştir. Bu sistem "krona sistem" olarak ifade edilmektedir (Parrila, Ma, Flaming ve Rinaldi, 2002). Sadece yakın çevre ile değil aynı zamanda daha büyük çevrenin etkileşimi ile çocuğun gelişimi gerçekleşmektedir. Diğer bir ifadeyle, çocuğun gelişimi sadece ev ortamında değil aynı zamanda okul, mahalle, sokak

(okul dışı ortamlarda) ve topluluklara bağlı olarak gelişmektedir (Bukatko ve Daehler, 1998).



Şekil 1. Ekolojik kuram sistemleri

https://www.google.com/search?q=bronfenbrenner+ekolojik+kuram+kronosistem ve rlz sayfasından erişilmiştir

Teorik olarak eğitim sisteminin ve dolayısı ile ekolojik yaklaşım modelinin merkezinde çocuğun yer aldığı düşünülerek bu sistemler ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır:

Mikrosistem: Günlük hayatta çocuğun karşılıklı etkileşimde bulunduğu bireyleri ve bu bireylerle olan ilişkisini inceleyen sistemdir. Çocuğa en yakın ve doğrudan temas halinde olan yapıyı içermektedir. Bunlar çocuğun ailesi, okulu, yaşadığı semti vb. ortamlardır. Bu sistemde iki yönlü bir etlileşim vardır. Anna ve baba çocuğun davranışlarını etkileyeceği gibi çocuk da anne ve babanın davranışlarını etkilemektedir (Berk, 2000).

Mezosistem: Çocuğun etkileşimde olduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasında oluşan etkileşimdir. Bireysel mikrosistemlerin yalnız çalışmadığı ancak birbirlerine olan etkisini ve birbirleri üzerindeki yarattığı etkilerdir (Tedmem, 2014).

Ekzosistem: Çocuğun gelişimini dolaylı olarak etkileyen daha büyük sistemdir. Okul yönetimi kararları, Milli Eğitim müdürlüğü politikaları, anne-babanın iş hayatı ekzosistem

içerisinde yer almaktadır. Yerel yönetimlerin, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin, okul-aile birliklerinin aldıkları ve uyguladıkları kararlar, anne-babanın işyerindeki ilişkileri modelin bu katmanında yer almaktadır (Tedmem, 2014).

Makrosistem: Toplumdaki inanç sistemlerini, yasaları, kültürel değerleri, sosyal ve ekonomik durumlarını içermektedir. Çocuk gelişiminde dolaylı bir etkiye sahip ve çocuğun içinde yaşadığı ekonomik ve toplumsal çevreyi oluşturan sistemlerdir (Doğan, 2010).

Kronosistem: Etkileşimde bulunduğu ortam ile zaman arasındaki ilişkidir. Çocuğun gelişimine bağlı olarak çevrede meydana gelen değişimlere farklı tepkiler vermesi içsel, ne olacağı öngörülemeyen zamana vereceği tepki ise dışsaldır (Berk, 2000). Zaman içinde değişen sosyo-tarihsel, sosyo-kültürel ve çevresel koşulların bireyin yaşamındaki geçişlere yansıması ve deneyimlerini etkilemesi ise *kronosistem* olarak ele alınmıştır. Örneğin, anne-babanın boşanmasının çocuklar üzerindeki etkisi ilk yılda en fazladır ve giderek azalır. (Tedmem, 2014).

Bu kuram ile sistemin tüm bileşenleri ve bu bileşenlerin karşılıklı etkileşimleri incelenmektedir. Bu durumda olaylar bütüncül bakış açısı ile inceleme olanaklı hale gelmektedir. Bu kuram, çocuğun çevresinde bulunan ailesinden yaşadığı topluma kadar tüm etkileşimlere odaklanırken diğer taraftan bireysel gelişimini incelemektedir (Tedmem, 2014).

2.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğrenme Ortamları

Okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların fiziksel özellikleri, cinsiyeti, yaşı, ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulmuş olan bir eğitim ortamı, çocuğun ilerlemesinde ve potansiyelini ortaya çıkarmasında büyük öneme sahiptir (Bilgin, 2013). Çocuğa uygun bir şekilde tasarlanmış eğitim ortamı, çocuğun okul hakkındaki olumsuz düşüncelerini olumluya çevirmektedir. Dikkat çekici, bilgiyi keşfedebileceği, yönlendirici ve bilgiyi yapılandıracağı eğitim ortamı sunulan çocuk, öğrenmesi daha kalıcı ve kolay ulaşılabilir olmaktadır (Tok, 2015).

Öğrenme ortamları, çocukların eğitim görecekleri okulu tercih etmede büyük öneme sahiptir (Bilgin, 2013). Okul öncesi öğrenme ortamları, çocukların; davranışlarını, öğrenme durumlarını, akranları ve yetişkinlerle ilişkilerini etkilemektedir. Öğrenme ortamları çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerini etkilerken aynı zamanda sağlıklı ve dengeli kişilik yapısı gelişimlerine olumlu katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, dış mekanların

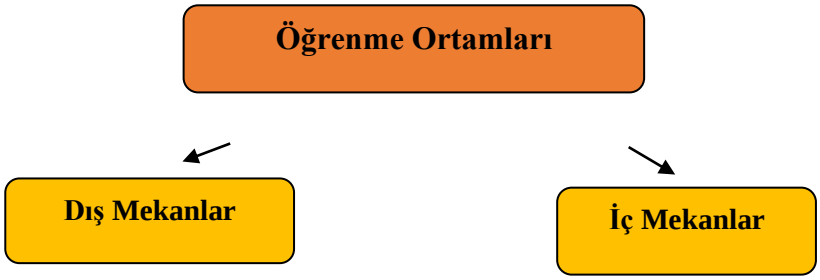
ve iç mekanların çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi okul öncesi eğitim programının hedefine ulaşabilmesi açısından önemlidir (Bilgin, 2013; Ömeroğlu, 2011). İyi bir şekilde planlanmış ve organize edilmiş eğitim ortamı, çocukların bireysel ve grupla keşifler yapmalarına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim ortamlarının çocukların gelişimini ve eğitimini destekleyecek şekilde planlanmasına özen gösterilmelidir (Aktaş Arnas, 2018).

Çocukların sosyalleşmesini sağlayan araçlardan biri olan okul öncesi öğrenme ortamlarında (Demiriz vd., 2011) çocuklar, duygusal beceriler geliştirme, oynamak istedikleri materyalleri aralarında paylaşma, materyalleri bir araya nasıl getireceklerine karar verme becerileri geliştirmektedir. Bu süreçte çocuklar, fikirleri paylaşmayı, sabırlı olmayı, başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrenmektedir (AÇEV, 2015).

UNICEF (2000)'in 21. yy. başlarında düzenlediği en önemli faaliyetlerden biri olan Dakar Çerçeve raporunda eğitimde kalitenin beş boyutu öne sürülmüştür: Bu boyutlar;

1. Öğrenen bireyler
2. Ortamlar
3. İçerik
4. Süreçler
5. Çıktılar

Dakar çerçeve raporunda görüldüğü gibi, bu beş boyutun içerisinde "ortamlar" da kalite boyutunda yer almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları çocukların aldıkları eğitimin niteliğini ve kalitesini etkilemektedir. Okul öncesi öğrenme ortamları dış ortamlar ve iç ortamlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ömeroğlu, 2011). Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekanlar ve okul dışı öğrenme ayrıntılı olarak açıklanacaktır.



Şekil 2. Öğrenme ortamları

2.6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dış mekanlar ve Okul Dışı Öğrenme

Okul öncesi eğitimde eğitim ortamları oldukça önemlidir. Ev dışında çocukların kendilerini güvende hissettikleri ve öğrenmelerini gerçekleştirdikleri uzun veya kısa süreli zaman geçirdikleri eğitim ortamları okul öncesi eğitim ortamları denilmektedir. Bu ortamlar, çocuğa okul hakkında olumlu tutum sağlamaktadır (Tok, 2015). Okul öncesi eğitim kurumunda dış mekanlar, çocukların; tırmanma, koşma, atlama, zıplama ve kendi sınırlarını tanıyıp bu sınırlarını geliştirdiği ortamlardır (MEB, 2015; Kurşunlu, 2018).

Literatür incelendiğinde nonformal öğrenme farklı ifadelerde yer almaktadır. Bunlar, "sınıf dışı öğrenme (out-of school experiences/classroom, out-of class learning)" (Chan, 2016; Okur, Sezer, Güder ve Yalçın-Özdilek, 2013; Nundy, Dilon ve Down, 2009), "okul dışı eğitim (outdoor education/out-of school education)" (Reiss ve Braund, 2004; Eaton, 1998; Salmi,1993; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), "derslik dışı öğrenme" (Atmaca, 2012; Atmaca ve Gökmen, 2013) ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir.

Okul dışı öğrenme, sınıf dışında yapılan bütün etkinlikleri içermektedir. Bu duruma göre her yer bir eğitim ortamıdır. Okul bahçesi, park, sokak veya çevredeki hastane hem açık alan hem de okul dışı öğrenme ortamıdır. Bunlar dışında müze, bilim merkezi, hayvanat bahçesi gibi kurumsal alanlardan da söz edilmektedir. Ek olarak dijital ortamlar da okul dışı öğrenme ortamlarına eklenebilmektedir. Sonuç olarak; okul dışı öğrenme, sınıfta uygulanan formal öğrenme ile bağlantılıdır. Çocuklara kazandırılacak kazanım ve göstergeler dikkate alındığında etkinliklerin gerçekleştirilmesinin bir başka şeklidir. Okul dışı ortamlar, sınıfta dört duvar arasından kaçış, başka bir ifadeyle "okulun dünyaya açılan kapısı" olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle okulun bahçesi, okulun çevresindeki park, sokak gibi kurumsal olmayan alanlar da okul dışı ortamlar olarak kabul edilmektedir (Şen, 2019).

2.7. Okul Öncesi Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Tarihçesi ve Önemi

Erken çocukluk döneminin tarihsel geçmişine bakıldığında, doğa ve çocuk kavramlarının bahçe ile birbirine bağlantılı olduğu bilinmektedir. Eğitim esnasında, doğa ve çocuk arasında bahçe bir geçiş olmuştur. Okul dışı ortamların eğitim amaçlı kullanılması 17. yüzyılda bir yenilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda ilk elden yani doğrudan edinilen bilgi, çocukların eğitiminde oldukça önemli hale gelmiştir (Joyce, 2012). İlk savunucularından olan Johann Amos Comenius (1592-1670) bir eğitim filozofudur.

Çocuğun somut nesneleri deneyimlemesi gerektiğini ve duyusal öğrenmeyi savunmuştur. Comenius çocuğun bu nesnelerle doğrudan yüz yüze gelmesini savunmuştur. Çocukların doğa bilimleri çalışmalarına hazırlık olması açısından toprak, su, ateş, yağmur, bitki ve kaya gibi doğadaki nesnelerle tanışmasının, çocukluk döneminde oldukça önemli olduğunu belirtmiştir (Joyce, 2012). Ardından Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), "Emile" adlı kitabını doğalcılık üzerine kurgulamıştır. Rousseau'ya göre, ideal eğitim; uygulama ve deneyimlere dayalı doğal ortamda gerçekleşen bir öğrenme modelidir. Johann Pestalozzi (1746-1827), Rousseau'dan ilham alarak, çocukların doğanın temel unsurlarına göre eğitilmesini, temel ders materyallerinin gerçek nesneler ile yapılmasını, tepelerde, vadilerde çocukların daha iyi dinleyip daha özgür olacağını ve böylelikle zorlukların üstesinden gelebileceğini savunmuştur (Hopkins, 2013; Essays, 2015). Friedrich Froebel (1782 – 1852)'in 19.yy'da geliştirdiği eğitim uygulamaları sayesinde günümüzdeki erken çocukluk eğitiminin temellerini atmıştır. Froebel, "The Education of Man" (1885) adlı kitabında doğa ifadesine vurgu yaparak, doğanın, çocukların yılmazlığını (dayanıklılığını) geliştirmede bir araç olduğuna değinmiştir. Kitabında, herhangi bir engelle karşılaşan çocuk ilk aşamada engeli aşmada güçlük yaşayacağı, bu engelin onun cesaretini arttıracağı ve sonraki karşılaştığı engellerde daha kolay çözüm üreteceğine değinmektedir. Froebel' in yaklaşımındaki doğa (1837) kelimesi "Kindergarten" olarak ifade edilmekte ve "çocuk bahçesi" anlamına gelmektedir. Bu dönemde ilk anaokulu, çocuklara gerçek deneyim fırsatı sağlayan bir ortam olarak tasarlanmıştır. Froebel, her çocuğa kendisinin bakabileceği küçük bahçeler vermiştir. Bu bahçelerde çocuklar, doğal yaşamı, bitkileri gözlemlemeye teşvik edilmiş ve alan gezisi kapsamında kırsal bölgelere geziler düzenlenmiştir (Froebel, 1885; Garrick, 2009; Sobel, 2016). Frobel' in bu felsefesi 19. yüzyılın ortalarına doğru, Almanya'dan başlayarak Kuzey Amerika'ya doğru yayılmıştır. 20. yüzyılda "Skogsmulle" adı verilen okullarda uygulanan, "dış mekânda eğitim" programı ile birleştirilmiştir. Program çocukların doğayı keşfetmelerini, doğada oynamalarını, doğanın bakımını ve korunmasını üstlenmelerini sağlamak amacıyla başlatılmıştır (Sobel, 2016). Ayrıca Montessori, Loris Malaguzzi, Rudolf Steiner gibi erken çocukluk eğitimcileri, eğitimin doğayla bütünleştirilmesine değinmişlerdir. Normal gelişim gösteren çocuklar Montessori'ye göre tüm canlılara karşı bir sevgi besler. Bu nedenle Montessori (1870-1952) yaklaşımındaki sınıf materyallerinin birçoğu doğal tarih, coğrafya, botanik ve zooloji alanlarında doğa keşfini desteklemektedir. Gerçek nesneleri çocuklar kitaptan görerek değil dışarı çıkıp yerinde görmesinin ve etkileşim kurmasının önemine değinmektedir (Russell, 2014; Sobel, 2016).

Rudolf Steiner (1861–1925), Waldorf eğitim yaklaşımını ortaya atmıştır. Bu yaklaşımda, doğa eğitiminin erken çocukluk döneminde önem kazanmasına değinmiştir. Waldorf eğitim yaklaşımında, sınıf ortamında dekorasyon olarak deniz kabukları, kozalak, taşlar, tahta ya da kütük gibi doğal materyaller bilimsel anlayışın gelişebilmesi açısından yer almaktadır (Sobel, 2016). Waldorf okul öncesi dönemde sadece kapalı alanlarda değil aynı zamanda dış mekanlarda da sıklıkla kullanılmaktadır. Steiner'in teorisine göre çocuk doğanın bir parçası olarak bilinmekte ve çocuklara doğanın içinde kendisini keşfetmesine imkân sağlamaktadır. Bu nedenle waldorf okullarında dış mekanlarda (okul bahçesinde) sınıf içinde yapılan etkinliklere paralel olarak etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Açık alanda çocuklara doğal materyaller sunulmakta ve bu doğal materyallerle oyun oynamalarına imkân verilmektedir. Ek olarak; bahçe bakımı, evcil hayvan bakımı, sebze ve meyve yetiştiriciliği gibi sorumluluklar dış mekân olan okul bahçesinde çocuklara verilmektedir. Bu alanlarda çocukların oyun oynamaları, drama yapmaları ve sanat çalışmaları gerçekleştirmeleri tasarlanmıştır. Çocuklar burada özgürce akranları ile etkileşime girerek ve doğanın bir parçası olarak sorumluluklarını içsel denetimle (içten gelen istekle) yapmaktadırlar (Kurtulmuş, 2013).

Loris Malaguzzi (1920–1994) tarafından ortaya atılan Reggio Emilia yaklaşımının temel prensibi ise, çocukların içinde bulundukları çevreye karşı yetenekli, güçlü ve meraklı olduklarını vurgulamaktır. Doğa, Reggio Emilia yaklaşımına göre, çocukların geliştirdikleri teorileri test etmesi ve araştırma yapması için önemli bir kaynak sağlamaktadır (Morrison, 2010; Sobel, 2016; Lane, 2017). Reggio'da başarının sırrı prensiplerinin altında yatmaktadır (İnan, 2017). Bu prensipler;

1. Öğretmenlerin ve ailelerin sahip oldukları güçlü çocuk imajı,
2. Gelenekselden çok farklı olan öğretmen rolleri,
3. Değerlendirme ve geliştirme süreci olan dokümantasyon,
4. Üçüncü öğretmen olarak kabul edilen provokatör çevre,
5. Güçlü bağlar, bağlantılar ve ilişkiler,
6. Merak tabanlı proje yaklaşımıdır.

Yukarıdaki prensiplere göre, Reggio Emilio eğitimcileri çevreyi üçüncü öğretmen olarak kabul etmektedir. Bu durum çevreye verilen önemi göstermektedir (Malaguzzi, 1998). Çevrenin üçüncü öğretmen olması belirli öncelikler sunmaktadır. Bu öncelikleri Fraser ve

Gestwicki (2002) şöyle ifade edilmektedir: “Estetik, aktif öğrenme, şeffaflık, iş birliği, dış dünyanın içeriye taşınması, esneklik, ilişki ve karşılıklılık” dır. Malaguzzi’ye göre üçüncü öğretmen, öğretmenlerin ve çocukların öğrenme edimini birlikte yaratma gereksinimine cevap veren esnek bir ortamdır. Nesneleri manipüle eden veya sanat yapan genç ellerin çalışmalarıyla yaratıcılığın teşvik edilmesi, çocuklarla iletmek istediğimiz değerlerin ifade bulduğu bir ortamdır. Üstelik sınıf ortamı, çocuğun kendi hayatında ve başkalarının hayatında güçlü bir oyuncu olarak kimliğini şekillendirmeye yardımcı olmaktadır. Böyle bir ortamı beslemek için, öğretmenlerin sadece gözle görünenin ötesine geçerek daha derinlere inmeleri ve altta yatan temel ilkeler ile çocukların düşünce, soru ve meraklarına ilişkin derin bir anlayış geliştirmeleri gereklidir. Reggio Emilia felsefesinin özünde, ilişkiler kurma ve sürdürme üzerine vurgu yapılmaktadır. Aynı Vygotsky gibi Malaguzzi sosyal öğrenmenin bilişsel gelişimden önce geldiğine inanmaktadır (Gandini, 2012). Çevrenin öğrenmeyi anlamlı kılma sürecinde merkezi bir rol oynadığını vurgulamıştır. Bu durum Malaguzzi için oldukça büyük öneme sahiptir. Malaguzzi’ye göre üçüncü öğretmen, öğretmenlerin ve çocukların öğrenme edimini birlikte yaratma gereksinimine cevap veren esnek bir ortamdır. Nesneleri manipüle eden veya sanat yapan genç ellerin çalışmalarıyla yaratıcılığın teşvik edilmesi, çocuklarla iletmek istediğimiz değerlerin ifade bulduğu bir ortamdır. Üstelik sınıf ortamı, çocuğun kendi hayatında ve başkalarının hayatında güçlü bir oyuncu olarak kimliğini şekillendirmeye yardımcı olabilir. Böyle bir ortamı beslemek için, öğretmenlerin sadece gözle görünenin ötesine geçerek daha derinlere inmeleri ve altta yatan temel ilkeler ile çocukların düşünce, soru ve meraklarına ilişkin derin bir anlayış geliştirmeleri gereklidir. İlişkiler, Reggio Emilia felsefesinin temelini oluşturmaktadır. Bu felsefe, çocuğu üç “öğretmen” ya da başkahramanın çevrelediği bir ortamda ifadesini bulmaktadır. İlk öğretmen (ebeveyn), çocuğun eğitiminde bir aktif ortak ve rehber rolünü üstlenir. İkincisi, sınıf öğretmenidir. Genellikle çiftler halinde çalışan, sınıf öğretmeni araştırmacı rolünü üstlenir ve kasıtlı olarak çocukları onlar için anlam ifade eden çalışma ve diyaloglara dahil eder. Üçüncü öğretmen ise çevredir, yani sadece işlevsel olmakla kalmayıp çocuğun öğrenmesini yansıtacak şekilde tasarlanmış bir ortamdır. Öğrenmeyi tetikleyen şey işte çocuğun ebeveyn, öğretmen ve çevre ile olan bu ilişkisidir (http://renkliormananaokulu.com/2017).

Dış mekânda gerçekleşmesi dolayısıyla orman okulları ile benzerlik gösteren okul dışı öğrenme ortamları, orman okullarının temel ilkeleri çerçevesinde farklılık göstermektedir. Bu ilkeler;

1. Çocukların ormanda düzenli zaman geçirmeleri önemlidir.
2. Personel eğitimlidir.
3. Özel bir ortam kullanılır.
4. Kötü hava diye bir şey yoktur, kötü kıyafet vardır (Knight, 2016).

Yukarıdaki ilkeler, orman okulunda yer alan temel ilkelerdir. Bu ilkelere bakıldığında; orman okullarının sadece ormanlık alanda gerçekleşmesi, sınırları belli olan özel bir alan da yer alması, çocukların hep aynı ortamda etkinliklere kaldığı yerden devam etmesi ve uygulayan öğretmenin sertifikaya sahip olması okul dışı öğrenme etkinliklerinde temel ilkeler dahilinde yer almamaktadır.

Dış mekân ile ilgili bütün bu tarihsel gelişime bakıldığında, oldukça eskilere dayandığı ve doğanın, dış mekânın yani okul dışı öğrenme ortamlarının ve bahçenin okul öncesi eğitimde önemli olduğu görülmektedir.

2.8. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Etkileri

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrenmeyi cesaretlendirdiği, her çocuğun kendi hızında öğrenmesini teşvik etmesi bakımından önemlidir (Melber ve Abraham, 1999) ve okuldaki formal öğrenmeyi desteklemektedir (Hannu, 1993). Türkmen (2010), okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin uzun dönem ve öğrenmeyi arttırıcı olmak üzere iki boyutta olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir.

Uzun- dönem etki (Long-term effect): Geziler çocuklarda uzun dönem etki bırakmaktadır. Bunlar; öğrenmenin kalıcılığını arttırması, gezinin uzun süre çocuklar tarafından hatırlanması, öğrenmeyi pekiştirmesi, öğrenilen bilginin hafızada anlamlandırılması gibi uzun dönem etkileri içerisinde barındırmaktadır (Anderson ve Piscitelli, 2002; Wolins, Jensen ve Ulzheimer, 1992).

Öğrenmeyi arttırıcı etki: Doğru planlanmış alan gezisinin, bilişsel ve duyuşsal düzeyde olumlu etkisi yer almaktadır (Griffin, 2004). Bunlar;

Bilişsel Düzeyde:

- ✓ Merakın artması,
- ✓ İlk elden deneyim kazanılması,

- ✓ Gerçek yaşam ile okul arasında bağlantı kurulması,
- ✓ Bilimsel süreç becerilerinin (BSB) gelişmesidir.

Duyuşsal Düzeyde:

- ✓ Motivasyonun artması,
- ✓ Sosyal becerilerin gelişmesi,
- ✓ İletişim becerilerinin ve dil becerilerinin gelişmesi,
- ✓ Etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirme olarak sıralanmaktadır (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Türkmen, 2010).

2.9. Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim ve Okul Dışı Öğrenme

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim programında dış mekân etkinliklerinin kullanımı çerçevesinde incelenmiştir. Programda Türkçe etkinliklerinin planlanma aşamasında "Öğretmenlerin çocukların yaş ve gelişim özelliklerine dikkat etmesinin yanı sıra eğitim ortamını düzenlemesi, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı çocukları göz önünde bulundurması gerekmektedir" ve hareket etkinliği için "hareket beceri etkinlikleri sınıf içinde veya açık havada, bahçede uygulanabilir" (MEB, 2013) ifadeleri yer alarak eğitim ortamının öneminden söz edilmektedir. "Gün her zaman öğrenme merkezlerinde oyunla devam etmeyebilir. Güne başlama zamanının ardından bahçede, açık havada oyun oynanabilir, o gün yapılacak eğitimle ilgili olarak alan gezisine çıkılabilir veya sabah yürüyüşü yapılabilir" ifadesi ile alan gezilerinin, okul dışı öğrenme ortamlarının önemi üzerinde durulmaktadır.

Programın temel özelliklerine bakıldığında ise; "Dengelidir" ve "Öğrenme Merkezleri önemlidir" özelliklerinde dış mekanların önemi ifade edilmektedir. "Dengelidir" özelliğinde; programın çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için bütün gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında dengeli bir şekilde ele alınması gerekmediğini pasif ve hareketli etkinlikler, çalışma şekilleri (büyük grup, küçük grup, bireysel), *etkinliğin uygulandığı yerin (iç ve dış mekânlar)* dengeli bir şekilde ayarlanmasının önemli olduğundan bahsedilirken; "Öğrenme Merkezleri Önemlidir" özelliğinde ise çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla farklı ayırma materyalleri ile bölünmüş, küçük gruplar hâlinde etkileşimde bulunacakları ve dikkatlerini yoğunlaştırarak oynayabilecekleri öğrenme alanları olan öğrenme

merkezlerinin, iç mekânlarda olduğu kadar dış mekânlarda da düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Bu durumlar göz önüne alındığında MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim programında da dış mekânın kullanımına önem verildiği görülmektedir.

2.10. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Günümüzde okul dışı öğrenme ortamları okulun dışındaki birçok ortamı içermektedir. Okul dışı ortamlar, okul bahçesi, sokaklar, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, bilim merkezleri, planetaryumlar, milli parklar vb. alanlardan oluşmaktadır. Bu ortamlardan bazıları aşağıda açıklanmaktadır;

2.10.1. Okul Bahçesi

"Okul dışı" kavramı okul bahçesinden başlamak üzere okuldan uzakta olan yerleri kapsamaktadır. Sınıfa en yakın okul dışı ortam okul bahçesidir. Okul bahçesinin kullanılmasının çocuklara yararları oldukça fazladır (Loxley, Dawes, Nicholls ve Dore, 2016b). Okul bahçeleri çocukların ruhsal, fiziksel ve zihinsel gelişmelerine katkı sağlayan sosyal alanlardır. Ayrıca eğitimin sürekliliğinin ve kalitesinin arttırılmasında oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Saelens, Sallis ve Frank, 2003). Okul bahçeleri, çocukları diğer okul dışı alanlara götürmede, ulaşım maliyeti, sağlık ve güvenlik açısından daha az risklidir. Okul bahçeleri, çocuklara kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu ve çeşitli doğa olaylarını (mevsimlerin değişimi) görmelerine ve ayrıntılı bir şekilde gözlemleme olanağı sunduğu ortamlardır (Loxley vd., 2016b). Çocukların okul bahçesinde kazandıkları alışkanlıklar, onların yaşam boyu aktif olmalarını sağlamaktadır. New Jersey School Outdoor Area Working Group (2007), herhangi bir okul bahçesinde; drama, açık hava sınıfları, doğal alanlar, çeşitli ekosistemler (sahil, orman, çayır, mera), sessiz alanlar, sosyal aktivite alanları, sanat alanları, kum ve su oyunları, iç ve dış mekân alanları, çocukların özel ihtiyaçları için alanlar, göletler vb. alanların bulunması gerektiğini belirtmiştir.

Okul bahçesinde sosyal beceriyi gerçekleştirecek etkinliklere yer verilmektedir. Örneğin, evcil hayvan besleyen çocukların aileleri belirlenen günlerde iş birliği sağlayarak okul bahçesine evcil hayvanı getirebilir, aileler çocuklarla yardımlaşarak ekim-dikim yapabilir ve bu alanları sulama görevi her gün bir çocuğa verilerek sorumlulukları geliştirilir ve dolayısıyla çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri sağlanmaktadır.

2.10.2. Sokaklar

Çocuğun gelişiminde ve bağımsız bir birey olmasında; etkileşim içinde bulunduğu fiziksel çevre çok önemlidir. Okul dışı öğrenme alanı olarak sokaklar; çocuğun, çeşitli tehlikelerden ve olumsuzluklardan korunduğu, akranlarıyla paylaşımda bulunabildiği ve böylece diğerleri ile birlikte öğrenebildiği, tüm canlıların bir arada yaşadığı, toplumsal yaşamı kolaylaştıran, bireyler arası iletişimi sağlayan en temel kentsel dış mekânlar olarak kabul edilmektedir. Kentsel donatı olarak da adlandırılan korunma, ulaşım, aydınlatma, oyun, spor ve peyzaj ile ilgili düzenlemeler bu mekanların niteliğini göstermektedir (Bulut, Atabeyoğlu ve Yeşil, 2008; Neufert 2013). Düzenlemeler, güvenilir, sağlıklı, koruyucu, kullanıma davet edici, bulunduğu yerin özelliklerine uygun, renk, doku ve form özelliklerine uygun şekilde tasarlanmalıdır (Bulduk, 2012). Ekolojik prensipler çerçevesinde tasarlanan ve içinde farklı canlı türlerinin bulunduğu doğal mekânlar, özellikle kentlerde yaşayan çocukların kendilerini özgür hissetmeleri ve onların çevreye aktif katılımı destekleme gibi yararları bulunmaktadır. Esnek ve değiştirilebilir çevrenin, davranışları olumlu yönde geliştirdiği bilinmektedir. Açık alanların, özellikle çocukları bilişsel etkinliklere daha çok yönlendirdiği ve riskli davranışları desteklemek suretiyle kendilerine olan güvenini artırdığı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Fjortoft ve Sagia, 2001, Moore, 1986, Turgut ve Yılmaz, 2010). Dolayısıyla, kentsel alanlarda yaşayan çocukların yoğun olarak kullandıkları mekânların, en iyi öğrenme aracı olan oyun oynamalarına olanak sağlayacak şekilde ağaç, su, taş, çiçek, böcek vb. gibi ekipmanlar kullanılarak tasarlanması önerilmektedir (Turgut ve Yılmaz, 2010). Ancak hızlı kentleşmenin getirdiği yoğun ve düzensiz yapılaşma, açık alanların hızla azalması, artan araç sayısı ve trafik, kentsel alanları çocuklar için tehlikeli alanlar haline getirmektedir. Bu nedenle, kentsel alanlar, çocuğun gereksinim ve beklentilerine yanıt vermemekte, güvenli ortamlar sunmamaktadır. Dolayısıyla, çocuklar oturdukları konutların yakınındaki alanların diğer bir deyişle sokakların kendilerine tanıdığı olanaklardan yararlanamamakta ve sosyal, duygusal, bilişsel ve psikomotor gelişimleri olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu nedenlerden dolayı güçlü ekipmanlarla donatılmış ve güvenli olan bir sokak, çocuk için okul dışı öğrenme ortamı olmakta, sosyal becerilerin gelişimini sağlamaktadır (Küçükturan ve Kölemen, 2020).

2.10.3. Müzeler

Türkiye'de müze eğitiminin ilk gelişimi 1868'de Galatasaray lisesinde gerçekleşmiştir. Bu alanda tabiat tarihine ilişkin bir okul müzesi kurulmuştur. 2009 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı (KTB), müzeleri çocukların severek gezmelerini sağlamak ve çocukların sanat yönünü ve yaratıcılıklarını geliştirmede ve öğrenmelerin duyulara hitap ederek kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından "Çocuk Dostu Müze" uygulamasını başlatmıştır (KTB, 2009). Çağdaş toplumların önemli kültürel merkezleri müzelerdir. Ziyaretine gelen bireylere, çok kültürlülüğü tanıma fırsatı vermektedir. Aynı zamanda tarihi somut nesnelerle sunarken, kendi kültürü ile başka kültürleri tanımasına, empati, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmesine başka kültürlere hoşgörü ile yaklaşmasını sağlamaktadır (Köksal Akyol ve Akyol, 2014). Okul dışı geziler kapsamında ele alınan müze gezilerinin hem çocuklar hem de öğretmenler açısından etkili olması, bir eğitim-öğretim döneminde sıklıkla yer verilmesine bağlıdır. Müze etkinliğine yer verilirken etkililiğini sağlamada etkinliğin planlaması oldukça önemlidir. (Brett, 2014). Planlama Bloom'un Bilişsel Gelişim Taksonomisi'ne göre bilme, kavrama gezi öncesinde, kavrama, uygulama ve analiz gezi anında, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ise gezi sonrasında ulaşabilmektedir (Hurley, 2006). Müze ziyaretinin etkileşimli olabilesi için üç aşama gereklidir. Bu aşamalar; "ön hazırlık", "müze ziyareti" ve "izleme etkinlikleri" dir (Greenhill, 1999). Çocuklar müze etkinlikleri ile çok fazla beceriyi geliştirmektedir. Bu beceriler; duyguları ifade etme, gözlem, kültürel değerleri fark etme, ekip çalışması ve iş birliği yapma, kurallara uyma ve hayal gücüdür (Köksal Akyol ve Akyol, 2014; Sturm ve Bogner, 2010). Okvuran (2012), iyi bir müze deneyimi için merak, güven, iletişim, tartışma ve oyunun önemli olduğunu belirtmektedir. Dillon vd. (2006)'nin incelediği araştırmalara bakıldığında; okul dışında öğrenmenin etkili olabilmesi için iyi bir planlama yapılması gerektiğine, örneğin müze gezilerinin planlama (hazırlık) aşamasında öğretmenlerin okul yönetimi ile birlikte eğitim-öğretim yılı başında gidilecek olan müzenin belirlenmesi, nasıl gidileceği, bu alanda tehlike yaratacak alanların kontrolü, etkinliklerde gerekli olan materyallerin temini, ebeveynlerden izin alınması gibi konularda ön hazırlık yapması gerektiği ifade edilmektedir. Sonra müze gezisi için plana uygun etkinlik planlarını oluşturmalıdır Gezi sürecinde öğretmen çocukları gözlemlemeli, çocuklara sorular sormalı, çocukların da sorular sorması teşvik edilmelidir. Fiziksel deneyim ve kalıcı öğrenme sağlayan müze gezisi, aynı zamanda güdüsel bir uyarıcıdır. Müze gezisi sonrasında, sınıfa gelindiğinde deneyimlerin hatırlanması, tartışılması ve değerlendirilmesi

oldukça önemlidir (Greenhill, 1999). Bu nedenle gezi sonrasında çocuklara, gezi esnasında neler gördükleri, ilgilerini hangi mekanların ve nesnelerin çektiği vb. hakkında sorular sorularak tartışma ortamı yaratılmalıdır. Etkinlikler bitiminde mutlaka çocuklarla birlikte, yapılan ve yapılacak geziler hakkında değerlendirme yapılması, müze gezisinin etkili ve verimli olması açısından önemli olmaktadır (Aral ve Can Yaşar, 2014; Kandır, Can Yaşar ve Tuncer, 2012; Önder, Abacı ve Kamaraj, 2009; Saul, 1993).

2.10.4. Botanik Bahçeleri

Botanik bahçeleri, farklı kökene sahip bitkilerin kontrol altındaki alanlarda belirli bir bilimsel sınıflamaya göre düzenlendiği ve kişilere tanıtıldığı rekreasyon alanlarıdır. Bu nedenle botanik bahçeleri, bitkilerin kökenleri arasındaki ilişkilerini yansıtan özel bir şekilde düzenlenmiş canlı olan bitkilerden oluşan koleksiyondur. Kişilerin hem göz zevkini okşayan hem de bitkiler hakkında bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir (Ekim, 1991). Botanik bahçelerinin bilimsel, eğitsel ve rekreasyonel olmak üzere üç temel amacı bulunmaktadır (Var ve Karaşah, 2010). Botanik bahçelerinin, ziyaret eden bireylere Dünya'nın farklı bölgelerinde yetişen bitkiler hakkında bilgi vermesi eğitimsel işlevleri arasında yer almaktadır. Ayrıca her yaş grubundaki bireylere bitkiler hakkında bilgiler sunmak, doğadaki zenginlikleri tanıtmak, çevre farkındalığı ve duyarlılığı kazandırması ve çevre koruma bilincinin oluşmasında da katkı sağlamaktadır (Hepcan ve Özkan, 2005). Botanik bahçelerinin bilimsel, eğitsel ve rekreasyonel olmak üzere üç temel amacı bulunmaktadır. Botanik bahçelerinin, dünya'da ilk olarak üniversitelerde bitki çeşitliliğini araştırmada günümüzde ise bilimsel araştırmaların yanında gelen ziyaretçilere yaşayan bitkilerin doğal yaşam alanlarını tanıtma, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunma ve çevre bilinci geliştirme işlevleri yer almaktadır (Var ve Karaşah, 2010). Nonformal öğrenmeyi sağlayan botanik bahçeleri, okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitsel açıdan incelendiğinde botanik bahçeleri hem doğrudan hem dolaylı öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kütüphaneler, bilgilendirme panoları, seralar, rehber kitapçıkları, broşürler dolaylı öğrenme ortamları iken bünyelerinde düzenledikleri rehberli eğitimler ile doğrudan öğrenme ortamları sunmaktadır (Karaşah ve Sarı, 2019).

2.10.5. Hayvanat Bahçeleri

Hayvanat bahçeleri; hayatımızda var olan veya görme fırsatı yakalayamadığımız birçok hayvanı görme ve bu hayvanlar hakkında bilgi edinme olanağı sağlayan öğrenme

ortamlarından biridir. Hayvanat bahçeleri sadece görülmeyen hayvanları sergilemenin dışında yelpazesini daha çok okullardaki çocuklar üzerine odaklamıştır. Ziyaretçi profili daha çok okullardaki çocuklardan oluşmaktadır Dünyadaki milyonlarca çocuk okulları vasıtasıyla hayvanat bahçelerini ziyaret etmektedirler. Bu nedenle hayvanat bahçeleri çocukların hayvanlar hakkında bilgi edinmesini, hayvan davranışlarını keşfetmesini ve zevk alarak öğrenmelerini sağlayan nonformal öğrenme ortamları olarak bilinmektedir (Andersen, 2003; Wagoner ve Jensen, 2010).

Hayvanat bahçeleri okul öncesinden üniversiteye kadar her eğitim kademesinde ziyaretçiler barındırmaktadır. Okul öncesi çağındaki ziyaretçiler için, Fen-Doğa ve Çevresel Farkındalık bağlamında ve bu bağlamda araç ve gereç kullanımları ön plana çıkmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Çocukları hayvanat bahçesine götürmek yerine okulları çevre bileşenleri kullanarak tasarlamaların yapılmasını belirten çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Başal (2005) kitabında çocuklara farkındalık kazandırmak için gezileri önerirken okul bahçelerinin de hayvanlar, su, toprak vs. gibi bileşenlerle donatılmasını tavsiye etmektedir. Okul bahçelerinin doğal bileşenlerini yeterli ölçüde hissetmediğini belirten çalışmalara rastlanmaktadır (aktaran Kalburan, 2014).

Tunnicliffe (2004)'e göre; okul öncesi çocuklar ile hayvanat bahçelerine yapılacak olan alan gezilerinin amacı, gözlem becerisi kazanmak, hayvanlarla ilgili farkındalıklarını arttırmak ve sınıflama becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

Kazanılan becerilerden birisi de sosyal becerilerdir. Hayvanat bahçelerinde çocuklar duyu organlarıyla gözlemler yapabilir, dokunabilir, hayvanların özelliklerini öğrenir, arkadaşlarıyla grup içinde paylaşır, hayvanların bakımını üstlenme sorumluluğu taşır, arkadaşlarıyla yardımlaşarak iş bölümü yapar ve hayvan haklarının da korunacağını bu süreçte öğrenerek sosyal becerilerini geliştirirler.

2.10.6. Okul Temelli Alan Gezileri

Sturm and Bogner (2010) okul dışı öğrenme kapsamında yer alan, alan gezilerini hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, planetaryumlar, çeşitli doğa alanları olarak belirtmektedir. Okul temelli alan gezileri, doğrudan incelenebilecek ve gözlemlenebilecek öğretim materyallerinin olduğu bir alana çocuklar ile eğitim amaçlı planlanan geziler olarak tanımlanmaktadır. Behrent ve Franklin (2014) sınıf dışındaki eğitim amaçlı geziler olarak

tanımlamaktadır. Otantik ortamlarda deneyim yolu ile öğrenme sağlamaktadır. Alan gezilerini iki grupta incelemiş olup formal alan gezileri ve informal alan gezileri olarak ifade etmiştir. Bu gezilerin amaçları şöyle sıralanmaktadır; (1) algı ve gözlem becerisini güçlendirme; (2) kişisel ve sosyal gelişimi sağlama; (3) ilk elden deneyim sağlama; (4) öğrenilenleri ilişkilendirme ve anlamlandırma olarak sıralanmaktadır. Bu amaçları gerçekleştirmede yapılacak alan gezilerinin planlanması üç aşamada gerçekleşmektedir; Gezi öncesi, esnası ve sonrası ayrı ayrı planlanmalıdır (Hofstein ve Rosenfeld, 1996).

2.11. Pandemi Dönemi ve Okul Dışı Öğrenme

Koronavirüs (COVID-19) Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilerek Türkiye de dâhil olmak üzere dünyadaki tüm ülkeleri ve bu ülkelerde yaşayan bireyleri, toplumsal ve bireysel düzeyde doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemiştir. COVID-19 pandemisinin çocuklar ve okullar üzerinde de benzeri görülmemiş bir etkisi olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü'nün pandemi ilanından sonraki bir hafta içinde, birçok okul kapatma eylemlerini uygulamaya koymuştur (Gilliam vd., 2021).

1 Haziran 2020 itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı, okul öncesi eğitim kurumlarının tekrar hizmet vermesine izin vermiştir. COVID-19 virüsünün bulaşmasını engellemek için alınması gereken önlemleri kurumlara bildirmiştir. MEB'in bildirdiği önlemleri okullar hayata geçirmiş ve okulları açmıştır. Fakat bu süreçte bazı okullar yeni duruma adapte olamamış ve kapanmış, bazı okullar ise çözüm yolları aramaya devam etmişlerdir. Ebeveynler, çocuklarının sağlığı konusunda karar almada endişe etmiş ve çocuklarını okula gönderip göndermeme konusunda kararsız kalmışlardır (Drane, Vernon ve O'Shea, 2020). Bu durumda çocuklar okullara gidememiş ve ev içerisinde zorunlu olarak dış ortama çıkamamışlardır. Yani doğa ile yeteri kadar temasa girememişlerdir. Bu nedenle, bilgisayar, televizyon gibi iç mekân aktiviteleriyle vakit geçiren çocuklar giderek doğadan uzaklaşmışlardır (Charles vd., 2008; Early Years Foundation Stage, 2007). Bu durumda, çocuklarda birçok psikolojik, duygusal ve sosyal problemlere neden olabilmektedir (Chawla, 2015; Dickinson, 2013). Yapılan çalışmalara bakıldığında, dış mekânda gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarda zihinsel ve fiziksel sağlığı desteklediği, stresi azalttığı, bilişsel fonksiyonları geliştirdiği, sosyal becerilerde olumlu gelişmeler sağladığı ve motor beceriler ve akademik becerilerdeki gelişimi de desteklediğini ortaya

koymaktadır (Becker vd., 2017; Bento ve Dias, 2017; Coon vd., 2011; Cooper, 2015; Handler ve Epstein, 2010; McCurdy vd., 2010; Smeds vd., 2011; Strife ve Downey, 2009).

Bu nedenlerden dolayı çeşitli faaliyetlerin gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu faaliyetlerden biri olan "Okul Dışarıda Günü" dür. Bu özel gün her yıl mayıs ayında gerçekleşmektedir. Gün olarak tarihi her yıl farklılık göstermektedir. Çocukların doğada oynayarak öğrenmesini vurgulayan ve açık havanın önemine ilişkin toplumda farkındalık oluşturmayı amaçlayan 2012 yılında Londra'da başlayan bir projedir. Diğer ülkelerde de yaygınlık göstererek küresel bir boyut kazanmıştır. Ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapalı olması çocukların bugünü daha çok iç mekânlarda kutlamasına neden olmuştur (Aslan, 2020). Bu durumun ise çocuklar üzerinde fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlarda olumsuz etkilere sahip olabileceği yapılan çalışmalarla belirtilmiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Çaykuş ve Çaykuş, 2020; Demir Öztürk, Kuru & Demir Yıldız, 2020; Mart ve Kesicioğlu, 2020).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde COVID 19 pandemi sürecinde çocukların; duygusal değişimleri, ilgi ve ihtiyaçları, sağlık durumları, eğitimleri ve gelişimleri ile ilgili çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışma yapılmıştır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Alisinanoğlu vd., 2020; Benner ve Mistry, 2020; Demirbaş ve Koçak, 2020; Gilliam vd., 2021; Leeb vd., 2020; Liu vd., 2020; Masonbrink ve Hurley, 2020; Öztürk vd., 2020; Phelps ve Sperry, 2020; Rundle vd., 2020; Stein-Zamir vd., 2020; Tümkan ve Tümkan, 2020; Van Lancker ve Parolin, 2020) yer almaktadır.

Ayrıca yapılan çalışmalarda, sosyal mesafe kurallarına uyularak güvenli ortamlarda çocukların açık alanlarda oyun oynamasının desteklenmesi oldukça önemli hale gelmektedir. Çünkü çocuklar açık alanlarda oynamaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle eğitim programının bir parçası olarak günlük eğitim akışı süreci içerisinde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek etkinliklerde iç mekânlar kadar dış mekânların da kullanılmasına vurgu yapılmakta ve etkinliklerde aktiflik-pasiflik dengesinin gözetilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2013). Özellikle de açık alanlar, iç mekânlara göre çocukların hareket etmesine fırsat veren en uygun çevrelerdir (Stone ve Faulkner, 2014). Açık alanlar ve bu alanlardaki doğal malzemeler çocukların gelişim alanlarını destekleyerek doğa ile bütünleşmeyi sağlamakta (Gülay ve Önder, 2011; Uslu ve Shakouri, 2012) ve çocukların meraklı ve keşfedici olmalarını desteklemektedir (White, 2014). Bu nedenle açık alanların çocuklar için eğitimin bir parçası haline getirilmesi, bu alanların da

eğitim ortamları olarak kullanılması ve eğitim programlarında açık alan etkinliklerine pandemi döneminde de daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.12. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin çevresindeki yetişkinlerle ve akranlarıyla sağlıklı iletişim kurması, toplumsal beklentilere uygun davranışlar gösterebilmesi, karşılaştığı sorunları toplum kuralları çerçevesinde çözümleyebilmesi, kültürel değerlerin farkında olması, kendisiyle ve çevresindeki kişilerle barışık bir kişi olması şeklinde ifade edilmektedir (Aksoy, 2014). Hawkins vd. (1992)'ne göre, sosyal gelişim, doğrudan veya dolaylı olarak çocuğun etkileşimde bulunduğu çevreden ve iletişim halinde olduğu bireylerden etkilenmektedir.

Sosyal gelişim ailede başlamakta olup ilerleyen yaşlarında arkadaş, öğretmen gibi diğer çevresindeki bireylerden etkilenmekte ve giderek şekillenmektedir. Sosyal gelişim, çocuğun kendisini ifade edebilmesine olanak sağlamakla birlikte çevresindeki bireylerle iletişimi artmaktadır. Bu nedenle, çocukların sosyal gelişimleri için oyun imkanlarının oluşturulması, kendisini rahatlıkla ifade edebilmesi, çok yönlü gelişimini destekleme ve akranları ile bir arada olmasına fırsat verilmesi önemli olmaktadır (Aksoy, 2014).

2.13. Sosyal Beceri Tanımı

Sosyal beceri, gelişim sosyolojisi, gelişim psikolojisi, eğitim ve özel eğitim alanında sıkça kullanılan bir kavramdır (Dee ve Henkin,1997). Bu nedenle çok farklı sosyal beceri tanımı olmakla birlikte standart bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Literatürde birçok tanımı yer almaktadır (Michelson vd., 1983; Trower, 1980).

Sözlüklere bakıldığında, psikoloji terimleri sözlüğü, bireyin belli sosyal bağlamlarda etkileşim kurması ve uygun hareket edebilmesine olanak sağlayan beceriler (Pam, 2013) olarak tanımlanırken, Collins İngilizce sözlükte, başkalarıyla iletişim ve etkileşim kurmada gerekli olan beceriler şeklinde tanımlanırken; Oxford İngilizce sözlükte ise sosyal etkileşimde başarılı olabilmede gerekli olan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında, sosyal beceri ifadesinin sözlükte yer alan anlamları sosyal etkileşim ve iletişim becerisi altında toplanmaktadır (Yazıcı ve Çetin, 2020).

Little, Swangler ve Akin-Little'ın (2017) yaptıkları çalışmada sosyal beceriyi, kişilerarası ilişkileri başlatma, devam ettirme yeteneği ve kişinin çevresiyle etkileşimi olarak tanımlamaktadır.

Thorndike, 1920 lerde zekâ türlerini üçe ayırmıştır. Bu türler, mekanik, soyut ve sosyal (toplumsal) zekadır. Thorndike ve Stenberg çalışmasında, sosyal yani toplumsal zekanın akademik başarıdan bağımsız ve hayatın sosyal taraflarıyla ilgilenen, mücadele edebilen bir zekâ türü olduğundan bahsetmiştir (aktaran Dee ve Henkin, 1997). Bacanlı'ya göre (2014), Thorndike'ın üzerinde durduğu sosyal (toplumsal) zekâ, bireyleri anlama ve onları zekice yönetme yeteneğidir. Gelişim psikolojisi kapsamında sosyal zekâ ifadesi sosyal beceri ifadesine dönüşerek özel gereksinimli çocukların eğitiminde yerini almıştır.

Çubukçu ve Gültekin'in (2006) aktarımına göre, Trower (1980), "sosyal beceri" ile "sosyal beceriler" kavramının farkını ortaya koymuştur. Hedefe yönelik bir davranışın ortaya konulma sürecine sosyal beceri; insanların günlük yaşamda birbirleri ile iletişimde kullandıkları konuşma, selamlaşma, nezaket sözcükleri kullanma, konuşmayı başlatma ve sürdürme vb. davranışlar ise sosyal beceriler olduğunu ifade etmektedir.

Sosyal beceri kavramı üzerinde detaylı çalışmaları olan Gresham (1986), sosyal beceriyi, birey ve çevre arasındaki etkileşimi başlatma ve devam ettirmede kullanılan bir aracı olarak tanımlamaktadır.

1990'lı yıllarda sosyal beceri ile ilgili daha kapsamlı tanımlamalar ortaya çıkmaya başlamıştır. Elliot, Busse ve Gresham (1993) sosyal beceriyi, kişide olumlu tepkiler meydana getiren ve olumsuz durumlardan kaçınmaya yardımcı olan çevresindekilerle etkileşime girmede kolaylık sağlayan, öğrenilmiş, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlar, 1990'lı yıllarda sosyal becerilerin sosyal beceri eksikliklerine ilişkin eğitim yöntemi geliştirme ve sosyal becerilerin uyarlanabilir davranışlar olduğunu göstermektedir (Yazıcı ve Çetin, 2020).

2000'li yıllarda sosyal beceri sosyal yeterlik ve sosyal etkililik kavramları ile açıklandığı görülmektedir (Cillessen ve Bellmore, 2004). McFall (1982) sosyal becerileri, *"bir görevi yetkin bir şekilde gerçekleştirmek için gereken belirli davranışlar olarak kavramsallaştırırken; sosyal yeterliği, daha genel ve değerlendirici bir kavram olarak kullanmıştır"*. Buradan hareketle, sosyal beceriler, sosyal yeterliğe katkıda bulunur fakat yeterlilik için tek bir davranış yeterli değildir.

Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015) sosyal becerileri, bireyler arasında iyi ilişkileri sağlayan çocuğun sosyal ihtiyaçlarını yerine getirmek için başvurulan özel yollar olarak açıklamışlardır. Çubukçu ve Gültekin (2006) ise sosyal beceriler, çocukların okulda başarılı olmasına ve arkadaş edinmesine yardımcı olan, sosyal etkileşimi başlatma, sürdürme, sonlandırma, zor durumlarla yüzleşip üstesinden gelme, çatışmaları çözme şeklinde açıklamışlardır (Bikos ve Gregoriadis, 2012; Gregoriadis, Grammatikopoulos ve Zachopoulou 2013).

2.14. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Bebekler duygularını iletme özelliği ile dünyaya gelirler. Bu özellik bakım veren kişi ile aralarında etkileşime neden olur (Santrock, 2016). Bebekler ve bakım veren kişiler arasındaki duygusal ifadeler birbirini etkilemektedir, yani karşılıklı etkileşim meydana gelmektedir (Bridgett vd., 2009). Doğumdan sonra iki ay boyunca bebekte uyku esnasında gülme davranışı görülmektedir. Bu gülme refleksiftir. Ancak iki aydan sonra dışarıdan uyarana karşılık vermeye başlar ve gülümser. Bu gülümseme, sosyal gülümseme olarak ifade edilmektedir. Bebekler, beş-altı aylık iken, karşısındaki insanların yüz ifadesinden kendisine kızdığını ya da sevdiğini anlarlar. Altınca aydan sonra kendisini tanıyan ya da tanımayan kişileri ayırt ederken sekizinci aydan sonra daha etkili iletişim kurmaya başlarlar. On ikinci aya kadar olan dönemde, bakım veren kişiler ile etkileşimleri daha yoğun ve sosyal gülümsemeleri artarak devam etmektedir. On sekizinci ayda, basit yönergeleri yerine getirebilirler (Santrock, 2016).

Önemli bir diğer sosyal beceri de sosyal referansdır. Bebeklerin çevresinde bulunan diğer insanların duygularını okuma yeteneğidir (Kim, Walden ve Knieps, 2010). Üç yaşına geldiğinde çocuklar karşısındaki kişilerin ya da başkalarının duygusal tepkilerinin kendi tepkilerinden farklı olabileceğini fark ederler. Bu süreçte, sosyal referans alma kendileri ile başkalarını kıyaslama şekline dönüşür ve duyguları karşılaştırabilme olanağı bulur (Berk, 2013).

Çocuklar iki yaşındayken akranları ile vakit geçirmeyi severler. Oyunlarda yaşanan çatışmalarda kendisi ile arkadaşının isteğinin farklı olabileceğini fark etmeye yavaş yavaş başlarlar fakat paylaşma becerilerine sahip değildirler. İsteklerinin hemen yerine getirilmesini isterler. Üç yaşına geldiklerinde, artık paylaşmayı öğrenir ve istekleri için beklemeyi yani sabırlı olmayı öğrenmeye başlar. Dört yaşındayken, paylaşma, sıra

bekleme, kendi duygularını uygun yollarla ifade edebilme, kurallara uyma, başkalarının duygularını anlayabilme etkilidir. Beş yaşında, kolayca arkadaşlık kurabilen, başkalarının haklarına saygılı davranan, çevreleriyle uyumlu bireyler haline gelmektedir (Berk, 2013; Santrock, 2016; Trawick Smith, 2014). Altı yaşındaki çocuk, oyunun kurallarına hem kendi uymakta hem de başkalarına anlatma davranışı göstermektedir. Dışa dönüktür, aile içi kuralları inceler ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmektedir. Bu dönem çocuğu, amaca dönük davranışlar gösteren, bağımsız, atılgan ve coşkulu bir yapıya sahiptir (Yavuzer, 2012; Gülay ve Akman, 2009).

Çocukların yaşı büyüdükçe toplumsallaşmada gelişim görülür. Çocuklar paralel oyundan birlikte oyun davranışına geçerler. Çocuk diğer çocuklarla birlikte oynamaya başlar. Oyun davranışlarında sırasıyla bağımsız, paralel ve iş birliği içindeki oyuna doğru artan bir sosyalleşme söz konusu olmaktadır (Parten, 1932; Cesur ve Köksal-Akyol, 2020).

2.15. Sosyal Becerilerin Gelişimini Açıklayan Kuramlar

Sosyal becerilerin gelişimi çeşitli kuramlardan beslenmektedir. Bu kuramlar, Bağlanma Kuramı, Psikoanalitik Kuram, Psikososyal Gelişim Kuramı, Vygotsky Sosyo- Kültürel Kuram, Bandura Sosyal Bilişsel Kuram ve Sosyal Ekoloji Kuramıdır. Sırasıyla kuramlar aşağıda açıklanmaktadır;

Bağlanma Kuramı: Bebekle bakım veren arasında oluşan destekleyici ve duygusal açıdan olumlu ilişkidir (Santrock, 2016). Bu kurama göre kişinin yetişkinlikte sergileyeceği tüm davranışlar, bebeklik çağında geliştirilen bağlanma durumuna göre belirlenmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2017). Yapılan araştırmalar, bağlanmanın uzun süreçteki etkilerine bakıldığında, bebeklikte güvenli bağlanma yaşayanların ileriki yıllarda gelişmiş duygusal ve sosyal yeterliliğin yordayıcısı olduğunı ifade etmektedir. Çocuklar akranları ve eğitimcileri ile daha destekleyici ve etkili ilişkiler kurarak gelişmiş sosyal becerilere sahip olmaktadırlar (Berk, 2013).

Psikoanalitik Kuram: Erken çocukluk döneminde "Oral, Anal ve Fallik" dönemler olmak üzere üç döneme ayrılmaktadır. Oral dönemde, bakım veren kişi ile bebek arasında güvenli bağlanma gerçekleşirse çocuk ileride bağımsız bir kişilik geçirmesi beklenmektedir. Anal dönemi çocuk, sağlıklı bir şekilde atlatırsa, özdenetim becerilerinin temelini oluşturacak ve çocuğun kişiliğinde önemli bir gelişim görülecektir (Santrock, 2016). Freud kişiliği id-ego-süper ego olarak üçe ayırmaktadır. Çocuğu, id'in isteklerini baskılamaya, egonun gerçeklik

durumundan ahlaki ve vicdani değerlere uygun davranmaya yöneltir. Bu kurama göre süper egonun iki bileşeni bulunmaktadır. Bunlar vicdan ve egodur. Bu bileşenler çocukları iyi ve doğru davranışa yönlendirmekte ve çocukların sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca fallik evrede bulunan Oidipus ve Elektra çatışma sonucunda çocuklar aynı cinsiyette bulunan ebeveynlerle özdeşim kurarak cinsiyetlerine uygun, toplum tarafından belirlenmiş rol ve kurallara uygun davranışları öğrenir (Köksal Akyol ve Didin, 2016).

Psikososyal Gelişim Kuramı: Erken çocukluk döneminde çocuklar Erikson'un üç ayrı evresinden geçerler. Bu evreler, Temel güvene karşı güvensizlik, Özerkliğe karşı kuşku ve utanç ve Girişimciliğe karşı suçluluktur. Güven duygusunu kazanan bebekler, bir sonraki evrede özerklik ve bağımsızlık duygusu geliştirirler. Girişimciliğe karşı suçluluk evresinde ise çocuklar daha aktif, girişken ve sorumlu davranışlar geliştirmektedirler (Berk, 2013; Santrock, 2016). Bu evrelerde yaşanan duygular (olumlu-olumsuz) çocukların davranışını belirlerken sosyo-duygusal gelişimlerini etkileyerek (Küçükturan ve Keleş, 2017) sosyal becerilerini de olumlu ya da olumsuz yönde geliştirmektedir.

Vygotsky Sosyo-Kültürel Kuram: Vygotsky'e göre, çocuk iki yaşına kadar bilişsel gelişimi ilerlemekte iki yaşından sonra kültürel gelişim ilerlemektedir. Çocukların bu kültürel gelişimleri akran grupları, öğretmenler ve yetişkinler ile sosyal etkileşim içinde şekillenmektedir (Ataman, 2005; Smith vd., 2003). Vygotsky'nin ifade ettiği "Yakınsal Gelişim Alanı" (Zone of proximal development) sosyal beceri için oldukça önemlidir. Çocuk potansiyel gelişim alanı içerisinde kendisinden daha yetkin ebeveynleri, akranları ve yetişkinler ile kurduğu sosyal etkileşimler sonucu gerekli olan sosyal bilgi alışverişini sağlamaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Bu sosyal bilgi alışverişi sonucunda neye dikkat etmeleri neyin önemli olduğunu öğrenerek, aralarında sosyal bilgi alışverişi sağlayarak çevresinde bulunan başkaları ile paylaşmaktadırlar (Didin ve Köksal Akyol, 2017).

Bandura Sosyal Bilişsel Kuram: Çocukların bilişsel yapılarının model alma yöntemiyle sosyal etkileşim içinde şekillendiğinden söz etmektedir (Koç, 2002). Bandura'ya göre çocuklar, başkalarını gözlemleyerek duygu, düşünce ve davranış geliştirirler (Santrock, 2016). Sosyal öğrenme kuramına göre, bebekler kendilerine bakım veren kişinin davranışlarını gözlemler ve taklit ederek empati yeteneklerini geliştirirler. Çevrelerinde bulunan ailelerin, akranlarının ya da eğitimcilerin doğru bir şekilde rol model olması ve çocuğu doğru bir şekilde yönlendirmesi ile çocuklar daha çok prososyal davranışlar sergiler ve sosyal becerileri geliştirirler (Küçükturan ve Keleş, 2017).

Sosyal Ekoloji Kuramı: Bronfenbrenner'a göre, bebekler doğduğu andan itibaren davranışlarını çevresiyle etkileşimi sonucu değiştirmektedir. Büyük sosyal sistem olan kültürel faktörler gibi okul, aile, gibi çocuğun içerisinde bulunduğu küçük sosyal sistem arasındaki ilişkiler, çocuğun gelişimsel sürecini etkilemektedir. Çocuklar, bu iki çevre etkileşimi sonucu sosyal becerilerini geliştirmektedirler (Worden, 2002).

2.16. Sosyal Beceri Sınıflamaları

Sosyal beceriler çoğu araştırmacı tarafından farklı boyutlarla sınıflandırılmıştır (Calderalla ve Merrell, 1997). Merrill (2003) sosyal beceriyi sınıflandırıken, sosyal yeterlik boyutlarını düşünerek, *Sosyal Etkileşim, Sosyal İş birliği ve Sosyal Bağımsızlık* becerisi olmak üzere üç bölümde incelemiştir. Bu sınıflandırmayı yaparken Calderalla ve Merrell (1997)'in meta analiz çalışması sonucu ortaya çıkan sosyal becerileri dikkate alarak sınıflandırmıştır.

2.16.1. Sosyal Etkileşim Becerisi

İki veya daha fazla kişi arasında davranışsal, oyun ya da diğer materyallerin karşılıklı yönetilmesine "sosyal etkileşim" denilmektedir (Lin, 1996). Merrill (2003) sosyal etkileşim olarak;

- ✓ Başka çocukların davranışını anlamaya çalışma,
- ✓ Başka çocukların haklarına saygılı olma,
- ✓ Başka çocuklar tarafından oyuna davet edilme,
- ✓ Okulda ve ailede tartışmalara katılma,
- ✓ Yanlış davranışlardan dolayı özür dileme,
- ✓ Üzgün olan başka çocukları teselli etme,
- ✓ Yetişkinlerin sorunlarına karşı duyarlı olma,
- ✓ Başka çocuklara şefkat gösterme gibi beceriler olarak ifade etmektedir.

Akran etkileşiminin bilişsel gelişimde olduğu kadar sosyal gelişimde de önemli olduğunu savunan Piaget (1932), çocukların bu etkileşim içerisinde bakış açıları geliştirdiklerini ifade etmiştir. Çocuklarda egosantrik düşünmenin (ben merkezci) azalması, farklı sosyal

ortamlarda ilişkiler, deneyim, yardımlaşma, paylaşım ve empati gibi sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Oden, 1987).

Empati, prososyal davranışlar içerisinde yer almakta ve sosyal gelişimle ilişkili olan bir kavramdır (Hinnant ve O'Brien, 2007). Empati becerisinin çocukta ne zaman ortaya çıktığı tam bilinmemekle birlikte (Kahraman ve Akgün, 2008), empatik becerilerin zamanla geliştiği bilinmektedir. Empati okul öncesi dönem çocuklarında genellikle sözel ifadelerle kurulmaktadır (Bayhan ve Artan, 2009). Empati'nin yedi yaş civarında geliştiğini savunan Piaget (1948)'in görüşü tekrar incelenerek yapılan çalışmalar sonucunda üç-dört yaş civarında sosyal etkileşim ile gelişmeye başladığı ifade edilmiştir (Lee, 1989; aktaran Beland vd., 1991).

Çocukların bireyler arası ilişkileri geliştirmelerinde akran etkileşimi oldukça önemlidir. Akran etkileşimi okul öncesi dönem çocukların sosyal becerileri kazanmasında önemli rol oynamaktadır. Akranları tarafından dışlanan çocuklar, yalnız kalmakta (sosyal izolasyon) ve sonuç olarak saldırgan davranışlar geliştirmektedirler (Burges ve Younger, 2006).

2.16.2. Sosyal İş Birliği Becerisi

İki ya da daha fazla çocuğun gönüllük esasına dayalı olarak paylaşım yapabilme düzeyine iş birliği denmektedir. İş birliği, okul ortamında sosyalleşmenin geliştirilmesi ve öğrenme alanının arttırılmasında gerekli olmaktadır (aktaran Hopp vd., 2000). Çocuk ne kadar gönüllü olursa o derece iş birliği içerisinde etkinlikleri gerçekleştirmektedir (Jewett, 1992). Çocukların çevresinde bulunan yetişkin ve akranlarla uyum içerisinde olmasıdır. Bu beceriler, paylaşma, kurallara uyma, grupla etkili çalışabilme, sıra bekleme gibi becerilerdir (Merrill, 2003).

Çocuklar güvenli bir sınıf ortamına sahipse akranları ile sağlıklı bir iş birliği içerisine girmektedir. Sınıf içi kurallar, sınıfın fiziksel özellikleri, öğretmen ve diğer personeller, çocuğun kendisini güvende hissetmesinde önemli unsurlardır. Sınıf içi kurallar bu nedenle sınıfta tüm çocuklarla birlikte oluşturulmalıdır (Brodeski ve Hembruugh, 2007).

Sosyal iş birliği ne kadar olumlu ise akranlar arası ilişki de o derece olumlu olmaktadır. Akranlar arasında oluşabilecek sorunların azalmasında önemlidir (Özbey, 2009). İşbirliğinin başarılı olarak gerçekleşmesi çocuklarda sosyal gelişimi desteklemektedir (McArthur, 2002).

Özbey (2009) okul öncesi dönem çocuklarında sosyal iş birliği becerisi olarak;

- ✓ Gerektiğinde tek başına oyun oynayabilir ya da çalışabilir,
- ✓ İş birliği yapar,
- ✓ Yetişkinlerin talimatlarına uyar,
- ✓ Boş vakitlerini kitap okuma, resim yapma, oyun oynama vb. şekillerde zararlı olmayacak şekilde değerlendirir,
- ✓ Hikâye anlatılırken oturur ve dinler,
- ✓ Kendisinden istendiğinde kendi dağınıklığını toplar,
- ✓ Genellikle kurallara uyar,
- ✓ Oyuncaklarını ve diğer eşyalarını paylaşır,
- ✓ Yetişkinlerce alınan kararları kabul eder,
- ✓ Oyuncaklarla ve diğer nesnelerle oynarken kendi sırasını bekler,
- ✓ Yanlış davranışları düzeltildiğinde karşı çıkmaz olarak kategorize etmiştir.

Jewett (1992) yaptığı çalışmada; iş birliği becerisinin geliştirilmesinde, yardım davranışını onaylama, disiplin yönteminden olumlu olanı kullanma, olumlu iletişim becerisi, çocukların zorlandığı noktada destekleme ve sosyal etkileşimi başlatabilmede uygun yolları bulma davranışlarının geliştirilmesi gerekmektedir.

2.16.3. Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri

Merrill (2003)'e göre sosyal bağımsızlık, kendi başına oyun oynayabilme, oyun gruplarına katılabilme, sorun çözebilme, kabul görme, özgüven sahibi olabilme vb. gibi becerileri içermektedir. Çocuklar, ifade edilen bu beceriler önce ebeveyn, kardeş ve akranlarıyla etkileşimleri sonucu gerçekleştirmektedirler (Cook, 2003).

Yapılan çalışmalarda, çocukları akranları ile etkileşimi başlatmanın önemli olduğu kadar bu etkileşimi sonuna kadar sürdürmenin de desteklenmesi oldukça büyük öneme sahiptir (Oden ve Asher, 1977).

Sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerini geliştirebilmek için,

- ✓ Çocuklarla sosyal ilişkiler hakkında sohbet etmek,

- ✓ Çocukların akranları ile vakit geçirebilmelerini (sorumluluk alarak oyun oynama, eğlenme) sağlayan fırsatlar sunmak,
- ✓ Problemi çocuğun çözmesini, çözüm önerisi getirmesini sağlamak,
- ✓ Akranları tarafından saldırgan tutum görme ve dışlanma durumlarında empati becerisini geliştirmek gibi becerileri geliştirmek gerekmektedir (Mıze ve Abell, 1996).
- ✓ Özbey (2009) yaptığı çalışmaya göre sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerini geliştirebilmek için;
- ✓ Farklı çocuklarla oyun oynar,
- ✓ Sorun çözmede yardım istemeden önce kendi ürettiği çözümleri dener,
- ✓ Kolaylıkla arkadaş edinir,
- ✓ Özdenetim sahibi olduğunu gösterir,
- ✓ Başka çocuklarca oyun oynamaya davet edilir,
- ✓ Farklı ortamlara kolay uyum sağlar,
- ✓ Akranlarınca hayranlık duyulan yetenek ya da becerilere sahiptir,
- ✓ Kendi haklarını savunur ifadelerinden oluşmaktadır.

2.17. Sosyal Beceri Yetersizliği/ Eksikliği

Sosyal beceri yetersizliği bazı kaynaklarda sosyal beceri eksikliği olarak ifade edilmektedir. Bu kavramlar en genel tanımı ile, sosyal becerilerin kullanılamaması olarak belirtilmektedir (Hupp vd., 2009). Çocuk bu beceriyi uygun ortamlarda hiç kullanmıyorsa beceriyi zaten kazanmamış olduğu da söylenmektedir (Gresham, 2018).

Çocuklar genellikle sosyal becerileri sergilememesinin çeşitli nedenleri vardır. Bunlar, sergilenecek beceriyi öğrenmemiş olmaları ya da öğrendikleri beceriyi ne zaman veya nasıl kullanacağını bilmemeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır (Gresham, 2002). Fakat bu durumla ilgili farklı kuramcılara göre farklı açıklamalarda yer almaktadır. Bunlar, davranışçı yaklaşıma göre, sosyal beceri davranışının kazanılmamış olduğunu daha önce bu davranış gösterilmemiş ya da gösterildiğinde pekiştirilmemiş olduğunu göstermektedir (Yukay,

2003). Bandura'ya göre sosyal beceri yetersizliği öğrenme eksikliği olarak ele alınmaktadır (Gresham, 2018).

Dünyada ve ülkemizde yapılan birçok çalışmada sosyal beceri eksikliğinin herhangi bir *zihinsel yetersizliği* (Yeşil ve Baker, 2011) *dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* bulunan (Nixon, 2001) özel öğrenme güçlüğü olan (Dadandı, 2018), *kaynaştırma öğrencisi olan* (Avcıoğlu, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005) gibi nedenlerle çocuklarda sıklıkla görüldüğü çoğu zaman ise bu durumların sosyal beceri eksikliğine /yetersizliğine neden olduğunu göstermektedir (Hwang ve Markson, 2020).

2.18. Okul Dışı Öğrenme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.18.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çelebi (2002), öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada, doğa eğitiminin liderlik becerileri üzerindeki rolünü incelemiştir. Çalışma verilerinin toplanmasında grup tartışması, gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; doğa eğitimi etkinliklerinin öğretmen adaylarının karar verme, risk alma, grup dinamiği oluşturma, takım çalışması yapma ve liderlik becerilerini arttırdığına ulaşılmıştır.

Güler (2009), yaptığı çalışmada, öğretmenler için müze gezisi öncesinde, esnasında ve sonrasında yapılacak etkinlikleri içeren planlı programlı bir müze gezisi eğitim paketi geliştirmiştir. Bu paketin ilköğretim öğrencilerinin tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, planlı bir gezi programı tasarlayarak işe koyulan öğretmenin öğrencilerinin tutum ve başarısının olumlu etkilendiğini ve rehberlik eden öğretmenin süreçte daha aktif olduğunu belirtmiştir.

Erdoğan (2011), doğa eğitimi (ekoloji temelli) programının yaz döneminde ilköğretim öğrencilerinin duyuşsal eğilimler, bilgi ve sorumlu davranışlarının çevreye yönelik etkisini 64 öğrenci ile belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma da veri toplama araçları kişisel bilgi formu, doğa bilimleri bilgi testi ve duyuşsal eğilimler ölçeğidir. Verilerin analizi sonucunda, doğa eğitimi (ekoloji temelli) programına katılan öğrencilerin çevreye karşı sorumlu davranışlarında artış gözlenirken duyuşsal eğilimler ve çevre bilgisi açısından fark bulunamamıştır.

Çelik (2012), okul öncesi kurumlarda açık alan kullanımını Kocaeli örneklemi için incelemiştir. Anaokullarındaki kişi başına düşen açık alan miktarları açık alanların kişi

başına düşen alan miktarları, kullanım şekilleri ve bitki türleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, kullanılan açık alanların etkili bir şekilde kullanılmadığı, oyun oynama doğasına uygun olmadığı ve fiziksel düzenlemelerinin yetersiz olduğu bulunmuştur.

Köşker (2013)'in yaptığı çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının ve ilkokul öğrencilerinin doğaya ilişkin sorumluluklarına ve algılarına yönelik düşüncelerini incelemiştir. Görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının ve ilkokul öğrencilerinin çevresel unsurlara önem verdikleri ve doğayı korumada sorumluluk davranışlarının arttığı bulunmuştur.

Okur-Berberoğlu ve Uygun (2013) yaptıkları çalışmada, sınıf dışı eğitimin Dünya'daki ve Türkiye'deki gelişimini incelemişlerdir. Örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edilen sınıf dışı eğitim, genelde çevre eğitimi, fen ve sosyal eğitim alanlarında da kullanılabileceği belirtilmektedir.

Ogelman ve Durkan (2014) yaptıkları araştırmada, 5-6 yaş çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkili olup olmadığını incelemiştir. Çalışma, 130 çocuk ile deneysel yöntemle yürütülmüştür. Çalışmada, başarı testi, deney ve kontrol grubuna ön, son ve tekrar testi olarak uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda toprak eğitimi projesinin etkili olduğu yani deney grubundaki çocukların toprak bilgisinin kontrol grubuna göre yüksek olduğu bulunmuştur.

Ata (2016) çalışmasında, çocukların ve öğretmenlerin dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, dış mekânda oyun oynamanın çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Dış mekânda oyun oynamanın hava şartlarına göre değiştiğini farklı kurumlarda görev yapan öğretmenler belirtmiştir. Yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda dış mekânda oyun materyallerinin, alanlarının, türlerinin ve oynama sürelerinin okul öncesi kurumun programına, kullanılan materyallerin çeşitliliğine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerin dış mekânda oynanan oyunlarda üstlendikleri rollerinin benzer olduğu ifade edilmiştir.

Doğal ve Bayındır (2016)'da yaptıkları çalışmada müze gezisinin 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının müze gezisine yönelik bilgi düzeyi ve duygu durumu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Her ay bir alan gezisi olmak üzere toplam üç gezi planlanmış ve çocuklar toplamda iki müze bir botanik bahçesine gitmişlerdir.

Çocuklara gezi öncesi ve sonrasında görüşmeler yapılıp kayıt altına alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda müze gezilerine yönelik olumsuz duyguya sahip çocukların duygularının olumlu olduğu, olumlu duyguya sahip çocukların ise olumlu olmaya devam ettiği görülmüştür.

Polat-Topdemir (2016) tez çalışmasında, dış mekân ile ilgili İstanbul'da bulunan bir anaokulunda yapılan vaka çalışmasını sunmuştur. Sözü edilen vaka okulda, bahçeye ulaşımda doğrudan yani zemin kat ve olmayan yani birinci kattaki öğrencilerin, açık alandaki ve sınıf içindeki davranışları gözlemlenerek, sistematik davranış haritaları oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, bahçeye zemin kattan erişimi olan çocukların bahçeyi daha sık ve sürekli kullandığı ve ders içi katılımları daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki sınıfta da açık alanlarla vakit geçirmenin çocuklarda olumlu davranışlarının sınıf içinde de gözlemlenmiştir.

Arabacı ve Çitak (2017) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının "bahçe" ve "oyun" ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, okul bahçelerinin önemini vurgulamak ve amaca uygun bir okul bahçesi oluşturmayı amaçlamışlardır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 46 çocuğun tamamının bahçede oyun oynamayı çok sevdikleri, örnek bir bahçe oluşturulduğu ve açık alanların düzenlenmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Civelek ve Uyanık (2018) yaptıkları çalışmada dış mekân etkinliklerin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine olan etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Yarı deneysel desen kullanılan ve 14 çocukla yürütülen çalışmada. Sonuç olarak, dış mekân etkinliklerin çocukların ölçme, sınıflama ve gözlem yapma becerilerini geliştirmede, iç mekânda (sınıfta) yapılan etkinliklere göre daha etkili olduğu ifade edilmiştir.

Eroğlu (2018) yaptığı çalışmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir anaokulunda orman okulu programını incelemiştir. Çalışma on iki ders saati boyunca ve sadece anaokulunda gerçekleşmiştir. Çalışma grubunu, orman anaokulunda eğitim gören 10 çocuk, çocukların ailesi ve orman liderleri oluşturmuştur. Veri toplamada, görüşme, alan notları ve gözlem notları kullanılmıştır. Veri analizi tematik analiz yoluyla yapılmıştır. Yapılan çalışmada etkinliklerin uygulanmasında öğretmen motivasyonunun ve velilerin ilgi ve alakalarının, olumlu geri dönütlerinin önemli olduğu, bu programın her çocuğun birbirinden farklı bir gelişim alanını desteklediği ifade edilmiştir.

Omca-Çobanoğlu ve Durmuş (2018), sınıf dışında tasarlanan mıknatıs ekinliğini okul öncesi çocukların keşfetmelerine imkân tanıyarak doğadan topladıkları malzemelerle ve günlük yaşamda kullanılan nesnelerle etkinliği dış mekânda gerçekleştirmektir. Araştırma sonucunda, açık havada eğitimin mümkün olduğu ve çocukların daha çok doğada vakit geçirmekten mutlu oldukları ve daha iyi kavramları öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Çalışkan (2018) yaptıkları çalışmada, eğitimcilerin organik okul modeli hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya, akademisyen, eğitim müfettişi, okul yöneticisi, okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni ve farklı alanlardan beşer kişi olmak üzere toplam 25 katılımcı katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimin (fenomenoloji) kullanıldığı araştırmada görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, doğa ile ilgili öğrencilerin faaliyetlerinin yer aldığı bir okul modeli geliştirilmiştir. Bu doğa deneyimleri sonucunda öğrencilerin bilişsel-duyuşsal-psikomotor davranışlarının geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Avcı ve Gümüş (2019) yaptıkları çalışmada, sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklere yönelik ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin görüşlerini altı hafta boyunca incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri, sınıf dışında yaptıkları etkinlikler hakkında tüm duyularına hitap ettiğini, kalıcı öğrenmeler sağladığını, yaparak ve yaşatarak öğrendiklerini ve eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, etkinliklerin uygulandığı alanın ilgi çekici, bilgi içermesi, araştırma ve keşfetme yapmaya olanak sağlaması gibi özellikleri de ifade etmişlerdir.

Dilek (2019), orman anaokullarının, 48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine olan etkisini incelemiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yedi çocukla, 9 hafta boyunca çalışma yürütülmüştür. Veri toplamada, Kişisel bilgi formu, uygulama öncesi sorulan sorular, faaliyet değerlendirme formu (genel-bireysel), gelişim gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda, orman okulunda uygulanan programların çocukların tüm becerilerinde (dil-öz bakım-bilişsel-sosyal ve duygusal-motor) olumlu etkilediği ve gelişimlerine destek sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Koyuncu (2019) çalışmasında, orman anaokullarında öğretmen, yönetici ve veli görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın evrenini, Türkiye'deki orman anaokulları oluşturmuştur. Veri toplamada öncelikle kişisel bilgi formu kullanılmış ardından öğretmen, yönetici ve veli için görüşme formları uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, orman okullarının çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği, bu tür okulları bakış açıları yüksek olan velilerin tercih ettiği ve bu kurumlarda çalışacak yetkin öğretmenlerin yoksunluğu ifade edilmiştir.

Civelek ve Uyanık (2020) yaptıkları çalışmada, 2019 ve 2020 yıllarında Okul dışarıda günü kapsamında yapılan etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. 'Okul Dışarıda Günü' kapsamında instagramda paylaşılan 200 etkinlik yıllara göre incelenmiştir. 'Okul Dışarıda Günü' etkinlikleri 2019 yılında açık alanlarda, 2020 yılında ise Covid-19 pandemisi nedeniyle daha çok iç mekânlarda gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, 2019 yılındaki etkinlikler, pandemiden kaynaklı olarak 2020 yılındaki etkinliklere göre daha çok çeşitliliğe sahip olduğu bulunmuştur. Etkinlik türü olarak her iki yılda da en çok oyun, sanat ve fen etkinliklerinin tercih edildiği, 2019 yılında oyun ve büyük grup etkinliği, 2020 yılında ise daha çok sanat etkinliği ve bireysel etkinlikler olduğu belirlenmiştir.

Okul Dışı Öğrenme ile ilgili 2002 yılından itibaren Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilk yıllarda dış mekanlarda daha çok ilköğretim ve üstü düzeylerde eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda çoğunlukla dış mekanlarda okul öncesi dönem çocukları ile çalışmaların gerçekleşmeye başladığı ve orman anaokulu uygulamaları çerçevesinde inşa edildiğine sık rastlanmakta ayrıca son dönemlerde Türkiye'de Okul Dışarıda Gününün olması sebebiyle daha çok o güne özgü çalışmalar yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde boylamsal çalışmalara rastlanmamıştır.

2.18.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Snyder (1985)'ın çalışmasında, dış mekân öğretim programını, okul sayısı ve müfredat, finans, yönetim, tesis ve personeldeki mevcut uygulamaları incelemiştir. Araştırmacı okul müfettişlerine anket göndermiş ve %70,8 dönüş olmuştur. Sonuç olarak, açık hava eğitiminin yaygın olduğunu, yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu ve eğitim-öğretim programlarının temelinde yer aldığını ifade etmiştir. Açık havada eğitim uygulanan okullara devlet desteği verildiği de ortaya çıkmıştır.

DeMarie (2001) yaptığı çalışmada, alan gezilerini çocuklar için yeni bilgilerle tanıştırmada, daha önceden bildiği şeylerin farklı yönlerini göstermeyi amaçladığı üzerine değinmiştir. Çalışmada araştırmacı, okul öncesi dönem çocukların alan gezilerine yüklediği anlamı öğrenmeyi amaçlamıştır. Bakım merkezinde bulunan yaşları 3 ile 12 yaş arasında olan 21 çocukla çalışmayı yürütmüştür. Her çocuğa fotoğraf makinesi verilmiş ve hayvanat bahçesi ziyaret edilmiştir. Çocukların çoğunun (%80) hayvanların fotoğrafını

çekebildiğini, yaşça daha büyük olanların (10-12) tanımadıkları hayvanları öğrenme isteğinin olduğu ve hayvanların korunması gerektiği gibi kavramları anlayabildikleri ifade edilmiştir. Okul öncesi çocukları ise (%56) fotoğraflarda hayvanlar olduğu fakat dış ortamında fotoğraflarını çektikleri ve tanıdıkları hayvanlardan bahsettikleri görülmüştür. Araştırmanın sonucu olarak, okul öncesi dönem çocuklarının olayları hafızalarında hatırlayabilmeleri için birden fazla deneyim etmeleri gerektiği ve sık sık bu ortamlara ziyaret etmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Fjortot ve Sagia (2001) yaptığı çalışmada formal eğitime devam eden anaokulu çocukları ile doğada (nonformal) eğitim alan çocukların fiziksel gelişimlerini incelemiştir. Doğa ortamında eğitime devam eden çocukların koordinasyon, denge ve motor becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ewert, Place ve Sibthorp (2005), ABD'de yaptıkları çalışmasında, okul öncesi dış-mekân uygulamalarının çevresel inançlara olan etkisini incelemiştir. 20 ayrı bölümde okuyan 533 lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada "Çevresel Paradigma Ölçeği" ile verileri toplanmıştır. Bu ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: mekanize edilmiş, tüketime yönelik, örgün eğitim, takdir edici, medya deneyimlerine katılım, olumsuz çevresel olaylara tanık olma, dış mekân organizasyonuna dahil olmadır. Araştırma sonuçlarında alt boyutlardan dört tanesinin katılımcıların etkisi olduğuna, üç tanesinin ise (örgün eğitim, mekanize edilmiş dış-mekân deneyimleri ve dış-mekân deneyimleri sunan organizasyonlara dahil olma) ekosentrik/antroposentrik görüş geliştirmesine etkisi bulunmadığı ifade edilmiştir.

Dillon vd. (2006), İngiltere'de çeşitli dernekler ve üniversitelerden oluşan bir ekip ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma, kırsal alanlarda dış mekân sınıflarını incelemeyi amaçlayan bir eylem araştırmasıdır. Süreçte, kırsalda dış mekân öğrenimi planlama, değerlendirme aşamalarını üç öğrenme bağlamında incelemiştir. Bunlar: çiftlikler, okul alanı ve bahçeleri ve doğa merkezleridir. Araştırmanın bir bölümünde, bu dış mekanlarda etkin örnek olaylara yer verilmiş, diğer bölümünde ise eğitimciler ile odak grup görüşmesi ve seminerler yer almıştır.

Lee vd. (2007) tarafından, 3-5 yaşları arasındaki çocuklarla bir süreç planlanarak bahçecilik eğitimi verilmiştir. Eğitim şarkılar, etkileşimli öğrenme ve oyun yöntemi ile verilmiştir. Çocuklar seralarını oluşturmuşlar ve bu seralardan elde ettikleri ürünlerden yemeklerini yapmışlar ve beslenme alışkanlıklarında olumlu gelişmeler olduğu

gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonucu olarak, dış mekanlarda yapılan herhangi bir etkinliğin çocukların gelişimlerinde olumlu bir artışa neden olduğu ifade edilmiştir.

Waters ve Begley (2007) yaptıkları çalışmada, orman okulu kapsamında eğitim veren bir anaokulun bahçesinde ve ormanda dört yaş çocukların risk alma davranışları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, orman anaokullarının çocukların risk alma davranışlarını geliştirdiğini göstermektedir.

DeWitt ve Storksdieck (2008) okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin literatürü incelemiş ve özetlemişlerdir. Yapılan doküman incelemesinde alan gezilerinin özellikleri, yapısı, verimliliğinde önemli unsurlar, okul dışı öğrenme ortamlarının (sokaklar, müzeler, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri vb.) rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar alan gezilerini ilk elden deneyim elde etmede önemli olduğunu fakat karmaşık kavramların öğretilmesinde tercih edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

O'Brien (2009)'in Birleşik Krallık'ta yaptığı çalışmasında, orman okulu yaklaşımı çerçevesinde eğitim alan yirmi dört çocuk sekiz ay boyunca gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonucunda çocuklarda özgüven, dil, iletişim, konsantrasyon ve fiziksel becerilerde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Mygind (2009) çalışmasında, iç ve dış ortamda çocukların sosyal ilişkiler ve öğretim ile ilgili durumlarının karşılaştırılmasını Kopenhag'da incelemiştir. Çalışma, haftada bir kez olmak üzere üç yıl sürmüştür. Dış ortam olarak ormana gidilmiştir. Çalışmada dış mekânda öğrenme ortamının iç mekandaki öğrenme ortamı, çocuklarda sosyal ilişki ve kendi algıladıkları fiziksel aktivite düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Ridgers, Knowles ve Sayers (2012), iki çalışma yapmışlardır. Birincisi çocukların doğada oyun ile ilgili algı ve deneyimlerini, ikinci çalışmada ise orman okulu ziyareti öncesi ve sonrasında odak grubu görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, orman okulunun çocukların oyunlarına ve doğa ile ilgili bilgilerine olumlu katkılarının olduğu bulunmuştur.

Fagerstam (2012) doktora tezinde, ortaokul öğrencilerinin açık havada öğretim ve öğrenmeye bakış açılarını, çevre eğitimi görevlilerinin ve öğretmenlerin kentli çocukların doğa deneyimlerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretim yönteminin değiştirilmesinin zor olduğunu haftada yapılacak olan üç ya da dört saatlik dersin gerçekleşmediğini ifade etmiştir. Tüm eğitim öğretim yılı içerisinde çok az sayıda

öğretmen düzenli olarak açık havada eğitim öğretim yapmıştır. Ek olarak haftada bir açık havada yapılan dersin ve eğitim ortamının önemli bir temel oluşturduğunu ifade etmiştir.

Jessie Hargrave (2013) çalışmasında, dış mekânda doğanın rollerine göre yöneticilerin bakış açılarını incelemiştir. Çalışmayı 24 yönetici ile gerçekleştirmiştir. Yöneticiler, doğa ile iç içe olan orman anaokullarında çocukların doğada geçirdikleri zamanın daha fazla olduğunu fakat doğadaki yaşamın vahşi yaşamla kıyaslandığında daha az zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sonucunda doğa temelli okullarda çocuklarla doğada daha fazla zaman geçirildiği ortaya çıkmıştır.

Elliott (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde Orman Okulu yaklaşımının, İngiltere'de gerçekleştirilen sınıf dışı eğitimi ne yönde etkilediği incelenmektedir. Herhangi bir ilkokul Danimarka'da bulunan bir Orman Okulunu ziyaret etmiş ve araştırma gerçekleştirmiştir. Bu okul hakkında ebeveyn ve çalışanların görüşleri alınmış ve orman okulunun olumlu karşılandığını ve eğitmen, ebeveyn ve çocukların hep birlikte etkinliklere katılımlarına fırsat yarattığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Laird, McFarland-Piazza ve Allen (2014), otuz üç aile ile gerçekleştirdikleri çalışmada, ebeveynlerin dış mekânda çocuklarına sundukları doğa deneyimlerini ve okul öncesi dönemde edinilen doğa deneyiminin çevresel tutumlara yönelik ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, ebeveynler dış mekânda daha çok çocuklarına yapılandırılmamış etkinlikler sunduğunu çok az ebeveynin yapılandırılmış etkinlikler sunduğu ifade edilmiştir.

Larimore (2014) yaptığı araştırmada, doğa eğitimine yönelik anaokullarını Amerika Birleşik Devletleri'nde incelemiştir. Orman anaokullarında yapılan doğa etkinlikleri normal okullarda yapılan etkinliklerin %70 ile %100 arasında olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışmada bu iki okul türü arasında belirgin farkların olduğu ancak benzerliklerin de olduğu görülmüştür. Bu tür okullar çocukların, çevreye bağlılıklarını arttırdığı, yardımlaşma ve tecrübelerini akranlarıyla paylaşma davranışlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Iskos ve Karakosta (2015) yaptıkları çalışmada, bir anaokulunda çevre eğitimine yönelik programı incelemişlerdir. Programın uygulandığı doğa anaokulunda bahçeler, ahırlar, seralar, laboratuvarlar ve yeşil alanlar bulunmaktadır. Programı uygulayan anaokulunda bulunan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğretmenlerin iki yıllık deneyimleri

sonucunda farkındalık düzeyi artan, etkinlikleri planlayabilen ve uygulayabilen, sosyal beceri düzeyleri artmış, üretim sağlayabilen bireyler haline geldikleri ifade edilmiştir.

Alekseeva, Shkolyar ve Savenkova (2016)'da yaptıkları araştırmada, "çocukluk bahçesi" yaklaşımını okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocuklar üzerinde incelemişlerdir. Çocukluk bahçesi yaklaşımında, uygulanan sanatsal etkinliklerle, çocukların yaratıcılık, problem çözme, psikomotor beceriler ve sosyal becerilerinde farkındalık yarattığı ve bu becerilerde olumlu yönde artış görüldüğü gözlemlenmiştir.

Carter (2016) yaptığı çalışmasında, "Sosyal Duygusal Çevre Eğitimi Gelişimi" programını incelemiş ve okul öncesi dönemdeki çocuklara, sosyo-duygusal gelişim tabanlı doğa eğitim programını uygulamıştır. Bu program sayesinde çocukların, iletişim, iş birliği, okul olgunluğu, tecrübe, doğa okuryazarlığı ve zihinsel gelişimlerinin arttığı ifade edilmiştir.

Kiewra ve Veselack (2016) yaptıkları araştırmada, farklı iki dış mekânda okul öncesi çocukların doğa ile ilgili yaptıkları ürünleri inceleyerek, çocukların yaratıcılıklarına olan etkisini araştırmışlardır. Sırasıyla ilk sınıfta 88 çocuk, ikinci sınıfta 22 ve bu çocukların öğretmenleri yer almıştır. Öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda; dış mekân sınıflarında yapılan etkinliklerde çocukların problem çözme ve yaratıcılık davranışlarının arttığı saptanmıştır.

Kos, Jerman, Anzlovar ve Torkar (2016), okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukları için çevresel davranışları üzerinde çalışmışlardır. Çalışmada öncelikle çocukların görüşleri (çevre yanlısı) alınmış, doğayla ilgili etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, çocukların çevre, doğa ile ilgili bilgilerinin az olduğu, uygulanan etkinlikler sonucunda artış gösterdiği ve bu dönemdeki çocuklar tarafından çevre ve doğa eğitiminin anlaşılabildiği ifade edilmiştir.

Louv (2016) yazarı olduğu "Doğadaki Son Çocuk" kitabında; doğadan uzak, doğa yoksunluğu sendromunu yaşayan çocukların artışından ve zihinsel, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesinden bahsetmektedir. Çocukların doğa ile ilgili her şeyden kopuk yaşaması literatürde "ekofobi" olarak adlandırılmıştır. Çocuklardan ekofobiyi önlemek için çocukların 4-6 yaşlarda dış mekanlarla bağ kurması oldukça önemli hale gelmektedir. Kitabın son bölümünde ise bu bağın taklit ve empati yeteneklerini kullanmasıyla oluşacağı ifade edilmektedir.

Wight, Kloss, Maltbie ve Carr (2016) yaptıkları çalışmada, dış mekânda keşfe dayalı uygulanan oyunların, çocukların çevresel sorumluluk davranışlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada dış mekânda doğal malzemelerle keşfe dayalı oyun oynayan çocuklar ile geleneksel alanlardaki yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış malzemelerle oyun oynayan çocukların çevresel sorumluluk davranışları karşılaştırılmıştır. Veriler video ile toplanmış ve sonuç olarak, dış mekânda oyun oynayan çocukların çevresel sorumluluk ve farkındalık düzeylerinin geleneksel oyun alanlarında oyun oynayan çocuklara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Lithoxoidou, Georgopoulos, Dimitriou ve Xenitidou (2017), okul öncesi dönemde çocukların çevresel değerleri ve empati gelişimini Yunanistan'da bir anaokulunda incelemişlerdir. Çocuklar için çevre eğitimi programı hazırlanmıştır. Orman konulu etkinliklerle canlılara karşı saygı, empati, ilişki kurma, yardım etme gibi değerler eğitimi konuları ile bütünleştirilerek kazandırılması sağlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda program uygulanan çocukların sosyo-duygusal yönden olumlu kazanımlar elde ettiği program uygulanmayan gruptaki çocuklarda ise herhangi bir anlamlı farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır.

Wojciehowski ve Ernst (2018) yaptıkları araştırmada, dış mekânda, okul öncesi çocukların yaratıcılık becerisini incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubunda yer alan iki farklı grupla çalışma yürütülmüştür. Deney grubu çocukları, doğada yaratıcılık temelli bir eğitime tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda, deney grubunun son test yaratıcılık puanlarında kontrol grubuna göre önemli ölçüde artış olduğu gözlenmiştir.

Gibbs vd (2019), 2-5 yaşlarında çocuklar ve anneleriyle yaptıkları çalışmada, dış mekân alanları olan oyun alanı, park, bahçe, sokak gibi alanların çocukların stres düzeyini azaltarak, sosyal ve duygusal gelişimlerini ve ruh sağlığını olumlu yönde arttırdığını ve geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada ek olarak çocukların ekran izleme süreleri ve açık alandaki oyun zamanları karşılaştırılmıştır. Ekran süreleri kısıtlı fakat dış mekânda oyunları fazla olan çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul dışı öğrenme ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok boylamsal çalışmaların olduğu, dış mekanlarda risk alma ve stres düzeylerine yönelik çalışmaların yer aldığı ve nonformal öğrenme kapsamında gidilen alanların (ahırlar, seralar, müzeler vb. gibi) çeşitli olduğu olduğu görülmektedir. Ayrıca son yıllarda yapılan

çalışmalarda çalışma grubunun çeşitli olması ve dış mekânda yapılan çalışmalarda ekran süreleri ile ilişkisinin incelendiği disiplinerarası araştırmalara da rastlanmaktadır.

2.19. Sosyal Beceri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.19.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bülbül (2008) yaptığı çalışmada, 345 okul öncesi dönem çocuklarının (4 yaş) sosyal becerilerinin değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda kız çocuklarında iş birliği, özdenetim, sosyal beceri ölçeği toplam puanı ve kendini ifade etme-atılganlık becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, erkek çocuklarının ise kız çocuklarına göre dışsallaştırma ve problem davranışlar ölçeği toplam puanı kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmış ve içselleştirme alt ölçeğinde kız ve erkek çocuklarında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Durualp (2009) yaptığı çalışmada, Çankırı ilinde okul öncesine devam eden çocukların oyun temelli-sosyal beceri programının sosyal beceri ve uyumlarına etkili incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmaya 96 çocuk katılmıştır. Sekiz hafta süreyle (haftada üç kez) program, deney grubuna uygulanmıştır. Çalışma sonunda program uygulanan deney grubu lehine sosyal uyum ve beceri puan ortalamalarında anlamlı bir şekilde artış olduğu ifade edilmiştir.

Özbey (2009), yaptığı doktora tez çalışmasında "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve ardından eğitim programının etkisini 5-6 yaş çocuklar üzerinde incelemiştir. Bu çocuklarda problemli davranışlar ve sosyal beceriler üzerinde durum tespitini 330 çocukla gerçekleştirirken, 15 çocuk deney 15 çocuk kontrol grubunda olmak üzere 30 çocuk ile eğitim programının etkisini incelemiştir. Yapılan program sonucunda deney grubunun puan ortalamalarında kontrol grubuna göre artış bulunmuştur.

Eti (2010) yaptığı çalışmada, okul öncesine devam eden 5-6 yaş çocuklara drama etkinliklerinin sosyal beceriye etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada 21 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere 43 çocuk çalışmaya katılmıştır. Çocukların velileri ve öğretmenleri her çocuk için veri toplama araçlarını doldurmuşlardır. Yapılan çalışma sonucunda deney grubuna uygulanan program velilerin doldurduğu teste göre deney ve kontrol grubunda değişiklik olmazken, öğretmenlerin doldurduğu testte deney grubu lehine anlamlı bir değişiklik bulunmuştur.

Sapsağlam (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesine devam eden çocuklara uygulanan değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışmada 20 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk çalışmaya katılmıştır. Deney grubuna uygulanan değerler eğitimi program sonucunda okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır.

Aksoy (2014) yaptığı çalışmada, beş-altı yaş çocukların hikâye temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Yapılan araştırmaya deney 1-deney 2 ve kontrol grubu olmak üzere 120 çocuk dahil edilmiştir. Deney 1 çocuklarına hikâye anlatma, deney 2 grubuna oyun temelli sosyal beceri eğitimi 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında, deney 1 grubu çocukların uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve iletişim boyutunda; deney 2 grubu çocukların uyum, prososyal davranışlar, iletişim, uyum, atılganlık ve toplam sosyal becerilerde kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Uysal (2014) çalışmasında sosyal beceri eğitimi alan ve almayan (anne destekli ve anne desteksiz) sosyoekonomik düzeyi düşük 4-6 yaş okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri ve benlik düzeyleri incelenmiştir. Çalışmaya toplam 72 erkek ve 59 kız ve çocukların 39 annesi katılmıştır. Çalışma sonucuna bakıldığında anne desteği olmadan sosyal beceri eğitimi alan çocukların benlik düzeyleri ve sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde bir artış gözlenirken, anne desteği alarak sosyal beceri eğitimin kişilerarası ve kabul etme becerilerinde artış olmuş kontrol grubunda hiçbir değişim gözlemlenmemiştir. İzleme testlerine bakıldığında iki deney grubunda da sosyal beceri ve benlik düzeylerindeki artışı koruduğu görülmüştür.

Uysal ve Balkan (2015) yaptıkları çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri eğitimi alıp almama düzeylerine göre sosyal beceri ve benlik düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 131 çocuk ve 39 anne katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal beceri eğitimine katılan çocukların, sonuçları kabul etme becerileri ve kişiler arası beceriler puanlarında artış aynı zamanda benlik puanlarında da artış görülmüştür.

Pekdoğan (2016) yaptığı çalışmada, beş-altı yaş çocukların hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak 30 deney, 30 kontrol

olmak üzere 60 çocuk yer almaktadır. Yapılan çalışma sonucunda deney grubu lehine deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Bozkurt (2020) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Malatya Oyuncak Müzesinde uygulanan etkinliklerin çocukların sosyal beceri, problem çözme ve öğretmenlerin müze etkinliklerine bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Karma desen kullanılan çalışmada, deney grubunda 18, kontrol grubunda 19 çocuk olmak üzere 37 çocukla çalışma yürütülmüştür. Deney grubu çocuklarına müzede on hafta boyunca etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmış, kontrol grubu ise normal eğitimine devam etmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal beceri ve problem çözme becerilerinin deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan nitel çalışmaya göre deney grubu öğretmeninin yapılan müze etkinliğini faydalı bulduğu yani bakış açılarının olumlu ve öğretmenlerin bilgi düzeylerinde artış olduğu ifade edilmiştir.

Ergin (2020) yaptığı çalışmada, TÜBİTAK yayınlarının Meraklı Minik dergisindeki etkinliklerin çocukların bilişsel tempo ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile iki farklı sınıfta eğitim görmekte olan 48-60 aylık 40 çocukla gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna MEB (2013) programına ek olarak Meraklı Minik dergisindeki etkinlikler uygulanmış kontrol grubuna MEB (2013) programı uygulanmaya devam edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda anlamlı düzeyde artış görülmüştür.

Şirin Kaya (2020) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında okul bahçesinde uygulanan etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmada deney ve kontrol grubunda 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk yer almıştır. Deney grubu üç ay boyunca tüm uygulanan etkinlikleri okul bahçesinde gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu sınıf içinde normal eğitime devam etmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda deney grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artış görülürken problemli davranışlarında azalma beceri puanlarında anlamlı düzeyde artış gözlemlenirken problemli davranışlarında azalma görülmüştür. Çocukların sosyal beceri ile problemli davranışları arasında negatif ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Sosyal beceri alanı ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde 2008 ve sonrası yıllarda sosyal beceri eğitim programlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi yönünde çalışmalara rastlanmaktadır. Son yıllara bakıldığında ise dış mekânda (müze, okul bahçesi vb.) sosyal becerinin uygulanmasına yönelik ve daha çok yöntem olarak nitel çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

2.19.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Frey, Nolen, Edstrom ve Hirschstein (2005) yaptıkları çalışmada, çocukların sosyo-duygusal gelişimlerini incelemek için sosyal beceri eğitim programı geliştirilmiştir. Okulun çevresinde bulunan ormana giderek eğitimlerini öğretmen ve gönüllü olan ebeveynlerle gerçekleştiren çocukların daha özerk, problem davranışlarının daha az ve daha fazla iş birlikli davranışlara yöneldikleri görülmüştür.

Findlay, Girardi ve Coplan (2006) yaptıkları çalışmada yüksek ve düşük empati davranışı gösteren çocukların sosyal anlayış ve davranışlarını incelemişlerdir. Okul öncesi dönem ve birinci sınıfa devam eden 136 çocukla yürütülen çalışmada, çocukların utangaç, saldırgan, empatik ve olumlu sosyal eğilimli çocukları testlere verdikleri yanıtlar aracılığıyla belirlemişlerdir. Yapılan çalışma sonucunda, empati becerisi fazla olan çocukların daha az saldırgan ve olumlu sosyal davranış gösterdiği görülmüştür.

Bery ve O'Connor (2010)'ın yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde çocuk -öğretmen ilişkisi ile çocukların orta çocukluk dönemlerindeki sosyal beceri gelişimini boylamsal (15 yıl) olarak incelemişledir. Çalışmaya 1364 çocuk, çocukların anneleri ve öğretmenleri katılmıştır. Anaokulundan 6. sınıfa kadar sınıf içerisinde gösterdikleri sosyal becerileri, annelerin ve öğretmenlerin doldurduğu ölçekler ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonucuna bakıldığında, çocuklar ilkokulun başından sonuna kadar sosyal beceri açısından olumlu yönde düzenli bir gelişim göstermişlerdir. Öğretmen- öğrenci ilişkisi yüksek olan çocukların diğer çocuklara göre daha yüksek sosyal gelişim gösterdiği, içselleştirme davranış problemlerini yüksek düzeyde gösterdikleri görülmektedir.

Behrendt ve Franklin (2014) yaptıkları çalışmada yapılan fen alan gezilerinin sınıf içinde edindikleri bilgiyi ilişkilendirmeleri açısından önemini incelemişlerdir. Çalışmada, alan gezi türlerine, alan gezilerine, alan gezilerini etkileyen ve engelleyen etmenlere, öğretmen ve öğrenci rolüne ilişkin bilgileri ifade etmişlerdir.

Li, Hestenes ve Wang (2016) yaptıkları çalışmada, çocukların açık havada taklit oyunlarını gözlemleyerek, bu çalışmanın amacı, farklı tipte hayali oyunlarla çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkileri incelemektir. Çocuk bakım merkezlerinde bulunan yirmi sekiz çocuk, açık havada serbest oyun süresinde gözlenmiştir. Her çocuk haftalık bir süre boyunca toplam 45 dakika ile bir saat arasında gözlemlenip kaydedilmiştir. Sonuçlar, genel olarak yüksek miktarda taklit oyun davranışı ve çocukların oynadığı rol yapma oyunu türü ile çocukların sosyal becerileri arasında olumlu yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Fakat cinsiyet ile ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular, sosyal beceri gelişimini teşvik etmek için rol yapma davranışının ve oyun davranışlarını teşvik etmek için açık hava potansiyeli bağlamında tartışılmıştır.

Hinkley, Brown, Carson ve Teychenne (2018) yaptıkları çalışmada, ekran zamanı ve dışarıda oyun (fiziksel aktivitenin bir temsilcisi olarak) ile sosyal becerilerin ilişkilerini araştırmışlardır. 2 ± 5 yaşında çocuğu olan (%54 erkek) 575 anneye ait kesitsel veriler incelenmiştir. Anneler çocuklarının ekran süresini, dışarıda oyun oynama süresini ve sosyal becerilerini ifade etmişlerdir. Erkekler ve kızlar, ekran başında günde ortalama 2,0 ve 2,2 saat ve açık havada oyun oynamak için günde 3,3 ve 2,9 saat geçirdiler. Kızların ifade etme ve uyma becerileri puanları erkeklerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Çocukların televizyon / DVD / video izleme puanları ile ters orantılı olarak ilişkilendirildi dışarıda oynama süresi hem ifade edici puanlarla pozitif olarak ilişkilidir. Bulgular, televizyon / DVD / video izlemenin, okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile ilişkili olarak olumsuz ve açık havada oynamanın olumlu olabileceğini göstermektedir. Nedenselliğin yönünü belirlemek ve olası ilişki mekanizmalarını keşfetmek için gelecekteki araştırmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir.

Sosyal beceri alanı ile ilgili yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'de olduğu gibi çeşitli değişkenler açısından ve eğitim programları üzerinden araştırmalar boylamsal bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Son yıllardaki çalışmalara bakıldığında, sosyal beceriye teknolojinin etkisi, empati, problemli davranışlar ve çeşitli eğitim ortamlarında olan etkisine bakılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama süreci ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemlere ve gözlem raporlarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisini test etmek amacıyla hazırlanan bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte içeren karma yöntem araştırması (mix method) olarak planlanmıştır. Karma yöntem araştırmaları, tek bir araştırmada hem nicel hem nitel yöntemleri kullanarak verileri toplama, analiz etme, bütünleştirme ve çıkarımda bulunmayı sağlayan araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano Cark, 2017; Tashakkori ve Creswell, 2007).

Araştırma problemlerinin karmaşıklığı nitel olarak sadece sözcüklerle veya nicel olarak sadece sayılarla verilebilecek yanıtların yeterli olmamasına ve daha da ötesine geçmeyi gerektirmektedir. Bu iki veri türünün kombinasyonu, araştırma problemlerin daha sağlam ve eksiksiz biçimde yapılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Cark, 2017). Bir çalışmada karma yöntemin kullanılabileceğini belirlemek ve araştırma desen seçimini seçmek amacıyla dört önemli değişken yer almaktadır. Bu değişkenler, (a) aşamalar arasındaki etkileşim düzeyi, (b) aşamaların ilişkisel önceliği, (c) aşamaların zamanlanması, (d) aşamaları birleştirme işlemleridir. Bu araştırmada, bu aşamaları yansıtan bir desen seçilmiştir. Araştırmada "İç İçe Karma Desen (The Embedded Design)" kullanılmıştır. İç İçe karma desenlerde, nicel veya nitel verilerden biri diğerine göre daha baskındır. Bu

araştırmada nicel boyut nitel boyuta göre daha baskındır [NİCEL(+nitel)]. Bir diğer deyişle, araştırmanın temel problemine büyük oranda nicel yöntem ile yanıt aranmış ve nicel verilerin desteklenmesi ve genellenmesi için nitel yöntemle elde edilen sonuca ihtiyaç duyulmuştur. Nicel paradigma ile yürütülen genel deseni desteklemek için araştırmaya nitel paradigma ile destekleyici aşama eklenmiştir (Creswell ve Plano Cark, 2017; Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Bu araştırmada, nicel paradigmalardan deneysel desen nitel paradigmalardan ise durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desende ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Durum çalışma türlerinden ise Bogdan ve Biklen (1998)'e göre "*Gözleme Dayalı Durum Çalışması (Observational Case Study)"* kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2017)' a göre iç içe karma desen şekli aşağıdaki gibidir;



Şekil 3. İç içe karma desen (The Embedded design) modeli.

Nicel Boyut: Araştırmanın nicel boyutunda "ön test, son test ve izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, bilimsel yöntemler içerisinde en kesin sonuçların elde edildiği çalışmalar olup (Büyüköztürk, 2018), en geçerli olan türü gerçek deneme modeli ile yapılanlarıdır (Karasar, 2013). Yarı deneysel desen ise bilimsel yöntemler olarak gerçek deneysel modellerden sonra gelmektedir. Bu desen gerçek deneme modelinin yeterli olamadığı durumlarda kullanılır ve olabilenin en iyisidir (Karasar, 2013). Ön test-son test eşitlenmemiş kontrol grup modeli, gerçek deneme modeli olan ön test-son test kontrol gruplu modele benzemektedir. Bu modeller arasındaki tek fark, grupların yansız rastgele atama yoluyla eşitlenmemiş olmasıdır. Eğitim çalışmalarında özellikle bağımsız değişkenler olan sınıf, şube, cinsiyet vb. değişkenleri yansız olarak seçmek güç olduğundan "yarı deneysel desen" daha çok tercih edilmektedir (Karasar, 2013). Bu araştırmada, okul dışı eğitim ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin

çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemede bir deney ve bir kontrol grubu yer almaktadır. Araştırmada kullanılan Ön Test-Son Test- İzleme Testi Kontrol Gruplu Araştırma Desenin simgesel görünümü Tablo 3' deki gibidir.

Tablo 3.

Ön Test-Son Test- İzleme Testi Kontrol Gruplu Araştırma Deseni Simgesel Görünümü

Grup	Atama	Ön Test	İşlem	Son Test	İzleme Testi
G_D	R	$Ö_1$	P	$Ö_2$	$Ö_3$
G_K	R	$Ö_1$	X	$Ö_2$	$Ö_3$

$G_{D:}$ Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler içeren sosyal beceri eğitim programının uygulandığı deney grubu

$G_{K:}$ Kontrol grubu

R: Denekleri gruba seçkisiz atanma

P: Okul dışı eğitim ortamlarında etkinlikler içeren sosyal beceri eğitim programı etkinlikleri

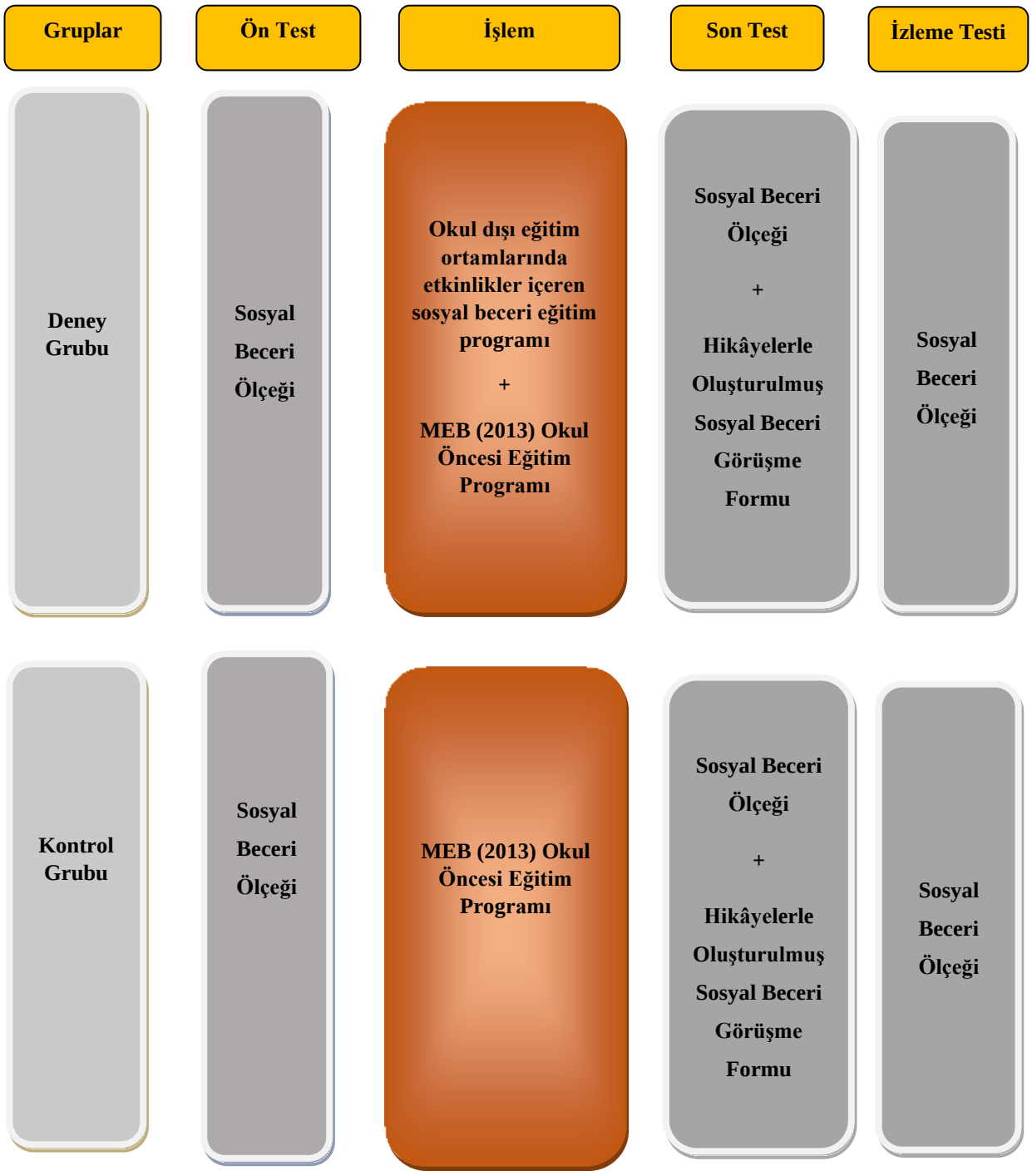
$Ö_{1:}$ Deney ve kontrol grubunun ön test ölçümleri

$Ö_{2:}$ Deney ve kontrol grubunun son test ölçümleri

$Ö_{3:}$ Deney ve kontrol grubunun izleme testi ölçümü

Araştırmada bağımlı değişken, okul öncesi dönemdeki çocukların "sosyal becerileri", bağımsız değişken ise çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi incelenen "Okul dışı eğitim ortamlarında etkinlikler içeren sosyal beceri eğitim programı" dır. Deney grubunda yer alan çocuklara Okul dışı eğitim ortamlarında etkinlikler içeren sosyal beceri eğitim programı uygulanırken kontrol grubuna ise kendi sınıf öğretmenleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı' nın uygulanmasına devam edilmiştir. Programın uygulaması bittikten sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara son test uygulanmıştır. Ayrıca programın süreç olarak etkisine bakabilmek için son test bitiminden 4 hafta sonra deney ve kontrol grubundaki çocuklara izleme testi uygulanmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" uygulamış ve elde edilen veriler bütüncül rubriğe aktarılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki her çocuk için bir puan oluşturularak, nicel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın tüm nicel aşamaları Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırmanın nicel aşamaları

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunda "gözleme dayalı durum çalışması (observational case study)" kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla durumun derinlemesine incelendiği çalışmalardır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözleme dayalı durum çalışması, katılımcı gözlem aracılığıyla bir grubun belli yönleri ile ilgili veri

toplama amaçlı yapılan çalışmadır (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu çalışmalarda, bir programın bütünsel tanımlanması ve analizinde de kullanılmaktadır (Merriam, 2013). Araştırmacı tüm süreçlerde deney ve kontrol grubunda katılımcı gözlemci olarak yer almıştır.

Araştırmanın nitel boyutundaki verilerin elde edilmesinde deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan gözlem formundan yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formunun (OPGF) Uygulama Sıklıkları

Zaman / Grup	Uygulamalar başlamadan önce	Uygulamaların 4. haftası	Uygulamaların 8.haftası	Uygulama bitiminin 4. haftası
Deney	O.P.G.F.	O.P.G.F.	O.P.G.F.	O.P.G.F.
Kontrol	O.P.G.F.	O.P.G.F.	O.P.G.F.	O.P.G.F.

*O.P.G.F.: Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı, Kocaeli İli İzmit ilçesinde bulunan iki okulda 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Çalışma grubunu, deney grubu 11 (8 kız, 3 erkek), kontrol grubu 11 (7 kız, 4 erkek) olmak üzere toplam 22 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, belirli ölçütlere veya özeliklere sahip olan grupların seçilmesi durumunda tercih edilen seçkisiz olmayan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2015). Ölçüt örnekleme yöntemi ise; önemli ölçütleri karşılayan kişilerin, durumların, olayların seçimini içeren ve özellikle eğitim programlarının incelenmesinde faydalı olan amaçlı örnekleme yöntemidir (Gall, Gall ve Berg, 2007). Bu

çalışmada, çalışma grubunun oluşturulması aşamasında ölçüt olarak öncelikle seçilecek okulların özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikler;

- ✓ Deney ve kontrol grubuna seçilecek okulların fiziki imkanlarının benzer olması özellikle bahçelerinin geniş olması, çevrelerinde yeşil alanların yer alması,
- ✓ Deney ve kontrol grubuna seçilecek sınıflardaki çocukların ailelerinin sosyoekonomik durumlarının benzer olması,
- ✓ Deney ve kontrol grubuna seçilecek sınıflardaki çocukların, araştırmanın gerçekleştirileceği haftalar içerisinde başka bir araştırma içerisinde yer almaması,
- ✓ Okul yönetimi, aile ve öğretmenlerin araştırmaya katılmaya istekli olması,
- ✓ Covid 19 pandemi döneminden dolayı okullarda çocuk sayısının az olması sebebiyle okullar seçilirken çocuk sayısının daha fazla olduğu okullara öncelik tanınmıştır.

Deney grubunda okul dışı eğitim ortamları kullanılacağından dolayı bu grubun daha merkezi ve daha ormanlık alanlara yakın olması, okul bahçesinin geniş olması tercih edilmiştir. Böylece okul dışı ziyaretlerin gerçekleştirileceği ortamlara ulaşımın daha kolay olması ve zamanın daha iyi kullanılması sağlanmıştır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullar pandemi nedeniyle kapalı olmasından dolayı Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı yukarıda sözü edilen ölçütleri sağlayan okullar arasından rastgele seçimler yapılmıştır. Seçilen okulların kurum müdürleri ile yüz yüze görüşülerek, yapılacak araştırma hakkında bilgiler verilmiştir. İki ayrı okul belirleme sebebi, grupların birbirlerinden etkilenme durumunu en aza indirmek ve pandemi döneminden dolayı ikinci bir sınıfın aynı kurumda aynı yaş grubunda açılmamış olmasındadır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grupta da hazırlık aşamalarına geçilmiştir.

Hazırlık 1. Deney grubunun çalışma grubunda yer alması ve yapılan hazırlıklar

Kurum müdürüne ve öğretmenlere uygulanacak program detayları ve testler, görüşme formları ve gözlem formları ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Gazi Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından araştırmanın ve uygulanacak veri toplama araçlarının uygunluğunu gösterir belge (EK 3), ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinler (EK 1) okullardaki kurum müdürüne teslim edilmiştir. Araştırmacı, kurum müdürü, sınıf öğretmeni ve yardımcı personel ile toplantı yaparak uygulanması planlanan programın 8 haftalık sürede neler yapılacağı, araştırmanın amacı ve bu haftalar içerisinde herhangi bir gezi planlarının olup olmadığı öğrenilmiştir. Pandemiden dolayı hiç dış ortama gezi

planlamadıkları fakat okulun yakın çevresinde olan (yaklaşık 100-150 m) sokak, okul bahçesi ve ormanlık alanlara haftanın iki günü gidebilecekleri üzerinde konuşulmuştur. Bu nedenle haftada 2 gün olacak şekilde program uygulaması haftalara bölünerek 8 hafta süreceği netleştirilmiştir. Hangi günler gelineceği, saat kaç arasında etkinliklerin dış ortamda gerçekleştirileceği kararlaştırılmıştır. Deney grubu içerisindeki her 11 çocuğa tüm süreç eşit şekilde uygulanmıştır.

Araştırmacının isteği doğrultusunda, okul yönetimi tarafından deney grubunda yer alan çocukların velileri ile bilgilendirme toplantısı ZOOM online platformda gerçekleştirilmiştir. Bu toplantı da araştırmanın amacı, uygulanacak program ve ölçme araçları hakkında görüşülmüştür. Araştırmacı ailelere gidilecek yerler için giriş ücreti, servis ücreti vs. talep edilmeyeceğini söylemiştir. Ayrıca ebeveynlere araştırmacının da etkinlik içerisinde yer alacağı bilgisi verilmiştir. Ebeveynlere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Veli İzin Belgesi" (EK 4), çocuklarını almaya gelen velilere verilmek üzere sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Deney grubundaki tüm çocuklar için veliler; çocuklarının araştırmada yer almasına, programın ve ölçme araçlarının uygulanmasına, çocukların etkinlik sürecinde fotoğraflarının çekilmesine izin vermişlerdir. Sadece gözlem formunun doldurulabilmesi için alınması gereken video kaydının yalnızca kuruma ait telefondan çekilmesine ve kurum içerisinde kalmasına izin verilmiştir.

Hazırlık 2. Kontrol grubunun çalışma grubunda yer alması ve yapılan hazırlıklar

Kurum müdürü ile yapılan ilk görüşmelerden sonra tekrar ayrıntılı bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede kurum müdürü, sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmen de yer almıştır. Araştırmanın amacı, veri toplamada kullanılan araçlar tanıtılarak gerekli izinler bilgi amaçlı verilip kurum müdürüne teslim edilmiştir (EK 1- EK 3). Ebeveynlere araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Veli İzin Belgesi" (EK 4), çocuklarını almaya gelen velilere verilmek üzere sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Bu forma göre tüm çocukların aileleri araştırmaya istekli olduğunu imzalı formda bildirmişlerdir.

3.2.2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmada yer alan çocukların cinsiyetleri, kardeş sayıları, yaşları (ay olarak), anne -baba eğitim durumu, yaşı, evde kaçıncı çocuk olduğuna, ilişkin bilgiler bu bölümde Tablo 5 ve Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
		N	%	N	%	N
Cinsiyet	Kız	8	53,3	7	46,6	15
	Erkek	3	42,8	4	57,1	7
Yaş	60-66 ay	7	53,8	6	46,1	13
	67-72 ay	4	44,4	5	55,5	9
Evde Kaçıncı Çocuk Olduğu	Birinci	6	40,0	9	60,0	15
	İkinci	4	66,6	2	33,3	6
	Üçüncü	1	100,0	-	-	1
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	4	33,3	8	66,6	12
	1 kardeş	6	66,6	3	33,3	9
	2 kardeş	1	100,0	-	-	1

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan kız ve erkek çocuk sayılarının, deney grubunda kız çocuk sayısının (n=8), erkek çocuk sayısından (n=3) fazla olduğu; kontrol grubunda da kız çocuk sayısı nın (n=7), erkek çocuk sayısından (n=4) fazla görülmektedir. Yaş grubuna göre değerlendirildiğinde, deney grubunda 60-66 aylık çocukların sayısının (n=7), 67-72 aylık çocukların sayısından (n=4) fazla olduğu; kontrol grubunun ise 60-66 aylık çocukların sayısının (n=6), 67-72 aylık çocukların sayısından (n=5) fazla olduğu görülmektedir. Evde birinci çocuk sayısının hem deney (n=6) hem kontrol (n=9) grubunda çoğunlukta yer aldığı; kardeş sayısına bakıldığında ise deney grubunda bir kardeşi (n=6) olan çocukların çoğunlukta olduğu kontrol grubunda ise kardeşi olmayan (n=8) çocukların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların anne ve babalarının demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
		N	%	N	%	N
Annenin Yaşı	25-35 yaş	5	55,5	4	44,4	9
	36-45 yaş	6	46,1	7	53,8	13
Babanın Yaşı	25-35 yaş	2	50,0	2	50,0	4
	36-45 yaş	9	50,0	9	50,0	18
Annenin Eğitim Durumu	Lisansüstü mezunu	1	50,0	1	50,0	2
	Lisans Mezunu	9	52,9	8	47,7	17
	Lise Mezunu	1	33,3	2	66,6	3
Babanın Eğitim Durumu	Lisansüstü mezunu	3	100,0	-	-	3
	Lisans Mezunu	7	38,8	11	61,1	18
	Lise Mezunu	1	100,0	-	-	1

Tablo 6 incelendiğinde, çocukların anne ve babalarına ilişkin demografik bilgiler frekans ve yüzde şeklinde yer almaktadır. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların annelerinin yaşı 36-45 yaş arasında daha fazla yer aldığı, deney grubunda (n=6), kontrol grubunda (n=7) yaşında annelerin olduğu; babaların ise deney ve kontrol grubunda eşit şekilde dağıldığı, 36-45 yaş arasında babaların her iki grupta da (n=9) eşit olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan anne ve babaların eğitim durumlarına bakıldığında, deney grubunda anne eğitim durumunun lisans düzeyinde çoğunlukta olduğu (n=9); kontrol grubunda da aynı durumun gözlendiği (n=8) görülmektedir. Baba eğitim durumuna bakıldığında deney grubunda yer alan babaların çoğunluğunun (n=7) lisans düzeyinden mezun oldukları, kontrol grubunda yer alan babaların ise tümünün lisans düzeyinden mezun olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları "Kişisel Bilgi Formu", "Sosyal Beceri Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu", "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu"dur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklar ve ebeveynler hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (EK 5). Formda çocuğun yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ailede kaçıncı çocuk olduğu, anne-babanın yaşı, eğitim durumu gibi bilgilerini edinmeye yöneliktir.

3.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale)

Orijinal adı "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales- PKBS-2), 1994 yılında Kenneth W. Merrill tarafından, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Aynı araştırmacı tarafından tekrar güncelleme çalışması 3317 çocukla yapılmıştır. Toplam 76 madde bulunmakta ve dörtlü likert tipi ile son hali verilmiştir. İçerisinde sosyal beceri ve problem davranış ölçeği olmak üzere iki bölüm yer almaktadır. İç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .97 olarak belirtilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından gerçekleştirmiştir. İki bölümden oluşan ölçeğin bu araştırmada orijinalinde 34 madde olan fakat uyarlama sonucunda 23 maddeye düşen "Sosyal Beceri Ölçeği" bölümü kullanılmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği; Sosyal İş birliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ve Sosyal Etkileşim olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği 23 maddeden oluşan, "Hiç, Bazen, Nadiren ve Sık Sık" şeklinde puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 92 en düşük puan ise 23'dür. Toplam puanın yüksek olması çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Sosyal Beceri Ölçeği Alt Boyut Madde Sayısı ve Madde Numaraları

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı
Sosyal İş birliği	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	11 madde
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	12,13,14,15,16,17,18,19	8 madde
Sosyal Etkileşim	20,21,22,23	4 madde
	TOPLAM	23 madde

Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak saptanmıştır.

3.3.3. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Gözlem Formu

Gözlem formu sosyal beceri eğitim programının en önemli öğelerinden biridir. Çocuklarda kazandırılması gereken her bir becerinin çocukta meydana getirdiği değişim bu form ile gözlenmektedir. Gözlem formları aslında birer kontrol listeleridir. Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Gözlem Formu, Türk Psikologlar Derneği Okul Öncesi Komisyonu (1998) tarafından okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiştir. Gözlem formu 8 alt bölümden oluşmuştur. Bu bölümler, "Anaokuluna Geliş, Temel Alışkanlıklarla İlgili Alışkanlıklar, Oyun Sırasındaki Davranışlar, Psiko-Sosyal Davranışlar, Eğitsel Etkinliklerdeki Davranışlar, Dil ve İletişim, Çizim, Sorun Olabilecekler Davranışlar" dır. Bu formun sadece 22 maddeden oluşan Psiko-sosyal davranışlar boyutu araştırmada kullanılmıştır. Bu formda davranış var ise ✓ atılarak, davranış yok ise X olarak işaretlenmiştir. Tik sayısının artması ya da azalması bireylerin psiko-sosyal davranışlara daha fazla sahip olduğunu/olmadığını göstermektedir (Türk Psikologlar Derneği Okul Öncesi Komisyonu, 1998).

3.3.4. Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu

"Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" kısa hikâye (vignet) formatında olup araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Vignetler, çözümlerin çok olduğu sorunlara yönelik tartışmaları ve olabilecek farklı çözümleri ortaya koyarak gerçek yaşam durumlarını yansıtmak için yazılmış eksik kısa metinler ya da tamamlanmış metinler olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda kısa hikâyeler için beş kriter belirtilmektedir; (1) Diyalog, vaka çalışması, vaka hikâyesi veya senaryo değil, bir hikâye /anlatıdır, (2) Katılımcıların gerçek yaşamları ile ilişkilidir, (3) 50-200 kelime arasındadır (4) Doğrudan bir puanlama anahtarına (rubriğe) bağlıdır, (5) Kısa hikâyeler, tamamlanmamış durumları içermektedir (Jeffries ve Maeder, 2005; 2006). Bu araştırmada da hikâyeler bu kriterler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

"Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu"nun geliştirme sürecinde, öncelikle kısa hikâyelerin sosyal beceri hakkında hangi boyut veya boyutlarla ilişkili olabileceği belirlenmiştir. Bu boyutlar belirlenirken öncelikle araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu" nda yer alan her bir maddenin sosyal beceri alanını temsil edip etmediğini, ediyorsa hangi sosyal beceri alanını temsil ettiği beş alan uzmanına araştırmacı tarafından sorulmuştur. Bu alan uzmanları üç çocuk gelişimci ve iki okul öncesi eğitimcisinden oluşmaktadır. Alan uzmanları, gözlem formunun altında yer alan, içerisinde "Uygun, Uygun Değil, Uygunsa hangi sosyal beceri alanını temsil ettiğini" gösteren kutucukları uygun gördükleri şekilde her madde için doldurmuşlardır. Beş alan uzmanından gelen yanıtlar doğrultusunda Kapsam Geçerlilik Oranlarına (KGO) bakılmıştır. Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için gerekli olan kapsam geçerlilik ölçütleri, uzman sayısına göre hesaplanan minimum değer, aynı zamanda ölçüt olarak kullanılmıştır. Veneziano ve Hooper (1997)'a göre beş uzmanının yer almasından dolayı, KGO oranında ölçüt 0.99 ve üzeri olarak kabul edilmiştir (Tablo 8). Bu çalışmada da beş alan uzmanı yer aldığı için KGO, 0.99 ve üzeri olan maddeleri temsil eden sosyal beceri alanları belirlenmiştir. Bu beceriler, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Gözlem Formunun 10,11,13,14,19,20 ve 21 maddelerinden oluşmaktadır. Bu beceriler; "(1) Sorumluluk alır, (2) Kendi hakkını savunur, (3) Başkalarıyla yardımlaşır, (4) İş bölümüne yatkındır, (5) Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır, (6) Grup önünde kendini rahatlıkla ifade eder, (7) Arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer" alanlarıdır. Sosyal beceri alanlarına karar verildikten sonra bu alanlarla ilgili hikâyeler içeren öncelikle Türkiye'de TÜBİTAK ve Türkiye İş

Bankası yayınlarının hikâye kitapları sonra ise yurtdışında yer alan çocuk hikâye kitapları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu hikâye kitaplarındaki sosyal beceri alanı ile ilgili olaylar, kurgular, çocuklara sorulan soru türleri not alınmıştır. Bilgilerden ve görsellerden yararlanılarak araştırmacı tarafından özgün kısa hikâyeler oluşturulmuştur.

Bu hikâyelerin altına çocukların sosyal becerisini ölçmeyi amaçlayan sorular yazılmıştır. Bu aşamanın sonunda araştırmacı tarafından toplam 11 kısa hikâye (vignetler) elde edilmiştir. Bu hikâyeler, araştırmacı ile beraber dört konu alanı uzmanı (iki çocuk gelişimi, bir okul öncesi, bir Türk dili) arasında tartışılmıştır. Uzman görüşü sonunda dört hikâye elenerek kısa hikâye sayısı yediye düşürülmüştür. Kısa hikâyelerin elenme nedenleri arasında; uygun kurguda olmaması, yer alan konu ve kişilerin yeterince açık olmaması, çocukların dikkat sürelerinin hikâyeler için kısa olması gibi nedenler olarak belirlenmiştir. Orijinal 7 adet vignet elde edilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme formunun, pilot çalışması altı çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, sessiz sakin bir odada gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her bir çocuğa sırasıyla hikâyeyi okumuş, hikâyeyi anladığından emin olmuş ve hikâyedeki olaya özgü "Sence bu durumda Ali\Ayşe ne yapar?" sorusunu yönelterek cevap aramıştır. Araştırmacı, her bir çocuğa hikâyeyi birkaç kez /anlayana kadar okumuş fakat cevap vermezse zorlamamış, diğer hikâyeye geçerek süreç tamamlanmıştır. Hikâyelerin bitiminde, çocuğun yanıt vermediği soruları tekrar sorarak hikâyelerdeki gerçekleşen olaya yanıt aramıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler (anlaşılırlık, akıcılık vb.) doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından tekrar gözden geçirilerek son hali verilmiştir. Her bir kısa hikâyede sosyal beceriye ilişkin tek bir sosyal beceri alanı veya birden fazla sosyal beceri alanı yer almıştır. Yapılan bu araştırmada kısa hikâyeler çocukların sosyal beceriye ilişkin görüşlerini belirleyebilmede nicel ölçme aracı olarak kullanılmış ve adı "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 8, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulmuştur. Toplam beş alan uzmanının belirtmiş olduğu görüşler üzerinden $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'lar için minimum değerler gösterilmiştir.

Tablo 8.

α =0,05 Anlamlılık Düzeyinde KGO için Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40 ve fazla	0,29

p<0,05*

Tablo 8’ de toplam beş alan uzmanının belirtmiş olduğu görüşler üzerinden α=0,05 anlamlılık düzeyinde KGO’lar için minimum değer 0,99 olarak belirlenmiştir. Her bir madde incelendiğinde KGO değeri 0,99 üzerinde yer alan maddeler ‘Sosyal Beceri’ kapsamı içerisinde yer aldığı ifade edilmektedir. Aşağıda yer alan Tablo 9’da ise uzman görüşlerinden elde edilen 0.99 ve üzeri kapsam geçerlik oranları gösterilmektedir.

Tablo 9.

Uzman görüşlerinden elde edilen maddelere ait kapsam geçerliği oranları (KGO)

Madde sayısı	Uygun	Uygun Değil	KGO
1	1	4	-0,6
2	2	3	-0,2
3	1	4	-0,6
4	0	5	0,0
5	4	1	0,6
6	2	3	-0,2
7	3	2	0,2
8	4	1	0,6
9	2	3	-0,2
10	5	0	1,0*
11	5	0	1,0*
12	3	2	0,2
13	5	0	1,0*
14	5	0	1,0*
15	0	5	0,0
16	2	3	-0,2
17	2	3	-0,2
18	3	2	0,2
19	5	0	1,0*
20	5	0	1,0*
21	5	0	1,0*
22	3	2	0,2

"Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" verilerinin analizinde bütüncül rubrikten yararlanılmıştır. Bütüncül rubrik, tek bir doğrunun olmadığı durumlarda performansın özünü yakalamak için kullanılmaktadır (Morrow, Mood, Disch ve Kang, 2016). Bu doğrultuda araştırma, çocukların kısa hikâyeye verdikleri cevapların Tablo 10'a göre derecelendirilmesi yolu ile puanlanmıştır. Puanlamalarda dörtlü derecelemeye sahip bütüncül rubrikteki kriterkler; *Yetersiz (0), iyileştirilmeye ihtiyaç duyma (1), yeterli (2) ve örnek niteliğinde (3)* şeklindedir. Çocukların kısa hikâyelere verdikleri yanıtlar, rubrikte listelenen kategorilere göre "0-3" arasında derecelendirilmiştir. Çocukların kısa hikâyelere verdikleri yanıtlar, rubrikte listelenen kategorilere göre "0-3" arasında derecelendirilmiştir.

Tablo 10.

Bütüncül rubrik

Yetersiz (0)	İlgili özelliği sergileme eğilimi yoktur.
İyileştirilmeye ihtiyaç duyma (1)	İlgili özelliği kısmen sergilemektedir. Ancak özelliğin sergilenmesi iyileştirilmeye açıktır.
Yeterli (2)	İlgili özelliği sergileme eğilimi mevcuttur.
Örnek niteliğinde (3)	İlgili özellik üst düzeyde sergilenmektedir.

3.4. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı

"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı", okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocuklar için sosyal beceriyi okul dışı öğrenme ortamında desteklemeyi esas alan bir programdır. Bu program ön yargılardan uzak çocukların istekle ve merakla katılacağı, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacağı sosyal beceriyi destekleyici okul dışı çevre olanaklarından yararlandığı keşfedici bir okul öncesi programdır. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı kapsamlı, ilgi çekici, çocukların dış ortamda tüm duyularına hitap edebilen bütünleştirilmiş bir programdır. Çocukların çevrelerini keşfetmesine, tanımasına ve anlamasına fırsat sunmaktadır. Bu program çocuk merkezli ve gelişimsel olarak planlanmıştır. Çocukların bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak öğrenmelerine fırsat vermektedir.

3.4.1. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı Geliştirme Basamakları

Birinci aşama: Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı için, yurt içi ve yurt dışı literatürden alan yazın taraması yapılmıştır. Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı için kuramsal içerik hazırlanırken öğrenme yaklaşımları ve gelişim ve öğrenme kuramları incelenmiştir. Gelişim ve öğrenme kuramları ve öğrenme yaklaşımları genel anlamda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, etkin öğrenmeye, öğrenme biçimlerinin önemi ve bireysel farklılıklarının

üzerinde önemle durmaktadır. Bu yaklaşım ve kuramlardan yola çıkılarak programın felsefesi ve felsefeye uygun ilkeler oluşturulmuştur.

Programın Felsefesi

Bu program, çocuğun gelişim ve öğrenmesinin, çevre ile etkileşim yoluyla gerçekleştiğini vurgulayan kuramlara dayalı olarak oluşturulmuştur. Çocuğun gelişim ve öğrenmesini, bireysel farklılıklarının farkında olarak, sosyo-kültürel bağlam içinde, yaş grubunun gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan bu program okul dışı ortam temelinde kurgulanmıştır. Aile ortamından çıkarak, okula başlama, farklı özellikler barındıran yeni çevrede sosyal engeller ile karşılaşılmasına yol açmaktadır. Ebeveyninin kontrolünden çıkan çocuk önceden tanımadığı bir yetişkin ya da akran grubunun içinde, bir yandan kendini kabul ettirmeye çalışırken diğer yandan akranları ile arkadaşlık kurma ve oyunlarına dâhil olma çabası içine girecektir. Bu çaba, gruba uyum sağlama, yönergeleri yerine getirme, yardımlaşma, iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişimini gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocukları için sosyal beceri eğitimi oldukça önemli hale gelmektedir (Çakırer, 2018).

Çocuğun yaşamı içinde yer alan her birey çocuğu bir şekilde etkilemektedir. Bu etkileşim karşılıklı olup, çocuğun da çevresindekileri etkilemesine neden olmaktadır. Bronfenbrenner (1979)'a göre çocuk, çevresinden bağımsız değildir, kültürün içinde yoğurulmaktadır. Çocuğun hayatına dâhil olan herkes sosyal sistemden etkilenmektedir. Çocuğu, ekolojik çevresine yaklaştırmaya çalıştığı için programın temelini "Ekolojik Sistemler Kuramı" oluşturmaktadır. Çocuğun gelişimi, yalnızca onun yakın çevresi ile değil aynı zamanda daha büyük çevrenin etkileşimi ile de gerçekleşmektedir. Başka bir ifadeyle, gelişim sadece ev ortamına değil, aynı zamanda çevresinde yer alan okul, mahalle ve topluluklara da bağlıdır. Gelişimin anlaşılması, çocuğun birincil çevresine ek olarak daha geniş sosyal ve kültürel sistemlerin incelenmesini gerektirmektedir (Bukatko ve Daehler, 1998). Çünkü sosyal çevrede ilişkiler hem canlı hem cansız çevredeki doğrudan ya da dolaylı etkileşimlerden oluşmaktadır. Bu programda da okul dışı öğrenme ortam etkileşimi önem taşımaktadır. Ekolojik model; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak beşe ayrılmaktadır. Mikrosistem, çocuğun en yakın çevresi olup ailesi, okulu, akranları ve komşularıdır. Kişinin doğrudan sosyal ilişkilerini etkileyen ve sosyal beceriyi geliştirmeye yardımcı olan deneyimlerdir (Woolfolk, 2010).

Diğer taraftan çocuğun çevresinde yer alan bu etkileşim okul ortamında öğretmen faktörününde önemini ortaya koymaktadır. Çocuğun toplumun ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul eden Vygotsky'nin "Sosyo-Kültürel Gelişim" kuramı da programın temelini oluşturan yaklaşımlardan birisidir. Vygotsky'e göre öğrenme, Yakınsak Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development) içinde gerçekleşmektedir (Bodrova ve Leong, 2010). Bu alan çocuğun bağımsız olarak yapabildikleri ile başkalarının yardımı ile yapabilecekleri arasında gelişimsel bir süreklilikiktir. Çocuğun gelişimini doğru yönde desteklemek için önce çocuğun ne bildiği anlaşılmalı, bilgi düzeyi tespit edilmeli ve bu yönde eğitim programı hazırlanmalıdır. Etkileşim bilgi ve becerilerin desteklenmesini sağlamaktadır. Öğretmen, ebeveyn ya da akran, çocuğun görevini basitleştirmek yerine verdiği yardımı giderek azaltarak ve sonunda yardımı çekerek yeni becerinin gelişmesini sağlamaktadır. Çocuğun bilgi seviyesine çok yakın bir alanda verilen yardıma "Öğrenme Eşiğine Yakın Destek" (Scaffolding) denilmektedir (Williams, Sheridan ve Sandberg, 2014). Burada önemli rol öğretmenindir. Okul öncesi dönem çocuklarına sosyal becerilerde özellikle paylaşım, yardımlaşma gibi becerilerde, öğrenme eşiğine yakın destek sunulmaktadır.

Çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesi konusunda tüm kuramlardan beslenmek ve bu kuramların eğitim-öğretim programına, sınıf yönetimine ve genel anlamda eğitim felsefesine yansıtmak oldukça önemlidir. Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için doğal ortamlar, ilk elden zengin fırsatlar sunmaktadır (Fjørtoft ve Sageie, 2000; Wilson, 2012). Çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu eğitim ortamlarında harcadıkları göz önünde bulundurulduğunda, ancak dış mekânın önemi ve kalitesi arttırıldığında, çocukların gelişimsel ve öğrenmeye dayalı ihtiyaçları için gerekli olan fırsatların yaratılması söz konusu olacaktır (Taylor ve Morris, 1996).

Okul dışı ortamlar, dış mekanlar, açık hava alanları vb. çocukların deneyimlerini ve keşiflerini başkalarıyla paylaşma konusunda çocuklara ilgisini sayısız olanak sunmaktadır. Bu ortamlar, çocuklara doğal materyalleri kullanarak arkadaşlarıyla keşiflerini paylaşmak, problem çözmek, tartışmak ve oynamaktan keyif almak için çok fazla katkı sağlamakla kalmayıp arkadaşlarıyla etkileşime geçerek, yardımlaşma ve iş birliği gibi olumlu sosyal davranışları uygulama şansı bulmalarına neden olmaktadır. Bu durum, çocukların sosyal becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır (Wilson, 2012). Belirtilen kuram ve yaklaşımlar çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanan Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Eğitim Programının kuramsal temeli oluşturulmuştur.

Programın İlkeleri

Programın felsefesi oluşturulduktan sonra felsefeye bağlı kalınarak kuramsal çerçeve doğrultusunda "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu temel ilkeler aşağıdadır;

- ✓ Çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye yöneliktir. "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" gelişimsel ve çocuk merkezlidir.
- ✓ "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanırken dış ortamda aktif öğrenme ilkelerine uygun bir öğrenme programı hazırlanması ve öğretmen rehber rolü üstlenerek çocukların yaparak yaşayarak doğal ortamında öğrenmesi önemlidir.
- ✓ Yöntem olarak dış ortamda öğrenmeyi hedef almaktadır. Bu programdaki etkinlikleri çocuklar dış ortamda keşfederek, yaşayarak öğrenir ve anlam verirler.
- ✓ "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" sosyal becerileri diğer etkinlik türleri ile birleştirirler.
- ✓ "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" içerisindeki etkinlikler sınıf içerisindeki tüm çocukların katılımına olanak sağlar. Bireysel, küçük grup ve büyük gruplar halinde etkinlikler yürütülür.
- ✓ Kazanım ve göstergelere etkinliklerde tekrar tekrar yer verilerek çocuklara tekrar etme olanağı sunan sarmal bir programdır.
- ✓ "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanırken temel amaç, yerinde eğitim uygulamalarıdır.
- ✓ "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" çocukların hem yaratıcılığını arttıran hem de eleştirel düşünme yeteneğini geliştiren keşfedici bir programdır.
- ✓ "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı", MEB 2013 Eğitim programında sosyal-duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri içerisinde yer alan sosyal beceriyi içeren kazanım ve göstergelerinden de yararlanılarak oluşturulmuş bir programdır.

İkinci aşama: Kullanılan ölçme araçları doğrultusunda sosyal beceri alanları oluşturularak, uygun etkinlikler oluşturulmuştur. "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" belirlenen sosyal beceri alanları çerçevesinde oluşturulmuştur. Her etkinlikte bu becerilerden en az bir tanesini içermesine özen gösterilmiştir.

Üçüncü aşama: "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın felsefesi ve ilkeleri dikkate alınarak "MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)" ayrıntılı incelenmiş ve sosyal-duygusal gelişim kazanım ve göstergelerinden sosyal beceri ile ilişkili kazanım ve göstergeler seçilmiştir. Seçilenler dışında ihtiyaca göre araştırmacının kendi yazdığı kazanım ve göstergelerde eklenmiştir. Daha sonra araştırmacı, okul öncesi eğitim müfredatında yer alan etkinlik özelliklerini dikkate alarak okul dışı ortamda sosyal beceriyi destekleyici öğrenme süreçleri planlamıştır. İlgili konu hakkında bilimsel temele dayalı online etkinlikler, kitaplar gözden geçirilerek etkinlik örnekleri incelenmiştir. Etkinlikler planlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verecek düzeyde olmasına dikkat edilmiştir.

Kazanım ve Göstergeler

Tablo 11.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programında Kullanılan Kazanım ve Göstergeler

SOSYO-DUYGUSAL ALAN	
Kazanımlar	Göstergeleri
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Göstergeler: Adını ve\veya soyadını söyler. Yaşını söyler. Fiziksel özelliklerini söyler. Duyuşsal özelliklerini söyler.
Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır.	Göstergeler: Anne\babasının adını, soyadını mesleğini vb. söyler. Anne\babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. Teyze\amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler. Telefon numarasını söyler. Evinin adresini söyler.
Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Göstergeler: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.
Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.	Göstergeler: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.
Kazanım 5. Bir olay veya durumla	Göstergeler: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak

ilgili olumlu olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.
Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Göstergeler: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.
Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.	Göstergeler: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.
Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.	Göstergeler: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerin getirilmediğinde olası sonuçları söyler.
Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.	Göstergeler: Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.
Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Göstergeler: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.
Kazanım 13. Estetik değerleri korur.	Göstergeler: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.
Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder.	Göstergeler: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.
Kazanım 15. Kendine güvenir.	Göstergeler: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.
Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	Göstergeler: Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.
Kazanım 18. Merakını gidermek için soru sorar.	*Göstergeler: Soru soracağı kişiye yönelir. Ulaşmak istediği bilgiye ilişkin soru sorar. Soru sorduktan sonra cevabını dinler.*
Kazanım 19. Hayal gücünü kullanır.	*Göstergeler: Farklı yollar dener. Olayı farklı yorumlar. Alternatif geliştirir. Sorulara farklı yanıtlar arar.*
Kazanım 20. Davranışlarının nedenlerini açıklar.	*Göstergeler: Davranışlarını tanımlar. Davranışını açıklamak için istekli olur.*
Kazanım 21. İş bölümüne yatkındır.	*Göstergeler: Arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya istekli olur. Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapar. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.*

Kazanım 22. Başkalarıyla yardımlaşır.	*Başkaları yardıma ihtiyaç duyduğunda bunu fark eder. Yardım etmek istediğini uygun bir ses tonu ve mimiklerle söyler. Kendisi yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım ister.*
Kazanım 23. Arkadaşları tarafından tercih edilir.	*Göstergeler: Onunla oyun oynamak isteyen arkadaşları ile göz teması kurar. Onunla oynamak istediğini ifade eden arkadaşlarını kabul eder.*
Kazanım 24. Yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar.	*Göstergeler: Yaptığı işi paylaşmaya istek gösterir. Yaptığı işi kendiliğinden sergiler.*
Kazanım 25. Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır.	*Göstergeler: Grup önünde kendini ifade eder. Grupta kendi üzerine düşen görevi yapar.*

*İtalik yazılan kazanım ve göstergeler (Kazanım 18- Kazanım 25) araştırmacının oluşturduğu kazanımlardır.

Tablo 11'de kazanım göstergelere bakıldığında ilk 14 kazanım ve göstergenin MEB (2013) programının sosyal-duygusal gelişim kazanım ve göstergelerinden alındığı geri kalan 8 kazanım ve gösterge ise araştırmacı tarafından oluşturulduğu görülmüştür.

Araştırmanın temel amacı, Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek olduğundan araştırmacı tarafından hazırlanan "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" nda temel olarak tüm etkinlik türleri (fen, dil, sanat matematik, drama vb.) bütünleştirilmiş olarak yer almıştır. Etkinlikler 8 hafta süre ile haftada iki gün olacak şekilde planlanmış ve 16 özgün etkinlik oluşturulmuştur. Etkinlik çalışma takvimi Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" Çalışma Takvimi

OTURUM SAYISI	ETKİNLİK ADI	YER
Ön Testlerin Uygulanması (Sosyal Beceri Ölçeği- Tüm Gruplar) (Eylül 2020)		
Süreçte Gözlem Formu Uygulanması (Tüm Gruplar)		
1.Oturum	Duvar Kitabı Oluşturuyoruz	Okul Bahçesi
2.Oturum	Çevremizi Keşfediyoruz	Orman
3.Oturum	Toprakta Resim Yapıyoruz	Okul Bahçesi
4.Oturum	Yaşlı Ağaç ile Röportaj	Orman
5.Oturum	Farkındalık Yürüyüşü	Sokak

6.Oturum	Doğa Parfümü	Orman
7.Oturum	Yardımlaşma	Okul Bahçesi
8.Oturum	Doğadaki Hazine	Orman
9.Oturum	Gölgemiz	Orman
10.Oturum	Ağaç Kitabı (Ansiklopedisi)	Orman
11.Oturum	Kuş Gözlemi	Okul Bahçesi
12.Oturum	Taş Topluyorum	Orman
13.Oturum	Tabiatın İzinde Oyun	Okul Bahçesi
14.Oturum	Trafik Kurallarını Öğreniyorum	Sokak
15.Oturum	Kurum Müdürünü Ziyaret	Okul Yan Bina
16.Oturum	Sonbahar Partisi	Okul Bahçesi
Son Testlerin Uygulanması (Sosyal Beceri Ölçeği-Tüm Gruplar) (Kasım 2020)		
Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu- Tüm Gruplar (Kasım 2020)		
4 Hafta Sonra		
İzleme Testlerin Uygulanması (Sosyal Beceri Ölçeği-Tüm Gruplar) (Kasım-Aralık 2020)		

Etkinlikler, alan gezisi etkinliğine uygun formatta hazırlanmıştır. (Temel ve Kaynak, 2017)' a göre, alan gezisi etkinlik formatı, Tablo 13' te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Alan Gezisi Format Örneği

Etkinliğin Adı:
Tarihi: Yeri: Çıkış Saati: Dönüş Saati: Hangi Araçlarla Gidileceği: Düzenleyen Öğretmen:
Takip Edilecek Yol Güzergahı:
İlk Yardım Malzemeleri:

Katılacak Sınıf ve Çocuk Sayısı: Şube Erkek Kız Toplam …… …….. ……. …….
Etkinliğin Amacı:
Malzemeler:
Kazanım ve Göstergeleri:
Etkinlik Öncesi Hazırlık:
Etkinlik Esnasında Yapılacaklar:
Etkinlik Sonrasında Yapılacaklar:
Değerlendirme:

Tablo 13’ te yer alan alan gezisi format örneğine bakıldığında programda uygulanan 16 etkinlik bu formata göre tasarlanmıştır. Pandemi döneminden dolayı İlk Yardım Malzemeleri bölümüne (dezenfektan, maske, sabun, ıslak mendil, kolonya ve ateş ölçer) ek malzemeler eklenerek etkinlik yapılacak alana götürülmüştür.

Etkinliklerdeki kazanım ve göstergeler belirtke tablosuna yerleştirilmiştir. Belirtke tablosunda yer alan her bir kazanım göstergelerin kullanılmasına ve dengeli bir şekilde dağılımına özen gösterilmiştir. Etkinlikler planlandıktan sonra, alan gezisi formatına göre yerleştirilmiştir. Etkinlik formu, belirli bir düzen içerisinde; etkinlik numarası, etkinlik adı, etkinlik tarihi, katılacak çocuk sayısı, şeklinde planlanmıştır. Programın belirtke tablosu Tablo 14’teki gibidir.

Tablo 14.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı Matrisi

	OTURUM 1		OTURUM 2		OTURUM 3		OTURUM 4		OTURUM 5		OTURUM 6		OTURUM 7		OTURUM 8	
MEB (2013) KAZANIM VE GÖSTERGELERİ VE EKLENEN YENİ KAZANIM VE GÖSTERGELER	Etkinlik 1	Etkinlik 2	Etkinlik 3	Etkinlik 4	Etkinlik 5	Etkinlik 6	Etkinlik 7	Etkinlik 8	Etkinlik 9	Etkinlik 10	Etkinlik 11	Etkinlik 12	Etkinlik 13	Etkinlik 14	Etkinlik 15	Etkinlik 16
Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. Adını ve\veya soyadını söyler. Yaşını söyler. Fiziksel özelliklerini söyler. Duyuşsal özelliklerini söyler.	✓							✓							✓	
Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır. Anne\babasının adını, soyadını mesleğini vb. söyler. Anne\babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler. Teyze\amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler. Telefon numarasını söyler. Evinin adresini söyler.		✓				✓							✓			
Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.			✓				✓									✓
Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.		✓		✓					✓							
Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.					✓						✓			✓		
Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.	✓							✓					✓			

Kazanım 7. Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.	✓				✓						✓	
Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.		✓		✓				✓				
Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır. Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.			✓			✓						
Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.		✓		✓			✓					
Kazanım 13. Estetik değerleri korur. Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.					✓				✓		✓	
Kazanım 14. Sanat eserlerinin değerini fark eder. Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.	✓				✓				✓			
Kazanım 15. Kendine güvenir. Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.					✓			✓				✓

Kazanım 16. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar. Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.	✓				✓				✓			
Kazanım 18. Merakını gidermek için soru sorar. Soru soracağı kişiye yönelir. Ulaşmak istediği bilgiye ilişkin soru sorar. Soru sorduktan sonra cevabını dinler.		✓		✓				✓				
Kazanım 19. Hayal gücünü kullanır. Farklı yollar dener. Olayı farklı yorumlar. Alternatif geliştirir. Sorulara farklı yanıtlar arar.			✓		✓							
Kazanım 20. Davranışlarının nedenlerini açıklar. Davranışlarını tanımlar. Davranışını açıklamak için istekli olur.		✓		✓			✓					
Kazanım 21. İş bölümüne yatkındır. Arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya istekli olur. Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapar. Aldığı sorumluluğu yerine getirir.					✓			✓		✓		
Kazanım 22. Başkalarıyla yardımlaşır. Başkaları yardıma ihtiyaç duyduğunda bunu fark eder. Yardım etmek istediğini uygun bir şekilde söyler. Kendisi yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım ister.	✓				✓			✓				
Kazanım 23. Arkadaşları tarafından tercih edilir. Onunla oyun oynamak isteyen arkadaşları ile göz teması kurar. Onunla oynamak istediğini ifade eden arkadaşlarını kabul eder.		✓							✓			✓
Kazanım 24. Yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar. Yaptığı işi paylaşmaya istek gösterir. Yaptığı işi kendiliğinden sergiler.						✓						
Kazanım 25. Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır. Grup önünde kendini ifade eder. Grupta kendi üzerine düşen görevi yapar.	✓				✓					✓		

"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı"nda uygulanan örnek bir etkinlik Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Örnek Etkinlik Planı Örneği

TAŞ TOPLUYORUM

Tarihi: 10/Eylül/2020

Yeri: Düşün Anaokulu

Çıkış Saati:13.00

Dönüş Saati:15.00

Düzenleyen Öğretmen:

Takip Edilecek Yol Güzergahı: Okuldan çıkıp 150 m yürüme mesafesinde

İLK YARDIM MALZEMELERİ:

1. İlk Yardım Çantası

2. Pandemi Çantası (Dezenfektan, maske, sabun, su, peçete…)

KATILACAK SINIF VE ÇOCUK SAYISI:

Şube	Erkek	Kız	Toplam
Kediler Sınıfı			

SOSYAL BECERİ ALANI:

Sorumluluk

İş bölümü,

iş birliği

Grupla etkileşim

Paylaşım

MALZEMELER:

2 tane torba, fiyonk, beyaz çarşaf ya da kağıt

KAZANIM VE GÖSTERGELERİ:

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir. Gösterge 2. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Kazanım 19: Hayal gücünü kullanır.

Gösterge 1. Farklı yollar dener.

Kazanım 21: İş bölümüne yatkındır.

Gösterge 2. Arkadaşları ile grupta iş bölümü yapma.

Kazanım 24: Yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar.

Gösterge 2. Yaptığı göstermek için çaba gösterir.

Kazanım 25: Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır.

Gösterge 1. Grup önünde kendini ifade eder.

ETKİNLİK ÖNCESİNDE YAPILACAKLAR:

Öğretmen ve araştırmacı çocuklar gelmeden önce sınıfı havalandırmalı, kapı kollarını görevlilerden silmelerini istemeli, tuvalet ve lavabo temizliğini kontrol ederek çamaşır suyu dökülmesini ve ardından yıkanmasını sağlayarak havalandırmalıdır. Bugünkü etkinlik için planladığı kitapları kitap merkezine koymalıdır. Çocuklar geldiklerinde, çocukları kapıda karşılayarak sosyal mesafe kuralına uyarak tek tek almalı, kapıdan giren çocukların ellerini sabunlamasını ve ardından sınıfa girmelerini hatırlatmalıdır. Çember zamanında yere minderleri mesafeli olarak konulması ve çocukların bu yerlere oturmaları sağlanmalıdır. Araştırmacı, Gözlem formunu video kayıt ve fotoğraf yoluyla dolduracağından dolayı video cihazının çalışıp çalışmadığı, görüntü kalitesi, ses özellikleri ve şarj durumu ayarlanarak hazırlanmalıdır.

ETKİNLİK SIRASINDA YAPILACAKLAR:

Öğretmen çocukları karşıladıktan sonra sınıfta, okulun çevresindeki ağaçlık bir alana taş toplamaya gideceklerini söyler. “Bakalım gidince neler göreceğiz merak ediyor musunuz?” der. Çocukların tahminleri alınır. Ardından yürüme mesafesinde olan alana sosyal mesafe kurallarına uyarak geziye çıkılır. Gezi alanına varıldığında öğretmen dikkat etmeleri gereken hususları söyleyerek, sınır çizebilmek için çocuklarla birlikte ağaçları seçerek, renkli fiyonklar bağlar ve bu sınırlardan ileriye gidemeyeceklerini söyler. Öğretmen çocukları sayışma yoluyla dört gruba ayırır. Her gruba toplayacakları malzemeleri koymak için birer torba verir. Çocuklardan, sınırları belli olan ağaçların dışına çıkmadan torbaları, yerde olan farklı taşlarla doldurmaları istenir. Bütün çocuklar bu konuda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirerek kendilerine verilen torbalara taşları toplarlar. Her grup topladıktan sonra, toplanan taşlar beyaz bir çarşafın (daha net herkes görebilsin diye) üstüne dökülerek nasıl taşlar toplandığı rengi, şekli, dokusu vs. hakkında sohbet edilir. Çarşaf üzerinde taşlar türlerine ve büyüklüklerine göre sınıflandırılır. Öğretmen, bu taşları konuşturmak ister misiniz der. Her gruba sadece bir tane renk verir. Bir gruba sarı rengi verir, bir gruba mavi rengi bir gruba yeşil rengi ve bir gruba ise beyaz rengi verir. Ellerinde olmayan bir renge ihtiyaçları olduğunda diğer gruba gidip benim elimde kırmızı boya var, senin elinde ise sarı boya ver, ben iznin olursa

senin sarı boyanı kullanabilir miyim der ve çocukların aralarında iş birliği yapmaları sağlanır. Taşları diledikleri gibi boyamalarını ve şekiller çizmeleri sağlanmış olur. Sonra her gruptaki çocuklar elindeki taşlarla hep birlikte hikâye oluşturmaları sağlanır. Gruptan her çocuk elindeki taşı göstererek arkadaşının bıraktığı hikâyeyi devam ettirir. Gruplar aralarında bir hikâye oluşturduktan sonra sırayla taşları göstererek gruptan bir çocuğun kaldığı yerden diğer çocuk farklı taşlarla devam ederek iş bölümü yapması sağlanır. Öğretmen, taşları sınıflarına getirebilmeleri için doğadan izin almaları gerektiğini söyler, doğaya teşekkür ederek o alandan ayrılıp okullarına geri dönerler.

ETKİNLİK SONRASINDA YAPILACAKLAR:

Taşlarla başka neler yapılabileceği bulunur (beş taş gibi). Sınıfta çıkış saatine kadar aralarında beş taş oynarlar. Öğretmen sorumluluğunuzu yerinize getirince ve arkadaşlarınla boya kalemlerini paylaşınca ne hissettiklerini sorar ve üzerinde konuşurlar.

DEĞERLENDİRME:

Gidilen alanda nasıl özellikte taşlar gördüklerini beyin fırtınası yoluyla ifade ederek kavram haritası oluşturmaları sağlanır.

Dördüncü aşama: Etkinlikler tamamlandıktan sonra kullanılacak materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oluşturulan materyallerin ergonomik, kullanışlı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Materyaller hazırlanırken programın felsefesine uygun karton, tahta, yaprak, dal, taş vs. gibi doğal malzemelerden yararlanılmıştır. Etkinlikte yer alan her çocuk için yeterli sayıda materyal hazırlanmıştır.

Beşinci aşama: "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" nı hazırlama aşamaları tamamlandıktan sonra program beş uzman görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar iki çocuk gelişimci, iki okul öncesi ve bir eğitim programcısından oluşmaktadır. Uzmanlara her etkinliğin altında yer alan kontrol listelerini yanıtlamaları istenmiştir. Kontrol listesinde, "Uygun, Uygun Değil, Düzeltilebilir\Öneri" bölümleri yer almaktadır. Uzman görüşünden sonra, her bir etkinlik için uzmanların verdiği yanıtlar tek bir formda birleştirilip analiz edilerek değerlendirilmiştir. Beş uzmanın görüş birliği Miles ve Haberman (1994)'ın ifade ettiği formül ile hesaplanmıştır.

Uzlaşma Yüzdesi= [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100

Bu hesaplama sonucunda uzlaşma yüzdesi 96,7 olarak bulunmuştur. Uzmanlar tüm maddeler ile ilgili görüşte bulunmuşlardır. Yapılan uzman görüşleri sonucunda "Okul Dışı

Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" gözden geçirilerek son hali verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı hazırlandıktan sonra programın pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama Hendek Y. anaokulunda 3 gün ön uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda hazırlanan ölçme araçları da çocuklara uygulanmıştır. "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" nda çocuklara hikâyeler aracılığıyla sorular sorulmuştur. Hikâyenin daha anlaşılır olabilmesi için ses tonunu ayarlamanın ve hikâyeyi tekrar etmenin önemli olduğu görülmüştür. Esas uygulamada bu duruma dikkat edilmiştir. Hendek Y. anaokulunda Trafik parkına bir alan gezisi ve iki bahçe etkinliğine katılım sağlanmıştır. İdari izinlerin nasıl alındığı, öğretmenin bu süreçte neler yaptığı, velilerden nasıl izin alındığı, servis aracını ayarlama, servis aracına belli kurallara göre binme, servis aracında dikkat edilmesi gereken kurallar, gidilen yerdeki uyulması gereken kuralların hatırlatılması, çocuklara farklı bir ortama girdiklerinde yapması gerekenler vs. etkinlik boyunca dikkat edilerek gerekli notlar esas uygulama için araştırmacı tarafından alınmıştır.

Deney ve kontrol grubuna uygulanacak olan "Sosyal Beceri Ölçeği", "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu", Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu" ve deney grubuna uygulanacak olan "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" için gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca örneklemi oluşturan okulların kurum müdürleri ile görüşülerek gönüllülük esasına dayalı olması açısından yüz yüze de izinler alınmıştır. Ardından araştırmacı sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öncelikle deney grubunun öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, uygulanacak olan "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" hakkında özellikleri, içeriği, kazanım ve göstergeleri, değerlendirmenin nasıl yapılacağı, materyallerin nasıl kullanılacağı, okul dışı mekanlara giderken hangi güzergahın kullanılacağı, çocuklarla iletişimin nasıl kurulacağı, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı ile ilgili yaklaşık 2-3 gün süren görüşme gerçekleşmiştir. Daha sonra kontrol grubu öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş, mevcut eğitim programına devam edileceği ve uygulanacak olan ölçme araçları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırmacının isteği doğrultusunda, okul yönetimi ve araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan çocukların velileri ile bilgilendirme toplantısı, ZOOM on-line platform aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu toplantı da araştırmanın amacı, uygulanacak program ve ölçme araçları, çocukların okula geliş gidiş saatleri ve okula devam durumunu aksatmamalarına önem gösterilmesi konusunda görüşülmüştür.

Aynı bilgilendirme kontrol grubunda yer alan çocukların velileri ile de gerçekleştirilmiştir. Velilere kurum müdürü ve araştırmacı tarafından, kullanılacak ölçme araçları, çocukların okula geliş gidiş saatleri ve okula devam durumunu aksatmamaları, araştırmacının da sınıf içerisinde yer alacağı konusunda bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Programın uygulanmasına başlamadan önce, öğretmen tarafından ön testlerin uygulanacağı ve ön testlerin de uygulanmasından yaklaşık iki hafta önce sınıf ortamı ya da dış ortama araştırmacının girerek çocuklara alışması ve çocukların kendini rahat hissetmesi, çocukların yabancılık hissetmemesi ayrıca araştırmacının da çocukları daha iyi tanıması için, araştırmacı öğretmen ve kurum müdürüne ifade etmiştir. Bu durumu uygun gördüklerini hem müdür hem veliler ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki çocuklara "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanmadığı süreçte "Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı" sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanmamış, "Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı" nın sınıfta ve okul dışında uygulanmasına devam edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması

Kişisel Bilgi formu, deney ve kontrol grubundaki her çocuk için, sınıf öğretmeninden alınan bireysel gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı kalınarak araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Bu formlar, 1 Eylül 2020 tarihinde doldurulmuştur.

Ön Testlerin Uygulanması

Çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Sosyal Beceri Ölçeği" 2-4 Eylül 2020 tarihleri arasında ön test olarak, sınıf öğretmeni tarafından her çocuk için doldurulmuştur.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın Uygulanması

Araştırmacı, deney grubuna, her hafta etkinlik gününden yaklaşık bir ya da iki gün önce sınıf öğretmenine de uygun bir saatte etkinlik yapılacak alana birlikte giderek alanın uygunluğunu, nelere dikkat edilmesi gerektiğini tekrar kontrol etmişlerdir. Etkinliğin uygulanacağı gün ve saatte okula gelerek öncelikle etkinliğe katılacak çocukların listesini öğretmeninden alıp yoklama listesine işaretlemiştir. Sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmen, çocukların, etkinliğe bir saat kala zorunlu olmadığı taktirde sıvı bir içecek tüketmemelerine dikkat etmiştir. Öğretmen ve yardımcı öğretmen o günkü hava durumuna uygun şekilde her çocuğun kıyafetini kontrol edip okuldan çıkmadan tuvalete gitmelerini hatırlatmıştır. Ellerine dezenfektan sıkılmış, ateşleri ölçülmüştür. Hava güneşli ise güneş kremi sürülmüştür. Her çocuğa dış ortamda oturacağı matını beline takmasında yardımcı olunmuş ve ellerine bez çantaları verilmiştir. Bu çantalar hafif olup içerisinde suluk, peçete ve not defterleri her etkinlikte sabit olup etkinlik çeşidine göre dürbün, mercek, gözlem formu, kedi-köpek maması vs. de yanlarında getirilmiştir. Çantasını taşımakta güçlük çeken çocuğun çantasından suluğunu yardımcı öğretmen elindeki ek çantaya almıştır. Tüm etkinliklerin yol güzergahı yaklaşık 10-15 dakika yürüme mesafesinde yerler olarak seçilmiştir. Bu nedenle tüm etkinlik yaklaşık 60-70 dk. (gidiş-etkinlik- dönüş) arasında gerçekleşmiştir. Programın uygulanmasına 9 Eylül 2020 tarihinde başlanmıştır. Uygulama esnasında, araştırmacı, yardımcı öğretmenden etkinliğin tüm aşamalarını, tüm çocuklar görüntü alanına girecek şekilde video kayıta almasını istemiştir. Fotoğraf çekimi gerçekleşmiş ve sınıf öğretmeni ile birlikte etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlik bitiminde tekrar yürüyerek okula dönülmüştür. Araştırmacı gözlem sonuçlarının daha güvenilir olması açısından aynı gün, etkinlik bitiminde o güne ait video kaydını izleyerek gözlem formunu her çocuk için ayrı ayrı doldurmuştur. Anlaşılmayan yerlerde videoyu durdurarak tekrar bakılmıştır. Her çocuk için ayrı ayrı video kayıt izlenerek gözlem formu doldurulmuştur. Aynı şekilde puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı sağlamak için öğretmenin de aynı gün müsait olduğu zaman içerisinde her çocuk için gözlem formunu doldurması araştırmacı tarafından istenmiştir. Gözlem formu doldurulan çocuklardan her etkinliğe katılan beş çocuk seçilerek analize dahil edilmiştir.

Okul Öncesi Çocuklar için Psiko-Sosyal Gözlem Formunun Doldurulması

Gözlem formu, her etkinlikte yardımcı öğretmenin çektiği video kayıta bakılarak doldurulmuştur. Bu formu her çocuk için hem araştırmacı hem öğretmen doldurmuştur.

Etkinlik başlamadan önce herhangi bir etkinlikte (deney grubu için okul dışı bir uygulamada) gözleme başlanmıştır. Etkinlik uygulanmadan önce, etkinliğin 4. haftası, etkinliğin 8. haftası ve etkinlik bitimi izleme testi zamanında (4 hafta sonra) olmak üzere 4 kez gözlem formuna okulda her etkinlik uygulandığında devamsızlık yapmayan beş çocuk için ayrı ayrı hem öğretmen hem araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formunun Doldurulması

Görüşme formu, etkinliklerin bitiminden bir hafta sonra araştırmacı tarafından hem deney hem kontrol grubundaki çocuklara uygulanmıştır. Araştırmacı çocukları süreç içerisinde tanımış, çocuklar da araştırmacıya alışmıştır. Sakin bir görüşme odasına tek tek çocuklar alınıp 7 adet hikâye anlaşılır bir dille okunup çocuklara başkahraman hakkında sen olsan ne yapardın sorusu sorularak süreç gerçekleşmiştir. Çocukların anlamadığı yerde hikâye tekrar okunmuştur. Araştırmacı tarafından çocukların verdiği yanıtlar, bütüncül rubriğin, ilgili alanına işaretlenmiştir.

Son Testlerin Uygulanması

Çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara "Sosyal Beceri Ölçeği" son test olarak sınıf öğretmeni tarafından 9 Kasım 2020 tarihinde her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

İzleme Testinin Uygulanması

"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Etkinlikler İçeren Sosyal Beceri Eğitim Programı"nın etkisinin ne kadar kalıcı olup olmadığını izlemek amacıyla "Sosyal Beceri Ölçeği" son testten yaklaşık dört hafta sonra 30 Kasım 2020 tarihinde deney ve kontrol grubundaki çocuklara sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi, deney ve kontrol grupları için "Sosyal Beceri Ölçeği", "Kişisel Bilgi Formu" ve "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 25 istatistik paket programı" ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler öncelikle betimsel istatistik

yöntemleriyle incelenmiş, frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmiştir.

Uygulanan testlerin değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir ($p<0.05$ olması durumunda anlamlı, $p>0.05$ olması durumunda ise anlamlı olmadığı ifade edilmiştir).

Puanlayıcılar arası tutarlılık incelenirken, iki gözlemci arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık incelenirken anlamlılık düzeyi 0,01 kullanılmıştır. ($p<0.01$ olması durumunda anlamlı, $p>0.01$ olması durumunda ise anlamlı olmadığı ifade edilmiştir). Korelasyon katsayısının 0.70'ten büyük olması güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu araştırmada, gözlem formunun gözlemciler arası güvenirlik katsayısı %91 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p>0.01$). Bu durum gözlem formunu dolduran gözlemciler arası uyumun yüksek ve pozitif yönlü olduğunu göstermektedir ($r=0.91$; $p>0.01$).

Analize başlamadan önce nicel verilerde hangi testlerin kullanılacağına karar verebilmek için parametrik test varsayımlarına bakılmıştır. Bu varsayımlar, normal dağılımın incelenmesi ve varyansların homojen dağılmasıdır (Büyüköztürk, 2018). Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve analiz sonucu tablolar halinde gösterilmiştir.

Normal Dağılımın İncelenmesi

Araştırmada nicel verilerin analizinde ilk olarak normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Çalışma grubunun büyüklüğü 50'den az olduğu için normallik analizinde Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Bu araştırmada 11 deney grubunda 11 kontrol grubunda çocuk olduğu için ön test-son test ve izleme testi puanlarında Shapiro-Wilk testi değerleri incelenmiştir.

Tablo 16.

Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Ölçüm	Gruplar	n	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal Beceri Ölçeği	Ön test	Deney	11	53.272	5.98	1.490	3.171
		Kontrol	11	52.000	3.49	0.224	0.661
	Son test	Deney	11	66.181	3.73	-1.678	2.894
		Kontrol	11	59.090	4.82	-0.779	0.559
	İzleme testi	Deney	11	66.090	2.54	-1.498	2.428
		Kontrol	11	60.818	3.94	0.512	-0.543

Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test-izleme testi ölçümlerinde normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı, sırayla, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde çıkan değerler -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa dağılım normal olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Tablo 16'daki değerlere bakıldığında normal dağılmadığı görülmektedir.

Tablo 17.

Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek	Ölçüm	Gruplar	Shapiro-Wilk testi	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Ön test	Deney	.886	.023
		Kontrol	.957	.739*
	Son test	Deney	.787	.006
		Kontrol	.959	.754*
	İzleme testi	Deney	.847	.039
		Kontrol	.943	.561*

Tablo 17 incelendiğinde, Sosyal Beceri Ölçeğinin Shapiro-Wilk istatistiği sonuçlarının anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p<0.05$). Deney ve kontrol grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nden aldıkları ön test-son test-izleme testi toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemede "Friedman F testi" ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nden aldıkları ön test toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemede "Mann Whitmey U testi"; Deney ve kontrol grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nden aldıkları son test toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemede "Mann Whitney U testi" ve Deney ve kontrol grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği"nden aldıkları izleme testi toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemede "Mann Whitney U testi" kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocuklarının "Sosyal Beceri Ölçeği"nden aldıkları son test ve izleme testi puanlarıyla "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasındaki ilişkiyi belirlemede "Spearman Sıra Farkları Korelasyon" analizi kullanılmıştır.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Çocukların sosyal beceri davranışlarına ilişkin nitel veriler "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Gözlem Formu" verileri katılımlı gözlem yoluyla toplanmıştır. Etkinlik süresince deney ve kontrol grubunda yapılan etkinlikler video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Video kaydını, araştırmacı ve öğretmen etkinlik sonunda, sakin fakat ayrı ortamlarda yer alarak 5 çocuk için ayrı ayrı formu doldurmuştur. Her çocuk için kayıt tekrar izlenmiştir. Çocuklar Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5 olarak kodlanmıştır. Verilerin güvenilirliği açısından öğretmenden de gözlem formunu doldurması istenmiştir. Hem araştırmacı hem öğretmen tarafından deney ve kontrol grubundaki her çocuk için doldurulan form karşılaştırılıp, ortak karar verilerek nihai bir sonuca ulaşılmıştır.

3.7. Araştırmanın Geçerliği

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel boyutu için iç ve dış geçerliliğine yer verilmiştir.

3.7.1. Nicel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerlilik; Bir araştırmanın iç geçerliliği, bağımlı değişkenlerde gözlenen farklılıkların tesadüfi olarak karışmış değişkenlerden değil direkt bağımlı değişkenden kaynaklı olmasıdır. Yapılan çalışmada iç geçerliliği tehdit edecek unsurlar, çalışmaya başlanmadan önce göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada iç geçerliliği etkileyen faktörler; ortam, çocuk özellikleri, zaman, uzman görüşü, pilot uygulama, denek kaybı, uygulayıcı güvenirliği, gözlemciler arası güvenirlik, ayrı ölçme araç ve süreçleri gibi faktörlerdir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Gall vd., 2007). Programın uygulanmasına başlanmadan önce bu faktörler göz önünde bulundurularak, iç geçerliliği sağlayabilmek için belirli önlemler alınmıştır. Bu önlemler;

Ortam: Deney ve kontrol grubuna seçilen çocukların eğitim ortamlarının birbirine benzer olmasına (okul bahçelerinin olmasına), okulların ikisinin de yarım gün ya da tam gün eğitim vermesine, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Çocuk Özellikleri: Deney ve kontrol grubundaki çocukların kişisel özelliklerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol grubu seçilecek çocukların, öğretmenlerinden çocuklara ait demografik bilgiler alınmıştır. Çocukların ikametgâh adresleri kurucu müdürlere sorularak her çocuğun okulun yakın çevresinde ikamet ettikleri görülmüştür. Seçilen iki okulun da aynı semtte olmasına özen gösterilmiştir.

Zaman: Araştırmada zaman arttıkça bağımlı değişkenlerin bağımsız değişken dışında farklı bir değişkenlerden etkilenme oranı artabilmektedir. Bu nedenle, hazırlanan programın uygulama süresi planlanırken 8 hafta olarak belirlenmiştir.

Uzman görüşü: Araştırmanın tüm aşamalarında, kapsam geçerliliğini sağlamada, kazanım ve göstergeler belirlenirken, sosyal beceri alanları belirlenirken, programın uygun olup olmadığına kara vermede uzman görüşünden faydalanılmıştır. Uzman görüşünden sonra verilen geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak sürece devam edilmiştir.

Pilot uygulama: Araştırmanın esas uygulamasına geçilmeden önce programda yer alan etkinliklerin bir kısmı (pandemi döneminden dolayı tamamı değil), ölçme araçlarının tamamı, deney ve kontrol grubuna benzer özellikteki gruplara uygulanmıştır.

Denek kaybı: Yapılan araştırmada çalışma grubundaki çocukların çeşitli nedenlerle çalışmadan ayrılmaları grup dengesini bozabilir. Bu nedenle, araştırmaya başlamadan önce kurum müdürü ile birlikte online ortamda (ZOOM) ebeveynlerle görüşme gerçekleştirilip, çocukların zorunlu olmadıkça devamsızlık yapmamaları konusunda ebeveynler bilgilendirilmiştir.

Uygulayıcı güvenirliği: Araştırmaya başlamadan önce, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğretmenlerine, çalışmayı sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için yüz yüze toplantı yapılmıştır.

Gözlemciler arasındaki güvenirlik: Programda yer alan etkinlikler yardımcı öğretmen tarafından video kaydına alınmıştır. Her etkinlik sonunda araştırmacı ve öğretmen, video kaydını izleyerek gözlem formunu doldurmuşlardır. Bu iki gözlemci arasındaki güvenirlik %91 olarak bulunmuş ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Ayrı ölçme araçları ve süreçleri: Deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda, ön test-son test-izleme testi için farklı ölçme araçlarının kullanılması, farklı süreçlerin izlenmesi ve veri toplamanın farklı kişiler tarafından yapılması iç geçerlilik için tehdit oluşturmaktadır. Bu nedenle ön test-son test-izleme testi öğretmen tarafından ve aynı ölçme aracı ile uygulanmıştır.

Dış geçerlilik: Araştırmada ulaşılan sonuçların evrene genellenebilir olmasıdır (Büyüköztürk vd.,2019; Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırmanın yürütüldüğü çevre ve bağlama göre sosyal olayların değişebildiği varsayımına göre hiçbir araştırma sonucu genellenemez. Ancak araştırma sonuçları nicel ve nitel verilerle desteklendiği zaman benzer ortam ve duruma göre genellenebilmektedir (Yıldırm ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada dış geçerliği kuvvetlendirmede örneklem, çalışma ortamı ve süreci, başka çalışma gruplarıyla karşılaştırma yapılabilecek, daha farklı uygulamalara genellenebilecek şekilde ayrıntılı olarak yazılmıştır.

Dış geçerliliği tehdit eden unsurlar ve alınan önlemler arasında; deneme etkisi, ölçme-bağımsız değişken etkisi, bağımsız değişkenlerin etkileşimi ve etki kalıcılığı yer almaktadır. Bu tehditler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Deneme etkisi: Hawthorne etkisi olarak bilinen süreç, deneysel çalışmalarda, deney grubunu oluşturan çocuklar süreç içerisinde yapılan deneysel işlemi fark edip ona göre davranış değiştirmesidir (Karasar, 2013). Bu araştırmada bu izlenim yaratılmamaya

çalışılmıştır. Uygulanan etkinliklerin günlük eğitim akışlarının bir parçası olarak çocukların görmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı sınıf içerisine program uygulanmadan yaklaşık 4 hafta önce girip, çocukların farklı bir durum olduğunu anlamamalarını sağlayarak bu etkiyi azaltmaya çalışmıştır.

Ölçme-bağımsız değişken etkisi: Ön testlerin çalışma grubundaki çocuklar için hatırlatıcı etkisinin olması son test ve izleme test sonuçlarını etkilemektedir. Yapılan çalışmada, ölçme aracı olarak kullanılan üç ölçme aracından ikisi öğretmenler ve araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Bağımsız değişkenlerin etkileşimi: Araştırmada sadece bir bağımsız değişken yer almaktadır. Bağımsız değişken olarak, "Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler içeren sosyal beceri eğitim programı" dır. Bu nedenle, araştırma sonucunun yorumlanmasını zorlaştıran birden çok bağımsız değişkenin etkileşimi yer almamaktadır.

Etki kalıcılığı: Programın etkisinin kalıcı olup olmadığını izleme testi ile incelenmesidir. Bu araştırmada izleme testi deney ve kontrol grubu için kullanılmıştır.

3.7.2. Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik için "inandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlık" kavramları kullanılmaktadır (Yıldırm ve Şimşek, 2013).

İnandırıcılık: Uzun süreli etkileşim yoluyla (prolonged involvement) inanırlık arttırılmaktadır. Araştırmacının çalışma yapılan ortamda daha uzun kalmasını gerektirmektedir (Holloway ve Wheeler, 1996). Bu araştırmada araştırmacı, uygulama başlamadan dört hafta önce sınıf içerisine girerek etkinliklere katılmıştır.

Aktarılabilirlik: Nitel çalışmalarda bir çalışmadan elde edilen sonuç, benzer çalışma gruplar ve ortamların olduğu durumlara aktarılabilmesi gerekmektedir (Streubert ve Carpenter, 2011). Aktarılabilirliği sağlamak için çalışma grubunun nasıl seçildiği, özellikleri, gerçekleştirilen ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Bu çalışmada sözü edilen aşamalar ayrıntılı bir şekilde anlatılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tutarlık: Yapılan araştırmanın baştan sonra tutarlı davranıp davranmamasını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın tutarlılığı için veriler ard arda analiz

edilerek iki kez değerlendirilmiştir. Ayrıca gözlem formu iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular iki bölümde incelenmiştir.

- "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın çocukların sosyal becerilerine etkisine yönelik nicel bulgulara Tablo 18 ile Tablo 27 arasında yer verilmiştir.
- "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın etkililiğine ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın çocukların sosyal becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Deney	11	11.91	56.000	-0.296	0.767
	Kontrol	11	11.09			

*p<0.05

Tablo 18 'de gösterilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön testleri sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (U=56.000; p=0.767). Sıra ortalamaları (SO) dikkate alındığında deney grubunda yer alan çocukların (SO (deney)= 11.91) puanları ile kontrol grubunda yer alan çocukların puanları (SO (kontrol)= 11.09) birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun sosyal becerileri açısından birbirine çok yakın olmasının, uygulanan programın etkisini gözlemleyebilmek açısından önemli olduğu görülmektedir. Tablo 18'den elde edilen bulgulara göre,; deney ve kontrol grubunun araştırmaya başlamadan önce sosyal beceriler açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir (p>0.05).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney-U Testi sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Sosyal İş birliği	Deney	11	12,27	52,000	-0,562	0,574
	Kontrol	11	10,73			
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Deney	11	10,59	50,500	-0,702	0,483
	Kontrol	11	12,41			
Sosyal Etkileşim	Deney	11	12,45	50,000	-0,801	0,423
	Kontrol	11	10,55			

*p<0,05

Tablo 19'a göre deney ve kontrol gruplarının "Sosyal Beceri Ölçeği"; Sosyal İş birliği Alt Boyutu (U=52,000; p=0,574), Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Alt Boyutu (U=50,500; p=0,483), Sosyal Etkileşim Alt Boyutu (U=50,000; p=0,423) ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p>0,05). Aynı şekilde programın uygulanmasına başlamadan önce sosyal beceri ölçeği alt boyutları sıra ortalamalarının birbirine yakın olması uygulanan programın alt boyutlar açısından etkisini gözlemleyebilmede önemli olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön test-Son test-İzleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Friedman F testi Sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Deney Grubundaki Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön test-Son test -İzleme testi puanlarına göre Friedman F testi Sonuçları

Ölçüm	n	Sıra Ort.	Friedman testi	Serbestlik derecesi	p
Ön test (a)	11	1,09	15,200	2	0,001*
Son Test (b)	11	2,55			
İzleme Testi (c)	11	2,36			

*p<0,05

Tablo 20'de deney grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları ön test-son test-izleme testi puanlarına göre Friedman F testi sonuçlarına bakıldığında (F=15,200, p=0,001) test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (X^2 (sd=2, n=11) =15,200; p=0,001<,05). Bu farklılığın hangi testin puanlarından kaynaklandığını belirlemede post-hoc verisi için "Bonferroni Düzeltmesi" uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21.

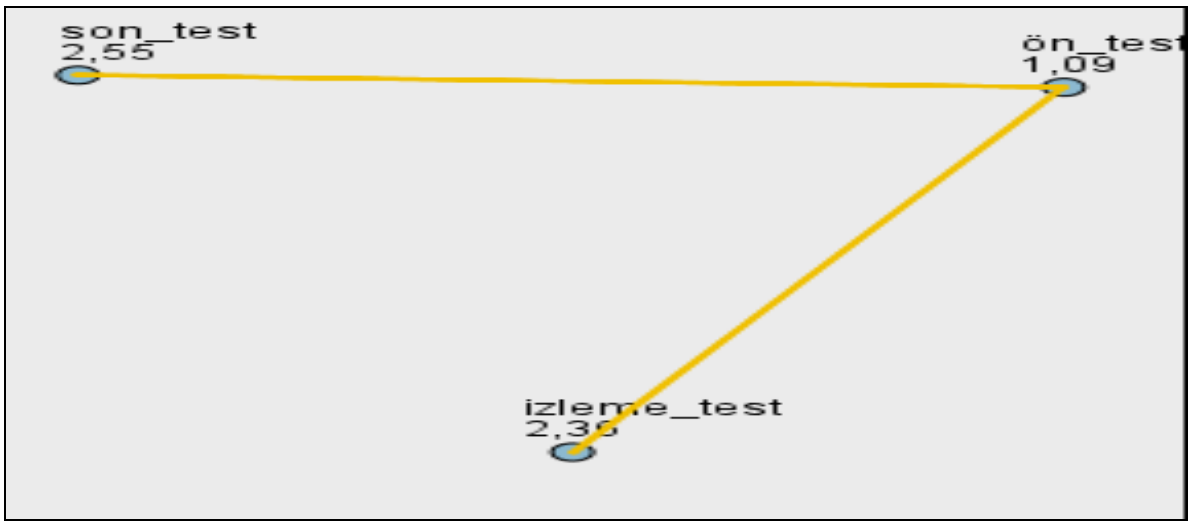
Deney Grubu Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bonferonni Sonuçları

Ölçümler	Test istatistiği	Standart Hata	Standart Test İstatistiği	p	Düzeltilmiş Bonferroni	Sonuç
Ön test-İzleme testi	-1,273	0,426	-2,985	0,003	0,009*	c>a, b>a
Ön test-son test	-1,455		-3,411	0,001	0,002*	
İzleme testi-son test	0,182		0,426	0,670	1,000	

Ön test=a; Son test=b; İzleme testi=c

Tablo 21'de, bu anlamlılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemede "Bonferroni Düzeltmesi" uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmesi Tip 1 hatasını ortadan kaldıran ve testi güçlendiren bir düzeltmedir (Rubin ve Babbie, 2011). Bu düzeltmeye göre izleme testi sıra ortalamasının ön test sıra ortalamasından (SO_{deney} (izleme testi) = 2,55); son test sıra ortalamasının (SO_{deney} (son test) =2,36) ise ön test sıra ortalamasından (SO_{deney} (ön test) =1,09) daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubu çocuklarının ön test

puanları açısından son test puanı ve izleme testi puanı lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Bu sonuç aşağıda Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5. Deney grubu ön-son-izleme testi sıra ortalamaları görseli

Şekil 5'e bakıldığında, ön test iki yönde kırılma göstermiş ve ön testten son teste ve izleme teste uzanan doğrular sarı renk ile ifade edilmiştir. Kırılma olması ve bu doğruların sarı renk ile gösterilme nedeni, ön testin; son test ve izleme testi ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Ön testten son teste ve izleme testine doğru uzanan doğruların uzunluğuna bakıldığında; ön test ve son test arasındaki doğrunun uzunluğu ön test ve izleme testi arasında uzanan doğrudan daha fazla olduğu için son testin sıra ortalamasının, izleme testinin sıra ortalamasından nicelik olarak daha fazla olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 22' de gösterilmiştir.

Tablo 22.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra ortalaması	U	Z	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Deney	11	15,95	11,500	-3,232	0,001*
	Kontrol	11	7,05			

*p<0,05

Tablo 22'de gösterilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=11,500; p<0,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubunda yer alan çocukların puanları (SO (deney)= 15,95), kontrol grubunda yer alan çocukların puanları (SO (kontrol)= 7,05) olarak bulunmuştur. Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal becerilerinde anlamlı derecede farklılık bulunması, uygulanan programın oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23.

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Alt Boyutları Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra ortalaması	U	p
Sosyal İş birliği	Deney	11	14,55	27,000	0,025*
	Kontrol	11	8,45		
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Deney	11	15,36	18,000	0,004*
	Kontrol	11	7,64		
Sosyal Etkileşim	Deney	11	16,36	7,000	0,000*
	Kontrol	11	6,64		

*p<0.05

Tablo 23'e göre deney ve kontrol gruplarının "Sosyal Beceri Ölçeği" ; Sosyal İş birliği Alt Boyutu (U=27.000; p=0.025), Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Alt Boyutu (U=18.000; p=0.004), Sosyal Etkileşim Alt Boyutu (U=7.000; p=0.00) son test puanları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir (p<0.05). Deney grubunun son test puanlarında tüm alt boyutlarda belirgin bir artışın gerçekleşmesinin, deney grubu lehine gerçekleşen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "Kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları Ön test-Son test -İzleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Friedman F testi Sonuçları Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24.

Kontrol Grubundaki Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları Ön test-Son test - İzleme testi puanlarına göre Friedman F testi Sonuçları

Ölçüm	n	Sıra Ort.	Friedman F testi	Serbestlik derecesi	p
Ön test (a)	11	1,18	12,977	2	0,002*
Son Test (b)		2,14			
İzleme Testi (c)		2,68			

*p<0.05

Tablo 24'te, kontrol grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları ön test-son test-izleme testi puanlarına göre Friedman F testi sonuçlarına bakıldığına, (F=12,977, p=0,002) test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (X^2 (sd=2, n=11) =12,977; p=0,002<,05). Bu farklılığın hangi testin puanlarından kaynaklandığını belirlemede post-hoc verisi için "Bonferroni Düzeltmesi" uygulanarak tüm etkiler için anlamlılık düzeyi tekrar hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te gösterilmiştir.

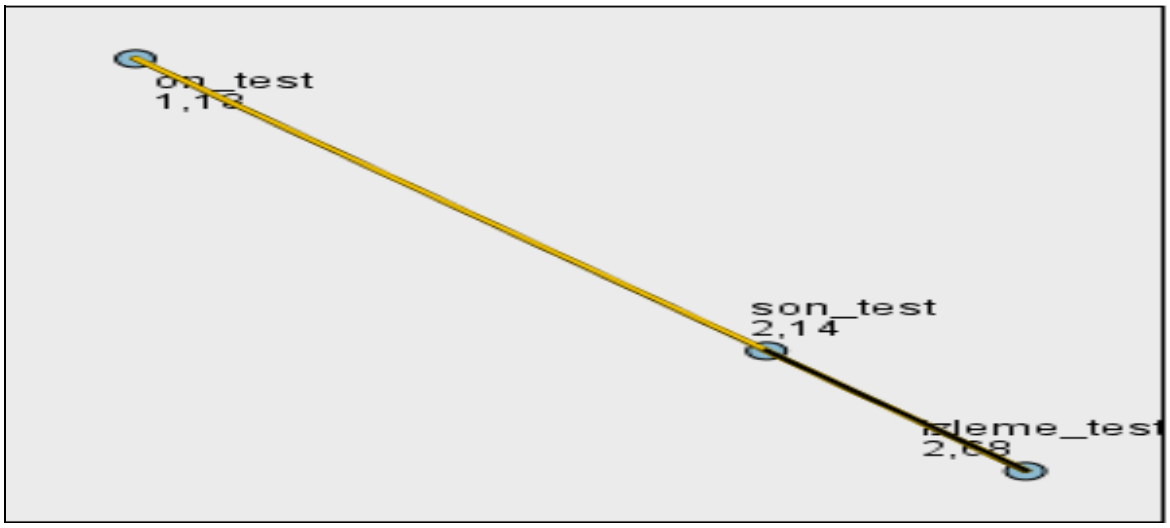
Tablo 25.

Kontrol Grubundaki Çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bonferonni Sonuçları

Ölçümler	Test istatistiği	Standart Hata	Standart Test İstatistiği	p	Düzeltilmiş Bonferroni	Sonuç
Ön test-İzleme testi	-0,955	0,426	-2,239	0,025	0,076	b>a
Ön test-son test	-1,500		-3,518	0,000	0,001*	
İzleme testi-son test	-0,545		-1,279	0,201	0,602	

Ön test=a: Son test=b: İzleme testi=c

Tablo 25'e göre, bu anlamlılığın hangi test puanlarından kaynaklandığını belirlemede "Bonferroni Düzeltmesi" uygulanmıştır. Bonferroni düzeltmesi Tip 1 hatasını ortadan kaldıran ve testi güçlendiren bir düzeltmedir (Rubin ve Babbie, 2011). Bu düzeltmeye göre son test sıra ortalamasının (SO_{deney} (son test) =2,14), ön test sıra ortalamasından (SO_{deney} (ön test) =1,18) daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubu çocukların ön test puanları açısından son test puanı lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<0,05). Bu sonuç aşağıda Şekil 6' da gösterilmektedir.



Şekil 6. Kontrol grubu ön-son-izleme testi sıra ortalamaları görseli

Şekil 6'ya bakıldığında, doğrunun orta noktası olan son testten herhangi bir kırılma gerçekleşmemesi her iki testin (izleme testi ve ön test) anlamlı olarak farklılık göstermediğini; son testin izleme testine ve ön teste uzanan doğrunun sadece son test ve ön test arasında sarı renkli olması aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Buna göre, son testin sıra ortalamasının ön testin sıra ortalamasından anlamlı düzeyde farklı olduğu ve nicelik olarak daha fazla olduğu görülmektedir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu için Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney-U Testi sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra ortalaması	U	p
Sosyal Beceri Ölçeği	Deney	11	15,41	17,500	0,004*
	Kontrol	11	7,59		

*p<0,05

Tablo 26'da Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testleri sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=17,500; p=0,004). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu çocuklarının sosyal beceri puanları, kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri puanlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Sıra ortalamalarına (SO) göre, deney grubunda yer alan çocukların (SO (deney)= 15,41) puanları, kontrol grubunda yer alan çocuklarınkine göre (SO (kontrol)= 7,59) daha yüksek bulunmuştur. Uygulama bitiminden 4 hafta sonra bile deney grubu çocukların puanlarının kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olması programın kalıcı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" Sorusu için Mann-Whitney-U Testi sonuçları Tablo 27' de gösterilmiştir.

Tablo 27.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları izleme testi puanlarına ilişkin Mann-Whitney-U Testi sonuçları

Ölçüm	Gruplar	n	Sıra ortalaması	U	p
Sosyal İş birliği	Deney	11	13,23	41,500	0,005*
	Kontrol	11	9,77		
Sosyal Bağımsızlık ve Kabul	Deney	11	15,36	18,000	0,004*
	Kontrol	11	7,64		
Sosyal Etkileşim	Deney	11	15,77	13,500	0,001*
	Kontrol	11	7,23		

*p<0,05

Tablo 27'ye göre deney ve kontrol gruplarının "Sosyal Beceri Ölçeği", Sosyal İşbirliği Alt Boyutu (U=41,500; p=0,205), Sosyal Bağımsızlık ve Kabul Alt Boyutu (U=18,000; p=0,004), Sosyal Etkileşim Alt Boyutu (U=13,500; p=0,001) olarak bulunmuştur. Sosyal Bağımsızlık ve Kabul, Sosyal Etkileşim ve Sosyal İş birliği alt boyutunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine bir anlamlılık bulunmuştur.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu çocukların son test ve izleme testi puanlarıyla "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi Tablo 28 ile Tablo 31 arasında gösterilmiştir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan "Deney grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" son test puanları ile "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28.

Deney grubu, son test ile görüşme formu arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi

Değişkenler (Deney Grubu)	Görüşme Formu	Son Test
Görüşme Formu Korelasyon Katsayısı (r)	1,000	0,979
Anlamlılık (p)	-	0,000**
Son Testi Korelasyon Katsayısı (r)	0,979	1,000
Anlamlılık (p)	0,000**	-

Tablo 28'e göre, deney grubunda yer alan çocukların son test puanları ile görüşme formu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır ($r=0,979$; $p<0,01$). Korelasyon katsayısı 0,70'den büyük olduğundan yüksek düzeyde pozitif ilişki gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2018).

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi olan "Deney grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testi puanları ile "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29.

Deney grubu izleme testi ile görüşme formu arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi

Değişkenler (Deney Grubu)	Görüşme Formu	İzleme Testi
Görüşme Formu Korelasyon Katsayısı (r)	1,000	0,654
Anlamlılık (p)	-	0,029*
İzleme Testi Korelasyon Katsayısı (r)	0,654	1,000
Anlamlılık (p)	0,029*	-

Tablo 29'a göre, deney grubunda yer alan çocukların izleme test puanları ile görüşme formu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<0,01$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır ($r=0,654$; $p<0,01$). Korelasyon katsayısı orta düzeyde ve pozitif ilişki gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2018).

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci alt problemi Kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" son testi puanları ile "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu alt problemde Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 30.

Kontrol grubu son test ile görüşme formu arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi

Değişkenler (Kontrol Grubu)	Görüşme Formu	Son Test
Görüşme Formu Korelasyon Katsayısı (r)	1,000	0,995
Anlamlılık (p)	0,000**	-
Son Test Korelasyon Katsayısı (r)	0,995	1,000
Anlamlılık (p)	-	0,000**

Tablo 30'a göre, kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanları ile görüşme formu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon

analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (r=0,995; p<0,01). Korelasyon katsayısı 0,70'ten büyük olduğundan yüksek düzeyde pozitif ilişki gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2018).

On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci alt problemi olan "Kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testi puanları ile "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusu için Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 31.

Kontrol Grubu İzleme Testi ile Görüşme Formu Arasındaki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi

Değişkenler (Kontrol Grubu)	Görüşme Formu	İzleme Testi
Görüşme Formu Korelasyon Katsayısı (r)	1,000	0,652
Anlamlılık (p)	-	0,008**
İzleme Testi Korelasyon Katsayısı (r)	0,652	1,000
Anlamlılık (p)	0,008**	-

Tablo 31'e göre, kontrol grubunda yer alan çocukların izleme testi puanları ile görüşme formu puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (r=0,752; p<0,01). Korelasyon katsayısı 0,70'den büyük olduğundan orta düzeyde pozitif bir ilişki gözlenmiştir (Büyüköztürk, 2018).

4.2. Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın çocukların sosyal becerilerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu" ile nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler deney ve kontrol grubunda bulunan toplam beş çocuğun dört kez gözlem yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler; uygulamalar başlamadan önce, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8. haftası ve uygulama bitiminden 4 hafta sonra yapılmıştır.

Tablo 32.

Deney Grubu Çocuklarının Psiko-Sosyal Gözlem Formu Bulguları

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu	1. ÇOCUK (1Ç)				2. ÇOCUK (2Ç)				3.ÇOCUK (3Ç)				4. ÇOCUK (4Ç)				5. ÇOCUK (5Ç)			
Maddeler	1G	2G	3G	4G	1G	2G	3G	4G	1G	2G	3G	4G	1G	2G	3G	4G	1G	2G	3G	4G
1.Çevresindeki değişiklikleri fark eder.	✓		✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓
2.Merakını gidermek için soru sorar.		✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓
3.Hayal gücünü kullanır.		✓					✓	✓	✓			✓			✓	✓	✓		✓	✓
4.Öneri getirir.				✓		✓		✓		✓				✓		✓		✓		
5.Yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar.		✓	✓		✓				✓		✓	✓	✓						✓	✓
6.İsteklerini dile getirir.	✓						✓	✓		✓		✓			✓	✓	✓		✓	
7.İsteklerini erteleyerek beklemesini bilir.			✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓		✓		✓
8.Uyarıldığında davranışını değiştirir.			✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
9.Davranışların nedenlerini açıklar.	✓					✓			✓		✓			✓					✓	
10.Sorumluluk alır.		✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓			✓			✓		✓

11.Kendi haklarını savunur.			✓			✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓			
12.Başkalarının haklarına saygı gösterir.		✓					✓	✓			✓	✓			✓	✓				✓
13.İş bölümüne yatkındır.			✓	✓			✓	✓		✓		✓				✓			✓	✓
14.Başkalarıyla yardımlaşır.	✓			✓			✓	✓		✓					✓	✓	✓			✓
15.Başkalarının sevinç ve üzüntülerini paylaşır.			✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓			✓	
16.Eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır.			✓	✓		✓	✓	✓		✓				✓	✓	✓		✓		✓
17.Arkadaşları tarafından tercih edilir.		✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓				✓			✓	✓
18.Grubu organize eder.			✓	✓				✓			✓	✓			✓	✓		✓		
19.Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır.			✓	✓	✓	✓		✓		✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓
20.Grup önünde kendisini rahat ifade eder.		✓		✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓
21.Arkadaşları yla sorunlarını onlarla konuşarak çözer.			✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓
22. Arkadaşlarıyla sorunu çözemediği zaman yetişkinden yardım ister.	✓	✓		✓			✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓			✓	✓
TOPLAM	5	8	13	15	6	8	14	18	7	13	12	17	6	8	15	18	5	9	13	16

Tablo 32 incelendiğinde; gözlemlenen 1Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 5, ikinci gözlemde 8, üçüncü gözlemde 13 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 15 farklı sosyal beceri

davranışı gösterdiği görülmüştür. 2Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 6, ikinci gözlemde 8, üçüncü gözlemde 14 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 18 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 3Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 7, ikinci gözlemde 13, üçüncü gözlemde 12 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 17 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 4Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 6, ikinci gözlemde 8, üçüncü gözlemde 15 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 18 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 5Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 5, ikinci gözlemde 9, üçüncü gözlemde 13 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 16 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür.

Gözlem formunun birinci maddesi olan "*çevresindeki değişiklikleri fark eder"* davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 3Ç için ikinci ve dördüncü, 4Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 5Ç için ise ikinci, üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun ikinci maddesi olan *"merakını gidermek için soru sorar"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci ve üçüncü, 2Ç için birinci, ikinci ve üçüncü, 3Ç için tüm gözlemlerde, 4Ç için birinci, ikinci ve üçüncü, 5Ç için ise ikinci ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun üçüncü maddesi olan *"hayal gücünü kullanır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece ikinci, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için birinci ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun dördüncü maddesi olan *"öneri getirir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece dördüncü, 2Ç için ikinci ve dördüncü, 3Ç için sadece ikinci, 4Ç için ikinci ve dördüncü, 5Ç için sadece ikinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun beşinci maddesi olan *"yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci ve üçüncü, 2Ç için sadece birinci, 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için sadece birinci, 5Ç için ise üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun altıncı maddesi olan *"isteklerini dile getirir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci ve üçüncü, 2Ç için sadece birinci, 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için sadece birinci, 5Ç için üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yedinci maddesi olan *"isteklerini erteleyerek beklemesini bilir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için üçüncü ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için ikinci ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun sekizinci maddesi olan *"uyarıldığında davranışını değiştirir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 5Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun dokuzuncu maddesi olan *"davranışlarının nedenlerini açıklar"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece birinci, 2Ç için sadece ikinci, 3Ç için birinci ve üçüncü, 4Ç için sadece ikinci, 5Ç için sadece üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun onuncu maddesi olan *"sorumluluk alır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci ve dördüncü, 2Ç için sadece üçüncü, 3Ç için birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için sadece üçüncü, 5Ç için ikinci ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on birinci maddesi olan *"kendi haklarını savunur"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece üçüncü, 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 3Ç için ikinci ve dördüncü, 4Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 5Ç için sadece birinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on ikinci maddesi olan *"başkalarının haklarına saygı gösterir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece ikinci, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için üçüncü ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için sadece dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on üçüncü maddesi olan *"iş bölümüne yatkındır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece dördüncü, 2Ç için sadece dördüncü, 3Ç için sadece ikinci, 4Ç için sadece dördüncü, 5Ç için ise hiçbir davranış gözlemlenmemiştir.

Gözlem formunun on dördüncü maddesi olan "başkalarıyla yardımlaşır" davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci ve dördüncü, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için sadece

ikinci, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için birinci ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on beşinci maddesi olan *"başkalarının sevinç ve üzüntülerini paylaşır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 5Ç için sadece üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on altıncı maddesi olan *"eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 3Ç için sadece ikinci, 4Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 5Ç için ikinci ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on yedinci maddesi olan *"arkadaşları tarafından tercih edilir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 2Ç için dördüncü, 3Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için sadece dördüncü, 5Ç için üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on sekizinci maddesi olan *"grubu organize eder"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için sadece ikinci, 3Ç için üçüncü ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için sadece ikinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on dokuzuncu maddesi olan *"grupla yapılan etkinliklere aktif katılır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 3Ç için sadece ikinci, 4Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 5Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yirminci maddesi olan *"grup önünde kendisini rahat ifade eder"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci ve dördüncü, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için üçüncü ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi birinci maddesi olan *"arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 3Ç için ikinci ve dördüncü, 4Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 5Ç için ise ikinci, üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi ikinci maddesi olan *"arkadaşlarıyla sorunu çözemediği zaman yetişkinden yardım ister"* davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 2Ç için üçüncü ve dördüncü, 3Ç için ikinci, üçüncü ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Tablo 33.

Kontrol Grubu Çocuklarının Psiko-Sosyal Gözlem Formu Bulguları

Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu	1. ÇOCUK				2. ÇOCUK				3.ÇOCUK				4. ÇOCUK				5. ÇOCUK			
Maddeler	1 G	2 G	3 G	4 G	1 G	2 G	3 G	4 G	1 G	2 G	3 G	4 G	1 G	2 G	3 G	4 G	1 G	2 G	3 G	4 G
1.Çevresindeki değişiklikleri fark eder.	✓	✓		✓		✓			✓			✓			✓				✓	✓
2.Merakını gidermek için soru sorar.			✓				✓			✓			✓	✓		✓				✓
3.Hayal gücünü kullanır.		✓		✓				✓			✓		✓		✓			✓		
4.Öneri getirir.					✓			✓				✓	✓						✓	
5.Yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar.			✓			✓			✓					✓		✓				
6.İsteklerini dile getirir.					✓			✓				✓			✓		✓			
7.İsteklerini erteleyerek beklemesini bilir.							✓			✓						✓				✓
8.Uyarıldığında davranışını değiştirir.	✓			✓						✓				✓						
9.Davranışların ın nedenlerini açıklar.			✓			✓					✓				✓					
10.Sorumluluk alır.		✓						✓				✓					✓	✓		
11.Kendi haklarını savunur.							✓									✓				✓

12.Başkalarının haklarına saygı gösterir.				✓				✓			✓			✓	✓				✓	
13.İş bölümüne yatkındır.					✓				✓					✓			✓	✓		
14.Başkalarıyla yardımlaşır.	✓		✓	✓						✓			✓							
15.Başkalarının sevinç ve üzüntülerini paylaşır.						✓	✓				✓				✓		✓		✓	
16.Eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır.				✓				✓				✓	✓			✓				✓
17.Arkadaşları tarafından tercih edilir.							✓		✓		✓					✓		✓	✓	
18.Grubu organize eder.					✓					✓		✓				✓				✓
19..Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır.					✓					✓				✓			✓			
20..Grup önünde kendisini rahat ifade eder.		✓				✓					✓			✓		✓				✓
21.Arkadaşları yla sorunlarını onlarla konuşarak çözer.	✓		✓	✓			✓		✓			✓			✓			✓	✓	
22.Arkadaşları yla sorunu çözemediği zaman yetişkinden yardım ister.			✓	✓				✓			✓	✓			✓	✓			✓	✓
TOPLAM	4	4	6	8	5	5	6	7	5	6	7	8	5	7	8	9	5	5	7	8

Tablo 33 incelendiğinde gözlemlenen 1Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 4, ikinci gözlemde 4, üçüncü gözlemde 6 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 8 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 2Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 5, ikinci gözlemde 5, üçüncü gözlemde 6 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 7 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 3Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 5, ikinci gözlemde 6,

üçüncü gözlemde 7 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 8 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 4Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 5, ikinci gözlemde 7, üçüncü gözlemde 8 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 9 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür. 5Ç'nin ilk gözlemlendiğinde 5, ikinci gözlemde 5, üçüncü gözlemde 7 ve izleme amacıyla yapılan son gözlemde ise 8 farklı sosyal beceri davranışı gösterdiği görülmüştür.

Gözlem formunun birinci maddesi olan "*çevresindeki değişiklikleri fark eder"* davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 2Ç için ikinci, 3Ç için birinci ve dördüncü, 4Ç için üçüncü, 5Ç için ise üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun ikinci maddesi olan *"merakını gidermek için soru sorar"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü, 2Ç için üçüncü, 3Ç için ikinci, 4Ç için birinci, ikinci ve dördüncü, 5Ç için ise dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun üçüncü maddesi olan *"hayal gücünü kullanır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece ikinci ve dördüncü, 2Ç için dördüncü, 3Ç için üçüncü, 4Ç için birinci ve üçüncü, 5Ç için ikinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun dördüncü maddesi olan *"öneri getirir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için birinci ve dördüncü, 3Ç için sadece üçüncü, 4Ç için birinci ve üçüncü, 5Ç için sadece ikinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun beşinci maddesi olan *"yaptığı işi başkalarına göstermekten mutluluk duyar"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü, 2Ç için sadece ikinci, 3Ç için birinci, 4Ç için ikinci ve üçüncü, 5Ç için ise üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun altıncı maddesi olan *"isteklerini dile getirir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için birinci ve dördüncü, 3Ç için dördüncü, 4Ç için sadece üçüncü, 5Ç için sadece birinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yedinci maddesi olan *"isteklerini erteleyerek beklemesini bilir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için üçüncü, 3Ç için ikinci, 4Ç için dördüncü, 5Ç için dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun sekizinci maddesi olan *"uyarıldığında davranışını değiştirir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci ve dördüncü, 2Ç için hiçbir davranışta, 3Ç için ikinci, 4Ç için ikinci, 5Ç için hiçbir davranışta gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun dokuzuncu maddesi olan *"davranışlarının nedenlerini açıklar"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü, 2Ç için sadece ikinci, 3Ç için üçüncü, 4Ç için sadece üçüncü gözlemlerde gözlenirken, 5Ç için hiçbir davranışta gözlemlenmediği görülmektedir.

Gözlem formunun onuncu maddesi olan *"sorumluluk alır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci, 2Ç için sadece dördüncü, 3Ç için dördüncü, 4Ç için hiçbir davranışta, 5Ç için birinci ve ikinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on birinci maddesi olan *"kendi haklarını savunur"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için üçüncü, 3Ç için hiçbir davranışta, 4Ç için dördüncü, 5Ç için sadece dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on ikinci maddesi olan *"başkalarının haklarına saygı gösterir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için sadece dördüncü, 2Ç için dördüncü, 3Ç için üçüncü, 4Ç için ikinci ve üçüncü, 5Ç için sadece üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on üçüncü maddesi olan *"iş bölümüne yatkındır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için sadece birinci, 3Ç için sadece birinci, 4Ç için sadece ikinci, 5Ç için ise birinci ve ikinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on dördüncü maddesi olan "başkalarıyla yardımlaşır" davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 2Ç için hiçbir davranışta, 3Ç için sadece ikinci, 4Ç için birinci gözleminde gözlemlenirken, 5Ç için hiçbir davranışta gözlemlenmemiştir.

Gözlem formunun on beşinci maddesi olan *"başkalarının sevinç ve üzüntülerini paylaşır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için ikinci ve üçüncü, 3Ç için üçüncü, 4Ç için üçüncü, 5Ç için birinci ve üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on altıncı maddesi olan *"eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için dördüncü, 2Ç için dördüncü, 3Ç için sadece

dördüncü, 4Ç için birinci ve dördüncü, 5Ç için dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on yedinci maddesi olan *"arkadaşları tarafından tercih edilir"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için sadece üçüncü, 3Ç için birinci ve üçüncü, 4Ç için dördüncü, 5Ç için ikinci ve üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun on sekizinci maddesi olan *"grubu organize eder"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için sadece birinci, 3Ç için ikinci ve dördüncü, 4Ç için dördüncü, 5Ç için sadece dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

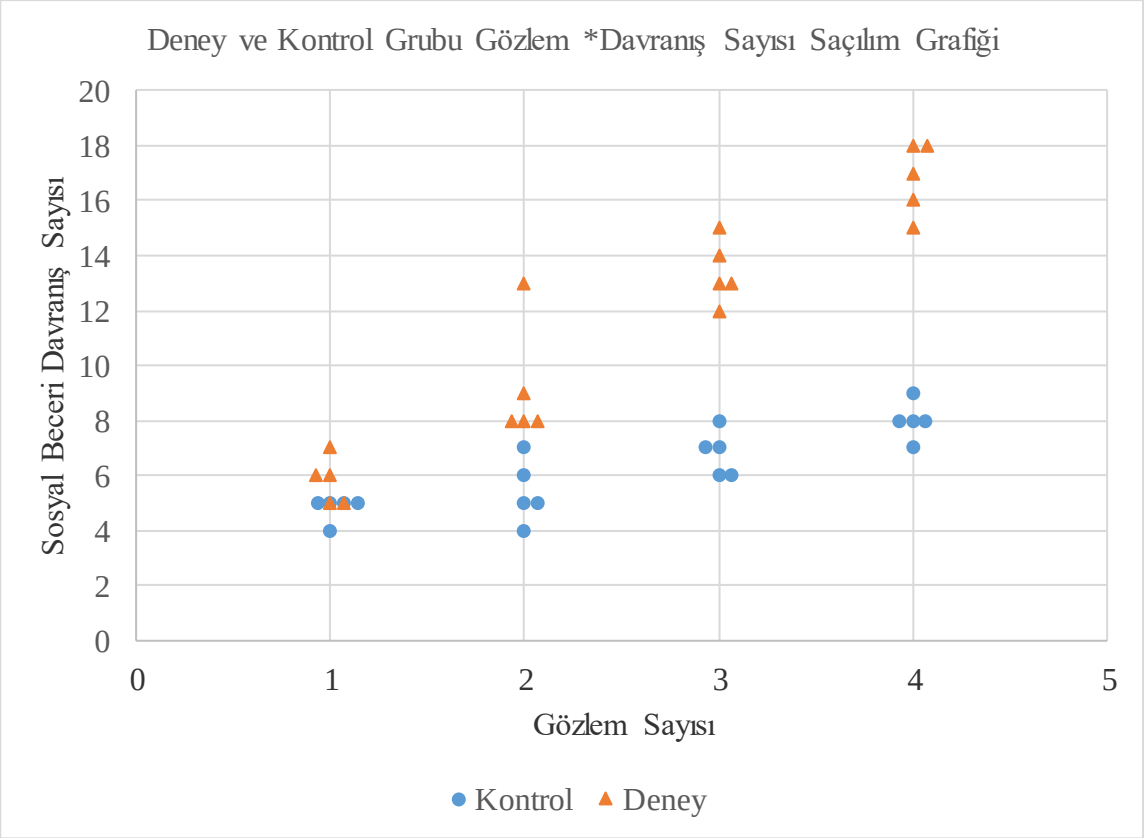
Gözlem formunun on dokuzuncu maddesi olan *"grupla yapılan etkinliklere aktif katılır"* davranışı incelendiğinde 1Ç için hiçbir davranışta, 2Ç için birinci, 3Ç için ikinci, 4Ç için ikinci, 5Ç için birinci gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yirminci maddesi olan *"grup önünde kendisini rahat ifade eder"* davranışı incelendiğinde 1Ç için ikinci, 2Ç için ikinci, 3Ç için üçüncü, 4Ç için ikinci ve dördüncü, 5Ç için dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi birinci maddesi olan *"arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer"* davranışı incelendiğinde 1Ç için birinci, üçüncü ve dördüncü, 2Ç için üçüncü, 3Ç için birinci ve dördüncü, 4Ç için üçüncü, 5Ç için ise ikinci ve üçüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Gözlem formunun yirmi ikinci maddesi olan *"arkadaşlarıyla sorunu çözemediği zaman yetişkinden yardım ister"* davranışı incelendiğinde 1Ç için üçüncü ve dördüncü, 2Ç için dördüncü, 3Ç için üçüncü ve dördüncü, 4Ç için üçüncü ve dördüncü, 5Ç için üçüncü ve dördüncü gözleminde gözlemlendiği görülmektedir.

Aşağıda Şekil 7' de deney ve kontrol grubunun gözlem sayısı ve davranış sayısı saçılım grafiği yer almaktadır.



Şekil 7. Deney ve Kontrol Grubu Gözlem -Davranış Sayısı Saçılım Grafiği

Şekil 7'ye bakıldığında deney ve kontrol grubu çocuklarına yapılan gözlem sayısı arttıkça sosyal beceri davranış sayısındaki değişim gözlemlenmektedir. İlk gözlem olan uygulama başlamadan önceki gözlemde deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri davranış sayısının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. İkinci gözlem olan uygulamanın 4. haftasında yapılan gözlemde, deney grubunun gözlemlenen sosyal beceri davranış sayısının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı fakat birbirine yakın olduğu; üçüncü gözlem olan uygulamanın 8. haftasında yapılan gözlemde deney grubunun gözlemlenen sosyal beceri davranış sayısının kontrol grubuna göre daha fazla arttığı (ortalama 6 davranış) ve son gözlem olan uygulama bitiminden 4 hafta sonra yapılan gözlemde ise deney grubunun gözlemlenen sosyal beceri davranış sayısının kontrol grubuna göre oldukça fazla fark yarattığı (ortalama 10 davranış fark) görülmektedir. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubunda gözlem sayısı arttıkça çocukların sosyal beceri davranış sayısında artış olduğu fakat bu artışın "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" ugulanan deney grubunda daha fazla olduğu dolayısıyla

programın etkili olmasının daha da güçlendiği; kontrol grubunda ise bu artışın gelişimin doğal bir sonucundan ve uygulanan 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim programından kaynaklanabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular Bölüm 4'te incelenmiştir. Bu bölümde ise araştırmanın bulguları temelinde sonuçların ilgili literatürde yer alan araştırmalar ile tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir

- Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesinde nicel bulgulara yönelik sonuç ve tartışmaya;
- Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın etkililiğine ilişkin nitel bulgulara yönelik sonuç ve tartışmaya aşağıda verilmiştir.

5.1. Nicel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön testleri sıra ortalamaları ile sosyal beceri ölçeği alt boyutları olan "Sosyal İş Birliği", "Sosyal Bağımsızlık ve Kabul" ve "Sosyal Etkileşim" sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun sosyal becerileri açısından sıra ortalamaları birbirine çok yakın olmasının, uygulanan programın etkisini gözlemleyebilmek açısından önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle "Okul Dışı

Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nın etkisini son test ve izleme testinde görmek programın etkililiği açısından önemli hale gelmektedir.

Deney grubundaki çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" ön test-son test-izleme testi sıra ortalamalarına göre Friedman F testi sonuçlarına bakıldığında, sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ifade edilmektedir. İzleme testi sıra ortalamasının ön test sıra ortalamasından, son test sıra ortalamasının ise ön test sıra ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Son test sıra ortalamasının diğer testlerin sıra ortalamasından fazla olması uygulanan programın deney grubunda etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, deney grubunda okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal beceri eğitim programının uygulanması, çocukların sosyal becerilerini önemli ölçüde arttırdığı ifade edilmektedir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" son testleri sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal Beceri Ölçeği alt boyutları olan "Sosyal İş Birliği", "Sosyal Bağımsızlık ve Kabul" ve "Sosyal Etkileşim" arasında da tüm alt boyutlarda da deney grubu lehine fark olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ise "Sosyal Beceri Ölçeği" alt boyutları ön test-son test - izleme testi puanlarına göre Friedman F testi sonuçlarına bakıldığında, sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre son test sıra ortalamasının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ön test sıra ortalamasından daha fazla olduğu; diğer grupların ise birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Alan yazınına bakıldığında; bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Okul dışı ortamlarda çocuklar yetişkin denetiminden uzaklaşarak deneyim elde etmektedirler (White ve Stoecklin, 1998). Bu nedenle okul dışı ortamlar, çocukların bağımsız ve özerk olması açısından büyük öneme sahiptir. Yetişkin müdahalesi olmadan çocukların dış ortamda geçirdiği zamanlar, çocukları yaratıcılık ve sosyalleşme açısından desteklemektedir (Moore ve Wong, 1997; Frost, Wortham ve Reifel, 2001). Blacwell, (2015a) yaptığı çalışmada, çocukların okul dışı ortamda (bahçe, orman, doğa vb. gibi) programa katıldıktan sonra ekip çalışmasında, akranları ve yetişkinlerle iş birliği geliştirmede %27'lik bir artış gözlemlemiştir. Okul dışı ortamların çocukları mücadele etmeye, iş birliği yapmaya, akranları ile yardımlaşmayı ve problemlere çözümler üretmeye

yönlendirdiği görülmüştür. Bu ortamlarda yaptıkları keşifler çocukların bakış açısı ve hayal dünyalarını geliştirdiği ve mücadele duygusunun artarak yeni beceriler geliştirme çabasında olduğunu ifade etmektedir (Forest School Wales, 2009). Bu becerilerin başında sosyal beceri yer almaktadır. Parks (2013) tarafından yapılan çalışmada bu bulguya benzer şekilde; dış mekân uygulamalarının doğasında, çocuklarda grup halinde iş birlikçi çalışmayı teşvik ettiğini, bu faaliyetlerde çocukların kendisini tanıdığını, akranlarına değer verdiğini, ilişki kurabildiklerini, iş birliği, sosyal etkileşim ve paylaşımlar için birçok fırsat sunduğunu ve bu davranışlarında da artış gösterdiklerini belirtmektedir. Bu noktadan hareketle, Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem kuramı, uygulanan okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal beceri programının, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde önemli hale gelmektedir. Bronfenbrenner, gelişimin ekolojisini, birey ile bireyi çevreleyen ortam arasındaki karşılıklı etkileşime göre temellendirmiştir. Çocuğun deneyiminin ve yaşadığı çevrenin (ortamın) çocuk üzerindeki etkileri incelendiğinde, araştırmada uygulanan sosyal beceri programının çocuk ve akranları arasındaki etkileşimi, eylemleri ve davranışları olumlu yönde etkileyerek çocukların psikososyal gelişimlerini desteklemektedir (Betancourt, Meyers-Ohki, Charrow ve Tol, 2013).

Dış ortamda şartlar iç ortama göre daha zorlayıcı (mücadeleci) olduğundan dolayı çocukları dolaylı yoldan iş birliği içinde çalışmaya teşvik etmektedir. Bu durum çocukların akranlarıyla olan bağlarını ve iletişim becerilerini güçlendirmektedir (Dilek, 2019). Benzer şekilde, Carter (2016) yaptığı çalışmada, "Sosyal Duygusal Çevre Eğitimi Gelişimi" programını incelemiş ve okul öncesi dönemdeki çocuklara, sosyo-duygusal gelişim tabanlı doğa eğitim programını uygulamıştır. Bu program sayesinde çocukların, iletişim, iş birliği, okul olgunluğu, tecrübe, doğa okuryazarlığı ve zihinsel gelişimlerinin arttığını ifade etmiştir. Lithoxoidou, Georgopoulos, Dimitriou and Xenitidou (2017), okul öncesi dönemde çocukların çevresel değerleri ve empati gelişimini Yunanistan'da bir anaokulunda incelemişler ve çocuklar için çevre eğitimi programı hazırlamışlardır. Orman temalı etkinlikler ile canlılara karşı saygı, empati, ilişki kurma, yardım etme gibi değerler eğitimi konuları bütünleştirilerek kazandırılması sağlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, program uygulanan çocukların sosyo-duygusal yönden olumlu kazanımlar elde ettiği program uygulanmayan gruptaki çocuklarda ise herhangi bir anlamlı farklılığın görülmediği ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" izleme testleri sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu çocuklarının sosyal beceri puanları, kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri puanlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Uygulama bitiminden 4 hafta sonra, deney grubu çocukların puanlarının kontrol grubu çocuklarından daha yüksek olması programın kalıcı etkisinin olduğunu göstermektedir. Sosyal beceri ölçeği alt boyutlarına bakıldığında, Sosyal Bağımsızlık ve Kabul, Sosyal Etkileşim ve Sosyal İş Birliği alt boyutunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine bir anlamlılık bulunmuştur. McClain, Vandermaas-Peeler (2016) ve Fjortoft ve Sagia (2001); dış mekân etkinliklerinin çocuklar üzerindeki uzun ve kalıcı etkileri konusunda yaptıkları çalışmalarda, açık hava etkinliklerinin çocuklar arasında olumlu sosyo-duygusal davranışların yanı sıra oyun ve fiziksel çevrenin çeşitliliği arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkiyi sürdürdüğü dolayısıyla kalıcı etkisinin olduğunun sonucuna varmışlardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların "Sosyal Beceri Ölçeği" son test puanları ile "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon analizi sonucunda yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. İzleme testlerinde ise orta düzey ilişki bulunmuştur. Çalışmanın geçerliğini sağlayabilmek için nicel yöntemde sadece "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanmak yerine yine nicel veri elde edebilmek için "Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formu" her çocuk için kullanılmıştır. Amaç deney ve kontrol grubunda ölçme araçlarının birbirini desteklediğini görmektir. Görüşme formunda bütüncül rubrik aracılığıyla her çocuk için bir sayısal değer elde edilmiştir. Hem deney hem kontrol grubunda ölçekten elde edilen puan ile rubrikten elde edilen değerin ilişkisine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda pozitif yönde ilişki görülerek ölçme araçlarının birbiri ile tutarlı sonuçlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Hikâyelerle Oluşturulmuş Sosyal Beceri Görüşme Formunda; *(1) Sorumluluk alır, (2) Kendi hakkını savunur, (3) Başkalarıyla yardımlaşır, (4) İş bölümüne yatkındır, (5) Grupla yapılan etkinliklere aktif katılma, (6) Grup önünde kendini rahatlıkla ifade eder, (7) Arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer* sosyal beceri alanlarına ait çocukların cevaplandırması gereken sorular bulunmaktadır. İçerik olarak Sosyal Beceri Ölçeği ile de tutarlıdır. Bu ölçme araçlarından tutarlı ve ilişkisel yanıtların alınması uygulanan programın oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Çocuklarda kazandırılması hedeflenen sosyal beceri alanlarını geliştirdiği ayrıca davranışlarda da kalıcı değişikliğe neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okul dışı

öğrenme alanlarında belirli bir programa maruz kalan çocukların sosyal ilişkilerinde ve gözlemlenen sosyal becerilerinde (yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk, hak arama, hakkını verme vb. becerilerde) daha başarılı olduğu görülmektedir. Yeni farklı bir ortama giden çocuklar başlangıçta kendilerini gruptan ayrı tutmakta fakat ilerleyen süreçte grup içerisinde yer almakta, grup içinde kendini ifade etmektedir. Grup faaliyetleri içerisinde yer almaya başlayan çocuklar yardımlaşma ve paylaşma eğiliminde olduğunu belirten çalışmalarda bu durum çocukta sosyalleşme yanlısı davranışta gelişme olarak betimlenmektedir (O'Brien ve Murray, 2018). Perez (2018)'e göre ise dış mekanlarda etkinliklerin çoğunun grupla gerçekleşmesi sosyal becerilerin önemini ve gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Akranlarıyla bir arada oynayan çocuklar, grup tarafından oluşturulan kurallara uyar ve aralarındaki sosyal ilişkiyi geliştirmektedir. Doğal bir ortamda grup halinde etkinliklerde yer almak ve oyun oynamak çocukların birbirlerine karşı ve yer aldıkları çevreyi koruma sorumluluklarının farkında olmalarını sağlamaktadır. Council (2018)'a göre okul dışı öğrenme ortamlarının çocuklara; doğal yaşama doğrudan temas kurma, ilk elden deneyimleme fırsatı sunma, doğal merakı arttırma ve fikirlerini gözlemlerini paylaşma fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Çocukların doğal ortamlarda oyunlardaki liderlerin zeki ve yaratıcı olma eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarında oynarken takım kurma, iletişim ve iş bölümü gibi becerilerin istemeden de gelişebileceğini söylemektedir. Elindeki materyalleri paylaşmak, oyuna katılmak gibi faaliyetler çocukların bir araya gelerek grup oluşturmalarını öğretir ki bu durumda sosyal becerileri güçlendirmektedir. Bu durumda yapılan araştırmanın nicel bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

5.2. Nitel Bulgulara Yönelik Sonuç ve Tartışma

"Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal Gözlem Formu" ile nitel veriler toplanmıştır. Bu veriler deney ve kontrol grubunda bulunan tüm çocukların dört kez gözlem yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler; uygulamalar başlamadan önce, uygulamanın 4. haftası, uygulamanın 8. haftası ve uygulama bitiminden 4 hafta sonra yapılmıştır.

Uygulanan programın çocukların sosyal becerilerine nasıl etki ettiğini ortaya çıkarmada nicel bulgular dışında nitel bulgulara da başvurulmuştur. Bu iki veri türünün kombinasyonu, araştırma problemlerin daha sağlam ve eksiksiz biçimde yapılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Cark, 2017). "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-sosyal

Gözlem Formu" incelendiğinde; Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunda üçüncü (uygulamanın 8. haftası) ve dördüncü (uygulama bitiminden 4 hafta sonra) gözlemlerde artış olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" uygulanan deney grubu çocuklarının sergilediği sosyal beceri çeşitliliğinin daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubuna bakıldığında bu çeşitlilik 8 sosyal beceri davranışını geçmezken deney grubunda bu durum en fazla 15 farklı davranış üzerine yoğunlaşmıştır. Örneğin; gözlem formunun 11. maddesi olan *"kendi hakkını savunur"* davranışının kontrol grubunda gözlemlenen çocuklar içerisinden çok az kodlandığı görülmektedir. Gözlem formunun 19. maddesi olan "*grupla yapılan etkinliklere aktif katılır"* deney grubu çocukları için 12 gözlem gerçekleşirken kontrol grubunda sadece 4 gözlemde yer almaktadır.

Deney grubunda en çok gözlemlenen (13-14 kez) sosyal beceri alanlarına bakıldığında; bu alanların, 1. madde olan; "*çevresindeki değişiklikleri fark eder",* 2. madde olan *"merakını gidermek için soru sorar",* 8. madde olan *"uyarıldığında davranışını değiştirir" ve* 21. madde olan *"arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer"* maddeleri olduğu görülmektedir. Bu maddelere bakıldığında; "çevresindeki değişiklikleri fark eder" maddesinde etkinlik esnasında çocuklardan birisi ormanda bir ağacın üzerinde salyangozu fark eder ve arkadaşlarını çağırır: "*Bakın ne gördüm"* der, salyangoz hakkında birbirlerine soru sorarlar, aynı durum esnasında "merakını gidermek için soru sorar" maddesinde ise aynı çocuk *"salyangozlar nerede yaşar"* diye öğretmenine soru sorar ve bu durum hakkında konuşurlar.



Resim 1. Çevresindeki değişiklikleri fark eder, merakını gidermek için soru sorar maddeleri örnek resmi

“Uyarıldığında davranışını değiştirir” maddesine bakıldığında “Toprakta resim yapıyorum” etkinliğinde çamur oynayan bir çocuğun izinsiz çamurunu alan arkadaşına, bu davranışının yanlış olduğunu ve eğer birlikte oynamak isterse ya da çamurundan almak isterse izin alması gerektiği öğretmen tarafından söylenmiştir. Çocuk; bu madde ve “Arkadaşlarıyla sorunlarını onlarla konuşarak çözer” maddelerini temsilen arkadaşı ile konuşmak istemiş ve izin alarak oyuna katılmıştır.



Resim 2. Çamuru izinsiz alması



Resim 3. Çamurla birlikte oynamaları

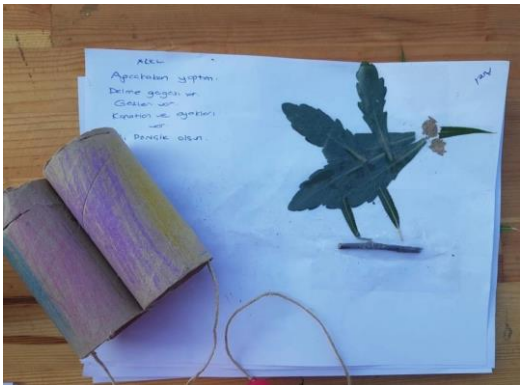
Çocuklar okul dışı ortamlarda karşılaştıkları bilindik olmayan çevre nedeniyle merak düzeyleri artar ve meraklarını giderebilmek için daha çok soru sorarlar. Bu sorularda genellikle tanımlayıcı dil kullanmakla birlikte amaç bilinmezlikleri açıklama isteği ve arzusu olmaktadır (O’Brien ve Murray, 2018). Dolayısıyla daha önce keşfedilmeyen farklı ortamlara gidildikçe çocuklar daha çok çevresindeki değişiklikleri fark eder, bu değişikliklerle ilgili sorular sorar ve dış mekanlarda daha çok sorumluluk davranışının da artmasıyla bu davranışa uyabilmek adına davranışını öğretmen, akranı ya da başka bir yetişkin uyardığında değiştirmeye direnç daha az göstermekte ve arkadaşlarıyla daha yapıcı çözümler bulma yoluna gitmektedir.

Deney grubunda 10-12 kez gözlemlenen sosyal beceri alanlarına bakıldığında; bu alanların, *“hayal gücünü kullanır”, “isteklerini erteleyerek beklemesini bilir”, “sorumluluk alır”, “kendi haklarını savunur”, “başkalarının sevinç ve üzüntülerini paylaşır”, “eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşır”, “arkadaşları tarafından tercih edilir”, “grupla yapılan etkinliklere aktif katılır”* ve “*arkadaşları ile sorunu çözemediği zaman yetişkinden yardım ister”* davranışlarıdır. Bu maddeler ayrı ayrı incelendiğinde; *“hayal gücünü kullanır”* ifadesinde etkinlikte çocukların topladıkları yapraklarla hayal güçlerini

kullanarak oluşturdukları resimler üzerinden değerlendirilmiş ve bu resimler çocuklara anlattırılmıştır. Örneğin bir çocuk resmini anlatırken, dürbünle gördüğü ağaçkakanı yaptığını, delici gagası ile ağaçları deldiğini, ancak dürbünle görebileceğimizi ifade etmiştir. Resim 4'te ise ağaçkakanın evi olduğu, ağaçkakanların ayakta uyuduğunu söylemiş, dolayısıyla hayal gücünü kullanarak ifade ettiği varsayılmıştır.



Resim 4. Ağaçkakan Evi



Resim 5. Dürbünden görülen ağaçkakan

"İsteklerini erteleyerek beklemesini bilir" maddesinde ise çocuklar programın uygulanması boyunca sokakta, doğada bulunan etkinliklere yürüyerek ve belli sırada gitmişlerdir (Resim 6). Sıra her etkinlikte çocukların bir öne kayarak gitmesi şeklinde bir kurala bağlı olarak ilerlemiştir. Örneğin bir çocuk ilk iki etkinlikte hep önden gitmek istemiş, öğretmenine; "*Ben önden gitmek istiyorum, öndeki arkadaşım yerdeki materyalleri (taş, yaprak vs.) hep eline alıyor, bana kalmıyor demiştir"* fakat üçüncü ve sonrası etkinliklerde arkadaşlarının da kurallara uyduğunu görerek ve öğretmeninin de kendisini uyarmasıyla bu isteğini ertelemiş ve kendisine sıra geldiğinde önden gitmiştir. Böylece önde gitmek olan isteğini erteleyerek kendisine sıra gelmesini beklemiştir.



Resim 6. Sıra halinde etkinlik alanına gidiş

“Sorumluluk alır” maddesine bakıldığında; “Farkındalık yürüyüşü” etkinliğinde sokakta herhangi bir kap gören çocuk, *“aaa bu kaba su doldurabiliriz ve sıcakta kedi ve köpekler bu kaptan su içebilir”* demiştir. Arkadaşlarından musluklarındaki suyu paylaşmalarını istemiş ve hayvanlara karşı olan sorumluluğunu yerine getirmiş olmaktadır.



Resim 7. Ellerindeki su şişelerini hayvanlar için boşaltan çocuklar

Gözlem formunda bulunan “Kendi hakkını savunur” ifadesine bakıldığında, Türkçe dil etkinliğinde okunan bir hikâyede; “Ayşe, anasınıfı arkadaşları ile birlikte bir gün ormana geziye gider. Ormanda gördüğü pek çok bitki türü karşısında Ayşe çok şaşırır. Farklı şekillerde ve boyutlarda gördüğü yaprakları incelemeye başlar. Bazı yaprakların kokusu, bazı yaprakların rengi çok hoşuna gider. Bunları doğa torbasına koymaya başlar. Kırmızı renkli ve büyük bir yaprak daha görür. “Bunu da almam gerekli. Okula dönünce öğretmenime ve arkadaşlarıma anlatır, sanat etkinliğinde kullanırım” diye düşünür. Tam elini uzatıp yaprağı aldığı sırada arkadaşı Ali yaprağı elinden çekip alıverir” denilip hikâyeye burada ara verilerek çocuklara bu durumda Ayşe ne yapmış olabilir diye sorulur ve çocuklara söz verilir. Bir çocuk; *“Ayşe onu ilk ben gördüm benim elimden almaman gerek yaptığın yanlış bir davranıştır”* ifadesini kullanır ve öğretmen hikâyeye devam eder. Bu durumda kendi sözü edilen çocuğun kendi hakkını savunma davranışını gösterdiği ifade edilmektedir. Aynı çocuk etkinliklere belli bir sıra ile gidildiğinde kendi önüne geçmeye çalışan çocuğa *“…… benim önüme geçemezsin, çünkü önde yürüme sırası ben de”* ifadesini dile getirerek kendi hakkını savunur davranışını yerine getirmiştir.

“Başkalarının sevinç ve üzüntülerini paylaşır” ifadesinde, “gölge kovalamaca” etkinliğinde çarpışarak başını çarpıp tokası düşen ve ağlayan çocuğa arkadaşının yanına gelerek yerden

tokasını alıp arkadaşının saçına tokasını takması ve *"saçların bozulmadı hala çok güzel, başın da kanamıyor ki, ağlama lütfen"* demiş ve üzüntüsünü paylaşma davranışı göstermiştir.



Resim 8. Arkadaşının tokasını takmasına yardımcı olan çocuk

"Eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşır" maddesinde "Doğa Parfümü" etkinliğinde çocuklar, çevresinden çiçek, yaprak, ot vs. toplamışlar ve havanda ezerek kokusunu çıkarmışlardır. Bu esnada bir çocuk arkadaşına topladıkları yapraklardan vermiş, *"bak Ayşe bu yaprak çok güzel kokuyor, bunu da eklemek ister misin"* demiştir ve arkadaşına yaprağı vermiştir (Resim 9). Aynı şekilde "Yaşlı ağaç ile röportaj" etkinliğinde genç ve yaşlı ağaçları çizerlerken bir çocuk, boya kalemlerini getirmeyi unutan arkadaşına *"benim boya kalemlerimi kullanabilirsin"* diyerek boya kalemelerini ikisinin ortasına koyma davranışı (Resim 10 çocuğun eşyalarını ve oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşır davranışının gözlemlendiğinin göstergesidir.



Resim 9. Yaprağını paylaşan çocuk



Resim 10. Boya kalemlerini paylaşan çocuk

“Arkadaşları tarafından tercih edilir” maddesinde “Tabiatın İzinde Oyunu “etkinliğinde karttan çekilen gruptan bir kişi taklit yapar yönergesinde arkadaşlarının *“Ahmet olsun”* diyerek Ahmet’i göstermeleri dolayısıyla Ahmet’in arkadaşları tarafından tercih edildiğini göstermektedir. “Grupla yapılan etkinliklere aktif katılır” maddesinde ise “Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı” genellikle grupla yapılan etkinlikleri içermektedir. Bu nedenle ilk haftalarda her çocuk gruba aktif katılmasa da son haftalarda genellikle tüm çocukların grup oyunlarına aktif katıldıkları (Resim 11) ve iş birliği (Resim 12) içerisinde etkinlikleri gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.



Resim 11. Grupla yapılan etkinlikler



Resim 12. İş birliği davranışı

“Arkadaşları ile sorunu çözemediği zaman yetişkinden yardım ister” maddesine bakıldığında ise etkinlikler sürecinde serbest burakılan zamanlarda birbirleri ile iş birliği yaparak sorunlarını çözmüşler fakat çözemedikleri sorunlarda grup halinde öğretmenlerinden yardım istemişlerdir. Örneğin, yer de büyük bir taşın altında karınca yuvası gören çocuklar karıncalar büyük taşın altında ezilebilir mi diye aralarında konuşmuşlar ve büyük taşı kaldırıp kaldırmama konusunda karar verememişler ve öğretmenine *“Öğretmenim taşı kenara koyup karıncalara ev yapıp etrafına ekmek kırıntısı koyabilir miyiz”* diye sorararak büyük taşı yardımlaşarak kenara çekmişlerdir (taşın etrafında karınca olup olmadığı öğretmenleri ile birlikte kontrol edilmiştir), aynı zamanda bir başka çocuk okul bahçesinde bulunan tavşanın ayağının yara olduğunu arkadaşları ile fark edip öğretmeninden yardım istemesi de “arkadaşları ile sorunu çözemediği zaman yardım ister” sosyal beceri davranışı ile örtüşmektedir.



Resim 13. Yardımlaşarak taş kaldıran çocuklar



Resim 14. Tavşana yardımcı olan çocuk

Deney grubunda yer alan çocukların en çok gözlemlenen tüm bu sosyal becerileri programın oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmaya benzer şekilde Massey (2018)'e göre; Kalifornya'da uygulanan "Çocuklar için açık hava eğitiminin etkileri" adlı programa katılan çocuklar katılımlarından hemen sonraki deneyimlerine göre olumlu kazanımlar elde etmişlerdir. Fakat program uygulanmasından 6 ila 10 hafta sonra sorunların çözümünde, iş birliği davranışlarda, grup etkileşiminde, grup önünde kendini ifade etmede önemli kazançlar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Salmon (2018)' a göre; çocuklar günümüzde çeşitli nedenlerden kaynaklı stresle yaşamaktadırlar. Bu durumda çocuk ruh sağlığı uzmanlarına göre, açık hava alanlarında vakit geçirmek, çocukları duygusal ve bilişsel esneklik yönünden desteklemede yardımcı olduğu görülmektedir. Örneğin bu araştırmada; öğretmenin ve araştırmacının gözleminde, çocuklarla dış mekânda yapılan ilk etkinliklerde, çocukların daha fazla gürültülü ve kavgacı tutum sergilediğini, isteklerinin anında olması için öfke kontrolünü sağlayamayan ya da akranı ile kavga eden çocukların diğer etkinlik haftalarında bu davranışlarında azalma olduğu ve hatta iyileşme gözlemlenmiştir. Durualp ve Aral (2010) tarafından yapılan çalışmada, oyun temelli sosyal beceri eğitim programı okul öncesi dönem çocuklarına 8 hafta uygulanmış ve sonunda çocuklarda, diğer çocukları oyuna davet etme, grup etkinliklerine katılma, kendisi ve başkalarının duygu durumlarının farkına varma, yardım etme, yardım isteme, akranları ile etkileşimde bulunma gibi davranışlarında deney grubunun kontrol grubuna göre daha yetkin oldukları görülmüştür. Dolayısıyla yılan bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Sharma, Brymer and Bland, (2016) yaptıkları çalışmada; çocukların doğada yeni bir şey keşfederken farkında olmadan yeni bir şeyler öğrenmelerini ve problemli davranışların ortadan kalktığını dolayısıyla sosyal yaşama uyum olan sosyal beceri alanlarının arttığını ifade etmişlerdir. Louv (2016) yazarı olduğu "Doğadaki Son Çocuk" kitabında; doğadan uzak, doğa yoksunluğu sendromunu yaşayan çocukların artışından ve zihinsel, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesinden bahsetmektedir. Çocukların doğa ile ilgili her şeyden kopuk yaşaması literatürde "ekofobi" olarak adlandırılmıştır. Çocuklardan ekofobiyi önlemek için çocukların 4-6 yaşlarda dış mekanlarla bağ kurması oldukça önemli hale gelmektedir.

Drenowatz, Wartha, Brandstetter ve Steinacker (2013) yaptıkları çalışmada, açık havanın çocuklara hatta tüm bireylere özgürlük sağladığından, çocukların daha özgür hareket ettiği ve bu doğrultuda obeziteye yakalanma oranlarının da en aza indiğini belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da sınıf öğretmeni ve araştırmacının gözlemi sonucu, çocukların açık havada daha çok enerji harcadıkları ve etkinlik dönüşünde, okula doğru dönerken; -kurtlar gibi acıktıklarını hatta pırasa bile olsa yeriz dediklerini- yemek saatinde ise yemek seçmedikleri gözlemlenmiştir.

Kontrol grubunda ise gözlem sayısı arttıkça davranışlarda gelişim sürecinin göstergesi olarak artma gözlenmekte fakat deney grubunda görülen davranışlardaki kadar artış gözlenmemektedir. Deney grubunda en fazla gözlemlenen sosyal beceri davranış sayısı 14 iken kontrol grubunda en fazla 8 davranışa düşmektedir. Gözlem formu incelendiğinde davranış sayısı hem deney hem kontrol grubunda özellikle üçüncü ve dördüncü gözlemlerde birinci ve ikinci gözlemlere göre iki kat bir artış görülmektedir. Bu durum süreç etkisiyle hem deney grubunda uygulanan "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri Eğitim Programı" nda yer alan sosyal beceri davranışlarının sarmal bir yapıda ilerlemesi (bir beceri diğer etkinliklerde de kullanılmakta) dolayısıyla tekrar edilmesinden kaynaklı yukarıda sözü edilen sosyal beceri davranışlarında artma gözlemlenmekte; kontrol grubunda ise MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında da sosyo-duygusal gelişim kazanımlarının içerisinde sosyal beceriyi geliştirecek türde (sorumluluk, iş birliği, grup etkileşimleri, hak arama, kurallara uyma, hayal gücünü kullanma gibi beceriler) kazanım ve göstergelerin yer almasından kaynaklanabilmektedir. Dolayısıyla her iki grupta da süreç içerisinde artış gözlemlenmekte ve kalıcılık sağlanmaktadır. Fakat "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Sosyal Beceri

Eğitim Programı" uygulanan deney grubu çocuklarında daha fazla sosyal beceri davranışının arttığı, davranış değişikliği meydana getirdiği ve kalıcılık sağlandığı ifade edilebilmektedir.

Ayrıca deney ve kontrol grubunda bazı sosyal beceri alanlarının diğer sosyal beceri alanları ile aynı oranda artış göstermemesi uygulanan etkinliklerin ve çocukların oyun seçiminden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin, "öneri getirir", "grubu organize eder", "davranışlarının nedenlerini açıklar" maddeleri bu davranışlara örnek olmaktadır. Deney grubunda uygulanan etkinlikler okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştiğinden ve sürece müdahale edilmediğinden dolayı öneri getirecek ya da grubu organize edecek bir durum her zaman oluşmamaktadır. Ancak tüm bu bulgulara rağmen bu becerileri en az tercih eden grubun kontrol grubu olması çocukların uygulanan programda öneri getirme ve grubu organize etme davranışlarını da gösterme eğiliminde olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, okullarda verilen eğitim sürecinin yaşamla ilişkilendirilmesinde ve okullarda verilen eğitimin sadece formal olarak değil nonformal eğitim ile de kalıcılık sağlamada etkili olduğu görülmektedir (Karaca ve Aral, 2018). Buradan hareketle çocuklara sunulan okul dışı eğitim programlarının planlı ve programlı bir şekilde yapılması, özellikle çocukların formal eğitimle sınıf ortamında gösteremedikleri becerileri farklı yollarla öğrenmelerini kolaylaştıracak ve birçok alanda çocukların kendisini geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Bu becerilerin başında da sosyal beceriler gelmektedir. Bu nedenle sosyal becerilerin çocuklarda gelişimini gözlemlemede okul dışı ortamlar oldukça büyük öneme sahip olmaktadır.

5.3. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuç ve tartışma doğrultusunda alan yazından elde edilen bilgiler ışığında araştırmacılara, öğretmenlere ve ebeveynlere öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sosyal beceri davranışlarındaki gelişimi daha detaylı gözlemleyebilmek adına daha az sayıda çocukla, farklı ölçme araçları ile boylamsal çalışma planlanabilir.

- Okul Dışı öğrenme ortamlarında sosyal beceri davranışlarını incelemek amacıyla okul öncesi dönem çocukları için bu çalışmada kulllanılan sosyal beceri alanları dışında farklı sosyal beceri alanlarından oluşan ölçme aracı geliştirilebilir.
- Farklı yaş grupları ile benzer çalışma yapılarak okul dışı öğrenme ortamlarının sosyal beceri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Aile katılımlı okul dışı öğrenme ortamlarında çocukların sosyal becerilerine etkisi araştırılabilir.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla dış mekanda sosyal beceri eğitim programı uygulaması gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenlere bu konu ile ilgili eğitim verilerek uygulanan programın içselleştirilerek yıl boyunca düzenli uygulanmasıyla kalıcılığın arttırılması sağlanabilir.
- Okul dışı öğrenme ortamlarında sosyal becerilerin desteklenmesinde farklı etkinlikler planlayarak ebeveynlerin sürece dahil edilmesini sağlayabilirler.
- Okul dışı öğrenme, sınıf dışı öğrenme, orman okulları veya dış mekan uygulamaları alanlarında hizmet içi eğitimlere katılabilirler.
- Okuldaki yapılan uygulamalara dönük doğa dernekleri ile iş birliği yaparak uygulamaları zenginleştirebilirler.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında öğrendiklerini evde uygulama şansı verilmesi süreçte davranışların kalıcı olmasını sağlayabilir.
- Ebeveynlerin çocukları ile birlikte doğada, sokakta, dış mekanlar gibi okul dışı öğrenme ortamlarında vakit geçirmeleri sağlanmalıdır. Doğaya, canlılara, saygı duymaları doğayı koruma davranışlarıyla çocuklarına model olabilirler.

- Okul dışı öğrenme alanlarında yapılan etkinliklere ebeveynlerinde çağırılması, ebeveynlerin bu konunun felsefesini anlaması açısından destekleyecek ve ebeveynleri bilinçlendirecektir. Böylece sürecin daha etkili olması sağlanacaktır.

Programa Yönelik Öneriler

Pandemi döneminden dolayı sosyal mesafe kurallarına dikkat edilerek müfredatta daha çok dış mekân etkinliklerine yer verilebilir. Sınıf içerisinde uygulanacak etkinlikler sınıf dışında da uygulanabilir düzeyde planlanlanabilir.

COVID-19 virüsüne karşı daha geniş çaplı önlem ve müdahale programları yapılabilir. Yani, Bronfenbrenner'ın çevre teorisine uygun olarak, makro sistemden mikro sisteme kadar çocuğu etkileyen tüm katmanlarda önlem ve müdahale paketleri hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

Akduman, G. (2010). Erken çocukluk döneminde annelerin uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocuk istismarı ile ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 38-49.

Akfırat-Önalan, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1): 39-58.

Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı (3. baskı)*. İstanbul: Özgür.

Akoğlu, G., ve Karaaslan, B. (2020). COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5 (2), 99-103.

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

Aktaş Arnas, Y. (2018). Fiziksel ortamların planlanması. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık, (Ed.) Okul Öncesi Sınıf Yönetimi (48-60). Ankara: Pegem akademi.

Alekseeva, L., Shkolyar, L. ve Savenkova, L. (2016). Garden of childhood as an innovative approach to training and education of children at preschool institutions. International Journal of Environmental Science Education. 11(10), 3345-3351.

Alisinanoğlu, F., Türksoy, E. & Karabulut, R. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkuları. Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi, 6(14), 447-568.

Andersen, L. L. (2003). Zoo education: from formal school programmes to exhibit design and ınterpretation. International Zoo Yearbook, 38 (1): 75–81.

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett M. ve Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. The Museum Journal, 45(3), 163-250.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (2015). "Öğrenme Merkezleri" Erişim: https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/fiziksel-ortam/fiziksel-ortam/ (04.03.2021).

Arabacı, N. ve Çıtak, S. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların "oyun" ve "dış mekân (bahçe)" etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11 (21), 28-43.

Aral, N. ve Can Yaşar, M. (2014). 36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol (Ed.). Her yönüyle okul öncesi eğitim 7: Okul öncesi eğitim programları içinde (s.237-274), Ankara: Hedef CS.

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). Okul öncesi eğitimde oyun. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Kaptan Ofset.

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2003). Okul öncesi eğitim 1 (2. baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Turan Ofset.

Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ataman. A. (2005). Gelişim, kuram ve kavramlar. A. Ataman (Ed.), Gelişim ve Öğrenme içinde, Gündüz Eğitimi.

Atmaca, S. (2012). Derslik dışı fen etkinlikleri ve bu etkinliklere dayalı öğretimin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atmaca, S. ve Gökmen, A. (2013). Derslik dışı öğretme-öğrenme yaklaşımları. G. Ekici ve M. Güven (Eds.). Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri içinde (s. 297-316). Ankara. Pegem Akademi.

Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik ilkokul 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (1), 89-106.

Avcıoğlu, H. (2009). Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. Eğitim ve Bilim, 37 (163),110-124.

Bacanlı, H. (2005). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel.

Bacanlı, H. (2014). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Balkan Kıyıcı, F., ve Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. International Online Journal of Science Education, 28(12), 1373-1388.

Bayhan, P.S. ve Artan, İ. (2009). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür.

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., ve Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(5), 1-20.

Behrendt, M., ve Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. International Journal of Environmental ve Science Education, 9, 235-245.

Behrent, M ve Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education, International Journal of Environmental ve Science Education, 9, 235-245.

Beland, K.B., Anderson, M., Frank, J. ve Mayhew, D. (1991). Second step: a violence-prevention curriculum preschool-kindergarten (ages 4–6). Teacher's Guide.ED365739.

Benner, A. D. & Mistry, R. S. (2020). Child Development During the COVID-19 Pandemic Through a Life Course Theory Lens. Child Dev Perspect, 14(4), 236-243.

Bento, G. ve Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. Porto Biomedical Journal, 2(5), 157-160.

Berger, S. E., ve Adolph, K. E. (2003). Infants use handrails as tools in a locomotor task. Developmental Psychology, 39, 594–605.

Berk, L.E. (2013). Çocuk gelişimi (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge.

Berry, D. ve O'Connor, E. (2010). Behavioral risk. Teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. Journal of Applied Developmental Psychology, 31, 1–14.

Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, S. E., Charrow, A. P. ve Tol, W. A. (2013). Interventionsfor children affected by war: An ecological perspective on psychosocial supportand mental health care. Harvard Review of Psychiatry, 21,70e91.

Bıkmaz. H. F. ve Güler, D. (2002). Velilerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentilere uygunluğu. Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, 2(2), 445-472.

Bikos, K. ve Gregoriadis, A. (2012). Moral judgments of sociometrically neglected children concerning in the first grade. International Journal of Humanities and Social Science, 2(9), 23-33.

Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed.), Okul Öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi (ss.152-159). Ankara: Eğiten Kitap.

Blackwell, S. (2015a). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing.

Blakemore, C. (2003). Movement is essential to learning. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 74 (9), 22-25.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). Zihnin araçları: erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education). (G. Haktanır Çev.). Ankara: Anı.

Bodrova, E. ve Leong, D.J. (2013). Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (Çev. A. Yılmaz), G. Haktanır (Ed.). Ankara: Anı.

Bogdan, R. C., ve Biklen, S. K. (1998). Qualitative research for education: an ıntroduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Bozdoğan, A.E. (2007). Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bozkurt, Ş. S. (2020). Oyuncak müzesinde uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine sosyal becerilerine ve müzeye bakış açılarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brett, P. (2014). The sacred spark of wonder: Local museums, Australian curriculum history, and pre-service primary teacher education: A tasmanian case study. Australian Journal of Teacher Education, 39(6), 16-29.

Bridgett, D.J., Gartstein, M.A., Putnam, S.P., McKay, T., Iddins, E., Robertson, C. ve Ritmueller, A. (2009). Maternal and contextual influences and the effect of temperament development during infancy on parenting in toddlerhood. Infant Behavior and Development, 32(1),103-116.

Brodeski, J. ve Hembrough, M. (2007). Improving social skill ın young children. An Action Research Project, Degree of Master of Art in Teaching and Leadeship, Saint Xavier Universty, Chicago, Illinois.

Bronfenbrenner U. ve Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), Handbook of Child Psychology, New York: Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bukatko, D. ve Daehler, M.W. (1998). Child development: A Thematic approach. Boston: Houghton Miffin.

Bukatko, D., ve Daehler, M. W. (1998). Child development. Boston: Houghton Mifflin Company.

Bulduk, B. (2012). An analysis of the use of urban furniture in city advertising in terms of aesthetic/visual appreciation training: city design procedia. Social and Behavioral Sciences, 46,3279–3283.

Bulut, Y., Atabeyoğlu, Ö. ve Yeşil, P. (2008). Erzurum kent merkezi donatı elemanlarının ergonomik özelliklerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. Tarım Bilimleri Dergisi, 14(2), 131-138.

Burgess, K.B. ve Younger M.J. (2006). Selfh-schemas, anxiety, somatic and depressive symptomps in social withdrawn children and adolesscents. Journal of Research in Childhood Education.175–187.

Bülbül, N. E. (2008). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Caldarella, P. ve Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. School Psychology Rewiew, 26(2), 264–268.

Carter, D. (2016). A nature based social emotional Approach to supporting young children’s holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4(1), 9-24.

Cartledge, G. ve Milburn, J. F. (1995). Teaching social skills to children and youth: Innovative approaches. Boston: Allyn ve Bacon

Cesur, E. ve Köksal Akyol, A. (2020). Erken çocuklukta sosyal becerilerin gelişimi. D. Aslan (Ed.), Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi içinde (s.105-125). Ankara: Pegem.

Chakravarthi, S. (2009). Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments. Doctoral Dissertation, Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

Chan, H. W. (2016). Popular culture, english out-of-class activities, and learner autonomy among highly proficient secondary students in Hong Kong. Universal Journal of Educational Research, 4(8), 1918-1923.

Charles, C., Louv, R., Bodner, L., ve Guns, B. (2008). Children and nature 2008. A Report on the Movement to Reconnect Children to the Natural World. Santa Fe: Children and Nature Network, 9-11.

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. Journal of Planning Literature, 30(4), 433-452.

Cillessen, A.H.N. ve Bellmore, A.D. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith ve C. H. Hart (Eds.), Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development (pp.335-374). Hoboken, NJ: Willey-Blackwell Publishing.

Civelek, P., ve Özyılmaz Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi, Kastamonu Education Journal, 26(6), 2011-2019.

Civelek, P., ve Uyanık, G. (2020). Okul Öncesi eğitimde 'Okul Dışarıda Günü' etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin etkisi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 3(2), 116-134. http://doi.org/10.33400/kuje.814337.

Cook, M. N (2003). Social skills training in schools. Counseling and Human Development, 36(2),1-12.

Coon, J. T., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., ve Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. Environmental Science & Technology, 45(5), 1761-1772.

Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3(1), 85-97.

Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research. SAGE Publications.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2. Baskı). London: Sage.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çaykuş, E. T., ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 95-113.

Çelebi, M. (2002). Doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 43(1), 79-88.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar. Ankara: Nobel.

Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. Bilig, 37,155-174.

Dadandı, P.U. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlilik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. İlköğretim Online, 17(2), 532-545.

Dağal, A. B. ve Bayındır, D. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan müze gezilerinin çocukların müzelere karşı olumlu duygu ve bilgi düzeylerine etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(6), 264-281.

Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C. ve Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. Child Abuse and Neglect, 25, 13-31.

Davies, M. (1997). The teacher's role in outdoor play: Preschool teachers' beliefs and practices. Journal of Australian Research in Early Childhood Education, 1, 10-20.

Dee, J.R. ve Henkin, A.B. (1997). Communication and donor relations: A social skills perspective. Nonprofit Management and Leadership, 8(2), 107.

DeMarie, D. (2001). A trip to the zoo: Children's words and photographs. Early Childhood Research ve Practice, 3(1), 1-27.

Demir Öztürk, E., Kuru, G., ve Demir Yıldız, C. (2020). Covid-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5), 204-220.

Demirbaş, N. K. & Koçak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla Covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(6), 328-349.

Demiriz S. Karadağ A. ve Ulutaş İ. (2011). Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım. Ankara: Anı.

DeWitt, J. ve Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. Visitor Studies, 11(2), 181-197.

Dickinson, E. (2013). The misdiagnosis: Rethinking “nature-deficit disorder”. Environmental Communication, 7(3), 315-335.

Didin, E. ve Köksal Akyol, A. (2018). Bilişsel gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim II içinde (s. 109-135). Ankara: Anı.

Dilek, Ö. (2019). Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D., ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. School Science Review, 87(320), 107-111.

Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17 (3), 149-162.

Dohn, N. B. (2010). Situational interest of high school students who visit an aquarium. Science Education, 95(2), 337-357.

Drane, C., Vernon, L., ve O'shea, S. (2020). The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic. Literature Review prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University, Australia.

Drenowatz, C., Wartha, O., Brandstetter, S. ve Steinacker, J. M. (2013). Effects of a teacher-centred, school-based ıntervention program on health behavior and cardiovascular disease risk in elementary school children. Hindawi Publishing Corporation.

Driscoll, A. ve Nagel, N. G. (2008). Early childhood education., birth-eight (4th ed.). USA: Pearson Education.

Durualp, E, ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (39), 160-172.

Durualp, E. (2009). Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Early Years Foundation Stage (2007). Effective practice: Outdoor Learning. http://outdoormatters.co.uk/wp-content/uploads/2011/03/EYFS-Effective-PracticeOutdoor-Learning.pdf

Eaton, D. (1998). Cognitive and affective learning in outdoor education. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto, Canada.

Ekim, E. (1991). Botanik bahçesi planlama kriterleri ve çankaya (ankara) botanik bahçesi örneği üzerine bir araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Elliot, S. N., Busse, R.T.ve Gresham, F. M. (1993). Behavior rating scales: Issues of use and development. School Psychology Review, 22(2), 313-321.

Elliott, H. (2014). Forest School in an inner city? Making the impossible possible. York St John University, 722-730.

Epstein, M. H., ve Synhorst, L. (2008). Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale (PreBERS): Test-retest reliability and inter-rater reliability. Journal of Child and Family Studies, 17(6), 853–862. https://doi.org/10.1007/s10826-008-9194-1.

Ergin, G. (2020). Okul öncesi (48-60 ay) dönem çocuklarında Tübitak'ın meraklı minik dergisi'ndeki etkinliklerin sosyal beceri ve bilişsel tempo düzeylerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.

Eroğlu, S.B. (2018). İstanbul'da bir devlet anaokulu'ndaki orman okulu programının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eshach (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, nonformal, and informal education. Journal of Science Education and Technology, 16(2), 171-189.

Essays, UK. (2015). Study on the learning outside the classroom manifesto. Retrieved from https://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf.

ETİ, İ. (2010). Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Ewert, A., Place, G., ve Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. Leisure Sciences, 27(3), 225-239.

Fagerstam, E. (2012). Perspectives on outdoor teaching and learning, Sweden. Department of Behavioural Science and Learning. Retrieved from https://www.ijsdr.org/papers/IJSDR2008066.pdf

Fägerstam, E., ve Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. Journal of Adventure 179 Education ve Outdoor Learning, 13 (1), 56-75.

Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Findlay, L. C., Girardi, A., ve Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. Early Childhood Research Quarterly, 21(3), 347–359.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a play ground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. Early Childhood Education Journal, 29(2), 111-117.

Fjortoft, I. ve Sageie, J. (2001). The natural environment as a playground for children: landscape description and analyses of a natural playscape. Landscape and Urban Planning, 48,83-97. doi.org/10.1016/S0169-2046(00)00045-1.

Forest School Wales (2009). A guide to forest school in wales. Foresty Commission Wales.

Fraenkel, J.R ve Wallen, N.E (2009). How to design and evaluate research in education (7th ed). New York. McGraw-hill.

Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L. ve Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. Journal of Applied Developmental Psychology, 26(2), 171–200.

Froebel, F. (1885). The education of man. [Adobe Digital Editions version]. Retrieved from https://archive.org/details/educationofman00froe.

Frost, J. L., Wortham, S. C. ve Reifel, S. (2001). Play and child development. Upper Saddle River, NJ.: Prentice-Hall Inc.

Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2007). Educational research: An introduction (8th ed.). Boston: Allyn-Bacon.

Garrick, R. (2009). Playing outdoors in the early years (2nd ed.). London: Continuum.

George, D. ve Mallery, P. (2003). Using spss for windows step by step: a simple guide and reference (4th ed.). London: Pearson Education.

Gibbs, L., Nursey, J., Cook, J., Ireton, G., Alkemade, N., Roberts, M. ve Forbes, D. (2019). Delayed disaster impacts on academic performance of primary school children. Child Development, 90(4), 1402-1412.

Gilliam, W. S., Malik, A. A., Shafiq, M., Klotz, M., Reyes, C., Humphries, J. E., Murray, T., Elharake, J. A., Wilkinson, D. ve Omer, S. B. (2021). COVID-19 Transmission in US Child Care Programs. Pediatrics, 147(1).

Goulet, J., Lamarche, B. ve Lemieux, S. (2008). A nutritional intervention promoting a Mediterranean food pattern does not affect total daily dietary cost in North American women in free-living conditions. The Journal of nutrition, 138(1), 54–59. https://doi.org/10.1093/jn/138.1.54.

Greenhill, H.E. (1999). Müze ve galeri eğitimi. (M. Ö. Evren ve E. G. Kapçı Çev.). Yay. Haz: B. Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V. ve Zachopoulou, E. (2013). Evaluating preschoolers' social skills: the impact of a physical education program from the parents' perspective. International Journal of Humanities and Social Science, 3(10), 40–51.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and tarining. Journal of Clinical Child Psychology. 15 (1), 3-15.

Gresham, F.M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M.R. Shinn, H.M. Walker ve G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behaviornproblems II: Preventive and remedial approaches (pp.403-432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Gresham, F.M. (2018). Effective interventions for social emotional learning. Guilford Press. NY: New York.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. Science Education, 88(1), 59-70.

Gülay Ogelman, H., ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7 (31), 632-638

Gülay, H. ve Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem A.

Güler, A. (2009). Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkililiğinin ölçülmesi (Ankara ili ilköğretim I. kademe 3. sınıf sanat etkinlikleri dersi örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(37), 673–683.

Haberman, S. (1994). Pension funding modelling and stochastic ınvestment returns. Actuarial Research Paper No. 62, City University, London, UK.

Hadley, P. ve Schuele, C.M. (1995). Come buddy,help, help me!:Verbal interactions with peers in a preschool language intervention classroom. In M. L.Rice ve K.A.Wilcox (Eds.), Building a language-focused curriculum for the preschool classroom: Afoundation for lifelong communication (pp.105-125).

Handler, D., ve Epstein, A. S. (2010). Nature education in preschool. https://www.chezmadamehelene.com/uploads/1/1/3/0/11301496/children_in_nature_ext_vol25_no2_low.pdf.

Hannu, S. (1993). Science centre education, motivation and learning in informal education. Unpublished Doctoral Dissertation, Helsinki University Department of Teacher Education, Helsinki: Finland.

Hawkins J. D., Catalano R. F., Morrison D. M., O'Donnell J., Abbott R. D. ve Day L. E. (1992). The seattle social development project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors. In J. McCord ve R. E. Tremblay (Eds.), Preventing antisocial behavior: ınterventions from birth through adolescence. (pp.139-161). Guilford Press, New York.

Hepcan, Ç, ve Özkan, B. (2005). Botanik bahçelerinin kentsel dış mekanlar olarak kullanıcılara sunduğu olanakların belirlenmesi. Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 42 (3), 159-170.

Hepler, J. B. (1990). Observig the social interactions of fifth grade children. School Social Work Journal, 15 (1), 1-13.

Hinkley T, Brown H, Carson V, ve Teychenne M. (2018) Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. PLoS ONE 13(4): e0193700. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700.

Hinnant, J.B. ve O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. The Journal of Genetic Psychology, 168(3), 301-322.

Hofstein, A. ve Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. Studies in Science Education, 28, 87-112.

Holloway, I. ve Wheeler, S. (1996). Qualitative research for nurses. Oxford: Blackwell Science Ltd.

Hopkins, L. (2013). The educational theory of Johann Heinrich Pestalozzi. Retrieved from https://www.newfoundations.com/GALLERY/Pestalozzi.html.

Hopp, M.A., Horn, C.L. Mccraw, K. ve Meyer, J. (2000). Improvig students abiltyto problem solve through social skills ınstruction. Degree of Master of Arts in Teaching and Leadeship, Saint Xavier Universty ve Skylight Professional Development Field Based Master Program, Chicago, Illionis.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., ve Barbarin, O. (2010). Ready to learn? children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs, Early Childhood Research Quarterly, 3(1), 27-50.

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

Hurley, M.M. (2006). Field trips as cognitive motivators for high level science learning. The American Biology Teacher, 68(6), 61-66.

Hwang, H.G., ve Markson, L. (2020). The development od social exclusion detectionin early childhood: awareness of social exclusion does not always align with social preferences. Journal of Cognition and Development, 21(2), 166-190.

Institute of Museum and Library Services. (2005). Charting the landscape, mapping new paths: Museums, libraries, and K-12 learning. Washington, DC: IMLS.

Iskos, E. ve Karakosta, S. (2015). Not just a walk in the park: Case study of a Greek preschool located on an educational farm. Canadian Journal of Environmental Education, 20, 46-62.

İlknur, Ç. ve Sucuoğlu, B. (2004). Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök.

İnan, H. Z. (2017) Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar: Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı. Anı Yayıncılık, Ankara.

James, K. (2010). Sensori-motor experience leads to changes in visual processing in the developing brain. Developmental Science, 13, 279-288.

Jeffries, C. ve Maeder, D. W. (2005). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. Professional Educator, 27, 17-28.

Jeffries, C. ve Maeder, D. W. (2006). Using instructional and assessment vignettes to promote recall, recognition, and transfer in educational psychology courses. Teaching Educational Psychology, 1 (2), 1-19.

Jewett, J. (1992). Aggression and cooperation. Helping young children development constructive strategies. ERIC Identifier.ED351147.

Johannes H. L., Knut K. G., ve Frode, S. (2012) Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. Scandinavian Journal of Educational Research, 56(4), 381-399, doİ: 10.1080/00313831.2011.594614.

Joyce, R. (2012). Outdoor learning: Past and present. Maidenhead: Open University Press.

Kahraman, H. ve Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(1),15-24.

Kalburan, N. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 99-113.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). A comparative study into early learning skills of five- six-year old children and their social adaptation and skills, İlköğretim Online, 10(1), 40-50.

Kandır, A., Can Yaşar, M. ve Tuncer, N. (2012). Okul öncesi dönemde fen eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür.

Karaca, N.H. ve Aral, N. (2018). Okul dışı programlar. F. Temel ve N. Aral (Ed.). Gelişimsel destek programları tanımlar ve programlar içinde (178-208). Ankara: Hedef CS.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi (25. baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Karaşah, B. ve Sarı, D. (2019, Aralık). Çocuklar için dış mekân eğitim ortamı olarak botanik bahçeleri 'nezahat gökyiğit botanik bahçesi örneği. 2. Uluslararası 19 Mayıs Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi, Conference Paper.

Kızıltaş, E. ve Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 536-554.

Kiewra, C. ve Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4(1), 70-95.

Kim, G., Walden, T.A. ve Knieps, L.J. (2010). Impact and characteristics of positive and fearful emotional messages during infant social referencing. Infant Behavior and Development, 33(2), 189-195.

Knight, S. (2016). Forest school: A model for learning holistically and outdoors. In H.E. Lees ve N. Noddings (Eds.). The palgrave international handbook of alternative education (pp.289-304). London: Springer.

Koç, G. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. A. Ulusoy. (Ed.), Gelişim ve öğrenme içinde, Anı.

Kos, M., ve Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13 (3), 189–205.

Koyuncu, M. (2019). Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köksal Akyol, A. ve Akyol, A.A. (2014). Her yönüyle okul öncesi eğitim-okul öncesinde görsel sanat eğitimi. İ. Ulutaş (Ed.), Okul öncesi eğitimde müzeler içinde (s.275-291). Ankara: Hedef CS.

Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, VIII (3), 341-355.

Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIX (1), 294-308.

Kurtulmuş, Z. (2013). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedogojisi. Temel, Z.F. (Ed.), Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar içinde (s.77-97). 2.Baskı. Ankara: Vize.

Küçükturan, A. G. (2003). Okulöncesi fen öğretiminde bir teknik: analoji. Milli Eğitim Dergisi, 157, 9-15.

Küçükturan, A.G. ve Kölemen, E.B. (2020). Preschool children's perceptions of street. International Online Journal of Educational Sciences, 12 (4), 234-245.

Küçükturan, G. A. ve Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. Köksal Akyol, A. (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 ay) içinde (s.317-363). Ankara: Anı.

Lâçin Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. Lâçin Şimşek, C. (Ed.), Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları içinde (s.1-23). Ankara: Pegem Akademi.

Laird, S. G., McFarland-Piazza, L., ve Allen, S. (2014). Young children's opportunities for unstructured environmental exploration of nature: links to adults' experiences in childhood. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 2(1), 58-75.

Lane, D. (2017). The nature-infused city of Reggio Emilia, Italy, natüre explore. Retrieved from https://natureexplore.org/nature-infused-city-reggioemilia- italy/

Larimore, R. (2014). Defining nature- based preschools. The International Journal of Early Childhood Environmental Education. 4(1). 33-37.

Lee, R. E., Parker, N. H., Soltero, E. G., Ledoux, T. A., Mama, S. K. ve McNeill, L. (2017). Sustainability active garden education (SAGE): results from two feasibility pilot studies. BMC Public Health, 17(1), 242.

Leeb, R. T., Price, S., Sliwa, S., Kimball, A., Szucs, L., Caruso, E., Godfred-Cato, S. ve Lozier, M. (2020). COVID-19 Trends Among School-Aged Children - United States, March 1-September 19, 2020. MMWR Morb Mortal Wkly Rep, 69(39), 1410-1415.

Li, J., Hestenes, L. L., ve Wang, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. Early Childhood Education Journal, 44(1), 61–68.

Lin, P. ve Schunn, C. D. (2016). The dimensions and impact of informal science learning experiences on middle schoolers' attitudes and abilities in science. Internatıonal Journal of Science Education, 38(17), 2551-2572.

Lithoxoidou, L. S., Georgopoulos, A. D., Dimitriou, A. T. ve Xenitidou, S. C. (2017). Trees have a soul too! Developing empathy and environmental values in early childhood. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5(1), 68-88.

Little, S. G., Swangler, J., ve Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Ed.), Handbook of social behavior and skills in children (pp. 9-17). Cham: Springer.

Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. ve Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. Lancet Child Adolesc Health, 4(5), 347-349. https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30096-1

Louv, R. (2016). Doğadaki son çocuk. (A. Temürcü, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.

Loxley, P., Dawes, L., Nicholls, L. ve Dore, B. (2016b). Bilimsel sorgulama ve tutkulu meraklılık. (B. Akarsu, Çev.). H. Türkmen, M. Sağlam ve E. Şahin-Pekmez (Ed.). İlköğretimde eğlendiren ve anlamayı geliştiren fen öğretimi içinde, (s. 61-77). Ankara. Nobel Akademik.

Mart, M., ve Kesicioğlu, O.S. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Ailelerin Evde Oyun Oynamaya İlişkin Görüşleri. Turkish Studies, 15(4), 946-958.

Masonbrink, A. R. ve Hurley, E. (2020). Advocating for Children During the COVID-19 School Closures. Pediatrics, 146(3). https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440

Massey S. (2018). The benefits of a forest school experience for children in their early years, forest choolin worcestershire lea. http://circleoflifetraining.com/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/Worcs-Forest-School-Research-Academic-Journal.pdf. 05.09.2020

Mcarthur, J.R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. The Social Studies. 183-185.

McClain, C. ve Vandermaas-Peeler, M. (2016). Outdoor explorations with preschoolers: An observational study of young children's developing relationship with the natural world. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4 (1),37-53.

McCurdy, L. E., Winterbottom, K. E., Mehta, S. S., ve Roberts, J. R. (2010). Using nature and outdoor activity to improve children's health. Current problems in pediatric and adolescent health care, 40 (5), 102-117.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4(1), 1–33. https://doi.org/10.1007/BF01321377

McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4(1), 1-33.

McGinnis, J. (2003). Adventure playgrounds and outdoor safety issues. Child Care Information Exchange, 150, 46-50.

MEB (2013). MEB Okul öncesi eğitim programı. Ankara: M.E.B.

Melber, L.H. ve Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. Science Activities, 36, 3-4.

Melendez, W. R., Beck, V. ve Fletcher, M. (2000). Teaching social studies in early education. USA: Delmar Thomson Learning.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Ed.). Nobel.

Mıze, J. N. ve Abell, E. (1996). Encouraging social skill in young children: tips teacher can share with parents. Dimensions of Early Childhood, 24(3),15-23.

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R. P. ve Kazdin, A.E. (1983). Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook. New York, NY: Springer Science ve Business Media.

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

Moore, C., R., (1986). Childhood's domain: Play and place in child development. Biddles Ltd. Australia.

Moore, R. ve Wong, H. (1997). Natural Learning: Rediscovering Nature's Way of Teaching. Berkeley, CA: MIG Communications.

Morris, S. (1990). Safe play surfaces buying guide. Exchange, 48-54.

Morrison, S. G. (2010). Reggio Emilia. Retrieved from https://www.education.com/reference/article/reggio-emilia/.

Morrow, J. R., Mood, D. P., Disch, J. G., ve Kang, M. (2016). Measurement and evaluation in human performance. 5th Edition. Champaign: Human Kinetics.

Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. Journal of Adventure Education ve Outdoor Learning, 9(2), 151-169.

National Association for the Education of Young Children (2000). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items.

National Reserach Conuncil (2009). Learning science in ınformal environments: people, places, and pursuits. Washington, DC: The National Academies Press.

New Jersey School Outdoor Area Working Group (2007). Schoolyard Planning and Design in New Jersey: Enhancing Outdoor Play and Learning. Newark, NJ: The Center for Architecture and Building Science Research, New Jersey Institute of Technology.

Nundy, S., Dillon, J. ve Dowd, P. (2009). Improving and encouraging teacher confidence in out-of-classroom learning: The impact of the Hampshire Trailblazer project on 3–13 curriculum practitioners. Education, 37 (1), 61-73.

O'Brien L. ve Murray R. (2018). A marvellous opportunity for children to learn a participatory evaluation of forest school in England and Wales, Forest Research, file:///C:/Users/user6/Downloads/ForestSchoolWalesReport.pdf. 15.09.2020.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 37(1), 45–60.

Oden, S. (1987). The development of social in children. ERIC Identifier.ED281610.

Oden, S. ve Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. Child Development, 48(2), 495-506.

OECD. (2012). Higher education and adult learning – Recognition of nonformal and informal learning. http://www.oecd.org/edu/skills-beyond school/recognition of nonformalandinformallearning-home.htm, Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2020.

Oktay, A. (2007). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem (6. baskı). İstanbul: Epsilon.

Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 32-42.

Okur-Berberoğlu, E., Sezer, B., Güder, Y. ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Sınıfdışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi, örnek olay incelemesi: Çanakkale, bilim kampı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(3), 1177-1198.

Omca Çobanoğlu, E., ve Durmuş, C. B. (2018, Eylül). Anasınıfı çocukları için sınıfdışı eğitimle ilgili desteklenen mıknatıs örneği. Sınıfdışı Öğrenme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir.

Ömeroğlu, E, Büyüköztürk, Ş, Aydoğan, Y, Diğerleri, V, Çakan, M, Kılıç Çakmak, E, Özyürek, A, Gültekin Akduman, G, Günindi, Y, Kutlu, Ö, Çoban, A, Yurt, Ö, Koğar, H. ve Karayol, S. (2015). Okul öncesi sosyal beceri destek projesinde geliştirilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanıtımı. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 74-83.

Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel ortamları. Ş. Yaşar. (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş (ss.83-100). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Önder, A., Abacı, O., ve Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 103-117.

Özbey, S. (2009). Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (6), 493-516.

Öztürk, E. D., Gülşah, K. & Yildiz, C. D. (2020). Covid-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? anne ve çocuklarinin pandemi algisi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7 (5), 204-220.

Pam, M.S. (2013). Social skils. https://psyhologydictionary.org/socialskills/adresinden erişilmiştir.

Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 16, 57-66.

Parks, K. C. (2013). This is our classroom: A teacher's guide to forest school at kent country parks. Kent Country Council.

Parrila, R. K., Ma, X, Fleming, D., ve Rinaldi, C. (2002). Development of Prosocial Skills (Final report), Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development Canada.

Parten, M.B. (1932). Social participation among pre-school children. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 27(3), 243-269.

Pedretti, E. G. (2004). Perspectives on learning through research on critical issuesbased science center exhibitions. Science Education, 88 (1), 34-47.

Pekdoğan, S. (2016). Investigation of the effect of storybased social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. Eğitim ve Bilim, 41(183), 305-318.

Perez C. (2018). Forest schools in Canada: an exploration of elementary school teacher perspectives in Ontorio.

Phelps, C. ve Sperry, L. L. (2020). Children and the COVID-19 pandemic. Psychol Trauma, 12 (1), 73-75. https://doi.org/10.1037/tra0000861

Phillips, M., Finkelstein, D. ve Wever- Frerichs, S. (2007). School site to museum floor: How informal science institutions work with schools. International Journal of Science Education, 29 (12), 1489-1507.

Polat Topdemir, Ç. C. (2016). Okul öncesi çocuklarda dış mekân erişiminin sınıf içi davranışlara etkileri üzerine bir vaka çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Reiss, M. ve Braund, M. (2004). Managing learning outside the classroom. In M. Braund ve M. Reiss (Eds.), Learning science outside the classroom, (pp.225-234). New York: Routledge Falmer.

Ridgers, N., Knowles, Z. ve Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: a child-focused case study of forest school. Children's Geographies, 10 (1) ,49-65.

Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W. ve Wang, Y. C. (2020). Covid-19-related school closings and risk of weight gain among children. Obesity (Silver Spring), 28(6), 1008-1009.

Russell, M. H. (2014). Connecting children to nature in a Montessori primary environment. Master's thesis, Retrieved from http://digital.library.wisc.edu/1793/69013.

Saelens, B. E., Sallis, J. F., Black, J. B., ve Chen, D. (2003). Neighborhood-based differences in physical activity: An environment scale evaluation. American Journal of Public Health, 93, 1552-1558. doi:10.2105/Ajph.93.9.1552

Salmi, H. (1993). Science center education: Motivation and learning in informal education. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Heksinki, Department of Teacher Education, Helsinki.

Salmon L. (2018). Forest School: 9 ways children benefit from learning and playing outside. http://home.bt.com/lifestyle/health/wellness/forest-school-9-ways-children-benefit-from-learning-and-playing-outside-11364276783242. 01.09.2020.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 281-288.

Santrock, J.W. (2016). Yaşam boyu gelişim psikolojisi (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel.

Sapsağlam, Ö. (2013) Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saul, J.D. (1993). Ready, set, let's go! Using field trips in your curriculum. Day Care and Early Education, 21(1), 27-29.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.

Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (20. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Seven, M, ve Engin, A. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (2), 189-212.

Sharma-Brymer, V. ve Bland, D. (2016). Bringing nature to schools to promote children's physical activity. Sports Medicine, 46 (7), 955–962.

Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. Journal of the Association of Nurses In Aids Care, 13 (4), 84-86.

Smıth, P.K., Cowıe, H. ve Blades. M. (2003). Understanding children's development. Fourth Edition. Blackwell.

Snyder LR. (1985). Outdoor education: a descriptive study of programs and practices in the public schools of Pennsylvania. University of Pittsburg, 19-20

Sobel, D. (Ed.). (2016). Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning. St Paul: Redleaf Press.

Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A., ve Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences 191 childrens health a cross-sectional study of preschools. Acta paediatrica, 102 (1), 83-91.

Stein-Zamir, C., Abramson, N., Shoob, H., Libal, E., Bitan, M., Cardash, T., Cayam, R. ve Miskin, I. (2020). A large COVID-19 outbreak in a high school 10 days after schools' reopening, Israel, May 2020. Euro Surveill, 25(29).

Stone, M. R., ve Faulkner, G. E. (2014). Outdoor play in children: associations with objectively-measured physical activity, sedentary behavior and weight status. Preventive Medicine, 65, 122-127.

Streubert, H. J. ve Carpenter, D. R. (2011). Qualitative research in nursing (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

Strife, S., ve Downey, L. (2009). Childhood development and access to nature. Organization - Environment, 22(1), 99–122.

Studer, M. (1998). Developing an outdoor classroom: Blending classroom curriculum and outdoor play space. Texas Child Care, 2 (1), 12-19.

Sturm, H. ve Bogner, F.X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. Studies in Educational Evaluation, 36(1), 14-19. Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye'de gelişimi. Eğitim ve Bilim, 37(166),170-180.

Sturm, H., ve Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. Studies in Educational Evaluation, 36, 14-19.

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (01), 41-65.

Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A.İ. Şen (Ed.), Okul dışı öğrenme ortamları içinde (s. 1-20). Ankara :Pegem Akademi.

Şirin Kaya, Ş. (2020). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.

Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. Journal of Mixed Methods Research, 1(1), 3–7.

Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. İlköğretim Online, 11(4), 883-896.

Taylor, S.I., ve Morris, V.G. (1996). Outdoor play in early childhood education settings: Is it safe and healthy for children? Early Childhood Education Journal, 23, 153- 157.

Teddlie, C., ve Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. CA: Thousand Oaks.

Tedmem, (2014). Erişim adres: https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir. Erişim tarihi: 19 Mayıs 2021.

Temel, Z. F., (2003). Aile eğitim modeli dünyadaki ve Türkiye'deki uygulamalar Erken çocukluk eğitimi politikaları Yaygınlaşma Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.

Temel, Z. F., ve Kaynak, K. B. (2017). Proje yaklaşımı. Rengin Zembat (Ed.) Okul öncesi eğitimde öğretim yöntemleri içinde (s.103-136). Ankara: Hedef C.S.

Tok, E. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Eğitim Ortamları. G. Uyanık Balat. (Ed.), Okul Öncesi Eğitime Giriş (ss. 135-147). Ankara: Nobel Akademik.

Trawick Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.

Trower, P. (1980). Situational analysis of the components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48(3), 327-339.

Tunnicliffe, S.D. (2004). Learning at zoos and farms. In M. Braund ve M. Reiss (Eds.), Learning science outside the classroom, (pp. 95-112). New York: RoutledgeFalmer.

Turan, M. ve Çalışkan, E. F. (2018). Views of educators about organic school which is an alternative model in education. International Journal of Research in Education and Science, 4(1), 263- 278.

Turgut, H., ve Yılmaz, S. (2010). Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Artvin.

Tümkan, F. ve Tümkan, Ş. (2020). Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aranın ilkokullardaki eğitim açısından yarattığı değişimin etkilerinin değerlendirilmesi. Electronic Turkish Studies, 15(4), 1163-1184.

Türk Psikologlar Derneği Okul Öncesi Komisyonu. (1998). Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Türkmen, H. (2010). İnformal (Sınıf Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 46-59.

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 46-59.

Uludağ, G. (2017). Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

UNICEF (2000, June). Definingquality in education. In A paperpresentedby UNICEF at themeeting of the International Working Group on Education. Florence, Italy.

Uslu, A., ve Shakouri, N. (2012). Engelli çocuklara dost oyun alanı ve dış mekan tasarımı. Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 28(5), 367-374.

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

Uysal, A.D. (2014). Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Van Lancker, W. & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. Lancet Public Health, 5(5), e243-e244.

Var, M. ve Karaşah, B. (2010). Botanik bahçelerinin kullanıcılara sağladığı eğitsel ve rekreatif imkânlar: Türkiye ve Dünya'dan örnekler. III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi Bildiriler Kitabı, IV, 1467-1477.

Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. American Journal of Health Behavior, 21 (1), s. 67-70.

Wagoner, B., ve E. Jensen. (2010). Science learning at the zoo: evaluating children's developing understanding of animals and their habitats. Psychology and Society, 3 (1), 65–76.

Waters, J. ve Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. Education, 35(4), 365-377.

White, J. (2014). Playing and learning outdoors: making provision for high-quality experiences in the outdoor environment with children 3-7. Routledge.

White, R. ve Stoecklin, V. (1998). Children's outdoor play and learning environments: Returning to nature. Early Childhood News, March/April.

Wight, R. A., Kloos, H., Maltbie, C. V., ve Carr, V. W. (2016). Can playscapes promote early childhood inquiry towards environmentally responsible behaviors? An exploratory study. Environmental Education Research, 22(4), 518-537.

Williams, P., Sheridan, S., ve Sandberg, A. (2014). Preschool an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. Early Years, 34(3), 226-240.

Wilson, R. (2012). Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments (2 nd ed.). New York, NY: Routledge

Wojciehowski, M. ve Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. Addressing Policy, Practice, and Research That Matters, 6(1), 3-20.

Wolins, I. S., Jensen, N. ve Ulzheimer, R. (1992). Children's memories of museum field trips: A qualitative study. Journal of Museum Education, 17(2), 17-27.

Woolfolk, A. (2010). Educational psychology (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Worden, J. (2002). Social ınteractions and perpectiıns of spcial skills of children in ınclusive preschools. Doctoral Theses, Proquest Information and Learning Company, USA.

Yavuz, M. (2012). Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yavuzer, H. (2012). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı, Z. ve Çetin, M. (2020). Sosyal beceri kavramı. D.Aslan (Ed.), Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi içinde (s.1-22). Ankara: Pegem Akademi.

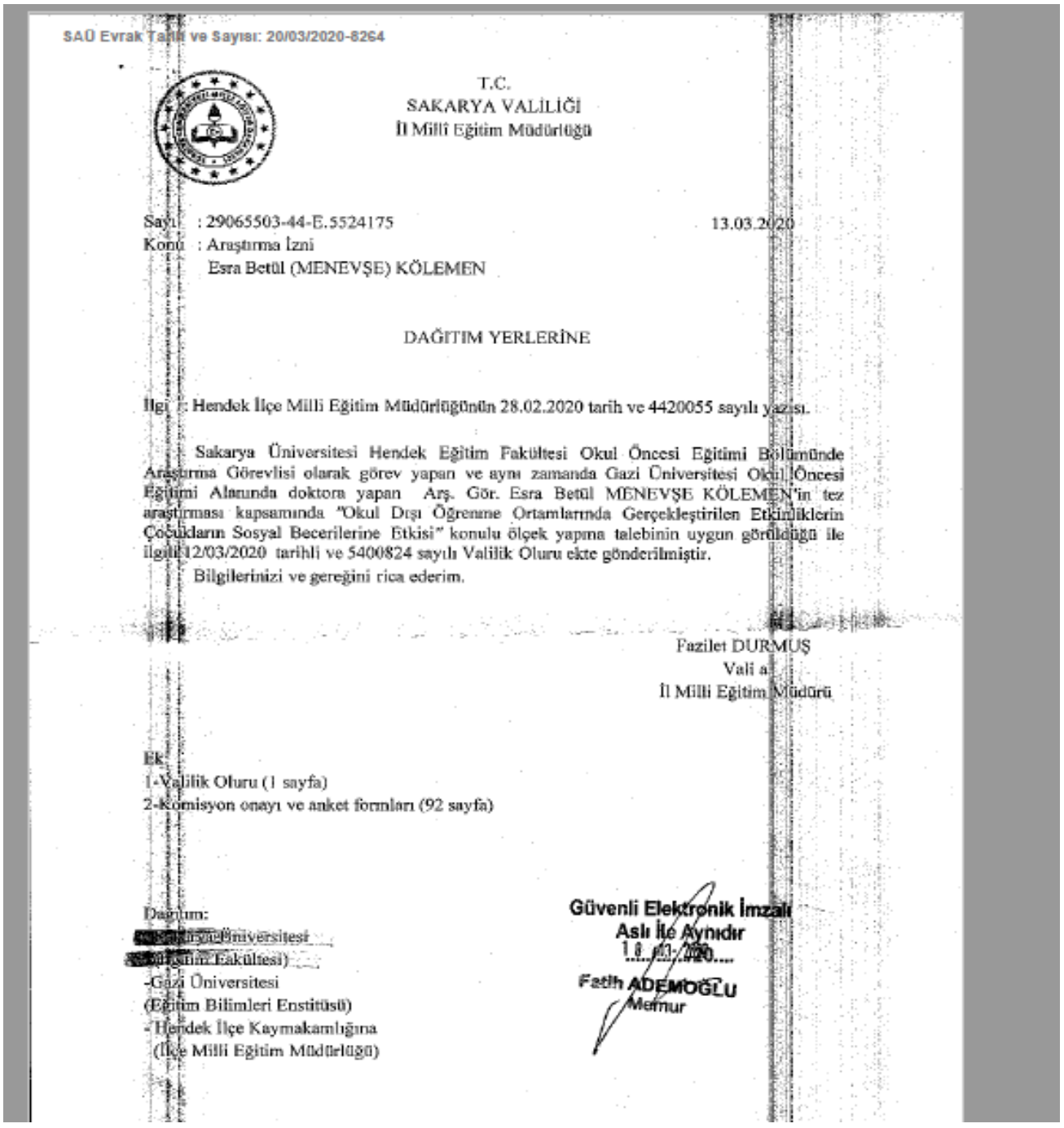
Yeşil, S. ve Baker, B. (2011). Parents' expression of the child's social competence as adeterminant: mentally handicapped or mentally handicapped children. Mentally Handicapped Research Journal, 55(3), 324-338.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı). Ankara: Seçkin.

Yukay, M. (2003). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK-1. Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Belgesi



SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2020-8264

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.5524175 13.03.2020
Konu : Araştırma İzni
Esra Betül (MENEVŞE) KÖLEMEN

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Hendek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünün 28.02.2020 tarih ve 4420055 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapan ve aynı zamanda Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Alanında doktora yapan Arş. Gör. Esra Betül MENEVŞE KÖLEMEN'in tez araştırması kapsamında "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" konulu ölçek yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 12/03/2020 tarihli ve 5400824 sayılı Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek
1-Valilik Oluru (1 sayfa)
2-Komisyon onayı ve anket formları (92 sayfa)

Dağıtım:
[redacted] Üniversitesi
[redacted] Eğitim Fakültesi)
-Gazi Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Hendek İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
18.03.2020
Fatih ADEMOĞLU
Memur

EK-2. Kurum İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE;

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde Doktora yapmakta olan Arş. Gör. Esra Betül (MENEVŞE) KÖLEMEN' in tez araştırması kapsamında "Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi" konulu programını ve ölçeklerini "Düşün Okul Öncesi Eğitim Kurumu"nda uygulama talebinin 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı güz dönemi için uygun olduğuna karar verilmiştir. 01\09\2020

Semra TERCAN
Kurucu Müdür

DÜŞÜN Danışmanlık Organizasyon
ve Eğitim Hizmetleri A.Ş.
Kabaoğlu Mh. Melek Sk. No: 2
İzmit - KOCAELİ Tel : 0850 225 90 92
Tepecik V.D. 322 075 45 95

EK-3. Etik Kurul izni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51181

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.12.2019 tarih ve E.156371 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Esra Betül KÖLEMEN'in, Prof.Dr. Z. Fulya TEMEL'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirilen Etkinliklerin Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **04.02.2020** tarih ve **02** 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 ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-165

Ek: 1 Liste

EK-4. Veli İzin Belgesi

VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum ……sınıfındaki ……..'nın planlanan Doğa Gezisi programına katılmasına herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm. …../…../2020

Veli Adı-Soyadı:

İmza:

Adres:

Tel:

EK-5. Kişisel Bilgi Formu

ÇOCUĞUN	BİLGİLER
Çocuğun Yaşı (gün/ay/yıl)	
Kardeş Sayısı	
Evde Kaçıncı Çocuk Olduğu	
Anaokulunda kaçıncı yılı	
Daha önce gittiği okul/kreş türü	
1. Kardeşinin Yaşı	
2. Kardeşinin Yaşı	
3. Kardeşinin Yaşı	
AİLENİN	**BİLGİLER**
Annesinin Yaşı	
Anne Yaşıyor mu?	
Anne Mezuniyet Durumu	
Annesinin Mesleği	
Babasının Yaşı	
Baba Yaşıyor mu?	
Babasının Mesleği	

EK-6. Çalışma Takvimi

OTURUM SAYISI	ETKİNLİK ADI	ETKİNLİK TARİHİ	YER
Ön Testlerin Uygulanması (Sosyal Beceri Ölçeği- Tüm Gruplar) (Eylül 2020) Süreçte Gözlem Formu Uygulanması Her Grupta 4 Çocuk (Tüm Gruplar)			
1.Oturum	Duvar Kitabı Oluşturuyoruz	Eylül 2020	Okul Bahçesi
2.Oturum	Çevremizi Keşfediyoruz	Eylül 2020	Orman
3.Oturum	Toprakta Resim Yapıyoruz	Eylül 2020	Okul Bahçesi
4.Oturum	Yaşlı Ağaç ile Röportaj	Eylül 2020	Orman
5.Oturum	Farkındalık Yürüyüşü	Eylül 2020	Sokak
6.Oturum	Doğa Parfümü	Eylül 2020	Orman
7.Oturum	Yardımlaşma	Ekim 2020	Okul Bahçesi
8.Oturum	Doğadaki Hazine	Ekim 2020	Orman
9.Oturum	Gölgemiz	Ekim 2020	Orman
10.Oturum	Ağaç Kitabı (Ansiklopedisi)	Ekim 2020	Orman
11.Oturum	Kuş Gözlemi	Ekim 2020	Okul Bahçesi
12.Oturum	Taş Topluyorum	Ekim 2020	Orman
13.Oturum	Tabiatın İzinde Oyun	Kasım 2020	Okul Bahçesi
14.Oturum	Trafik Kurallarını Öğreniyorum	Kasım 2020	Sokak
15.Oturum	Kurum Müdürünü Ziyaret	Kasım 2020	Okul Yan Bina
16.Oturum	Sonbahar Partisi	Kasım 2020	Okul Bahçesi
Son Testlerin Uygulanması (Sosyal Beceri Ölçeği-Tüm Gruplar) (Kasım 2020) Yarı Yapılandırılmış Hikâye Görüşmeleri (Tüm Gruplar)			
4 Hafta Sonra			
Kalıcılık Testlerin Uygulanması (Sosyal Beceri Ölçeği-Tüm Gruplar) (Aralık 2020)			

EK-7. Orman Anaokullarına Giriş Eğitimi Sertifikası

Doğada öğreniyorum

KATILIM SERTİFİKASI/CERTIFICATE OF ATTENDANCE

Sayın /This is to certify that ESRA BETÜL KÖLEMEN

7-8 Aralık 2019 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen ve Gaye Amus tarafından yürütülen **"Orman Anaokullarına Giriş"** adlı 2 günlük eğitime katılmıştır. Kurs süresi 14 saat olup hem açık alanda hem kapalı alanda gerçekleştirilmiştir.

has attended the **Introduction to Forest Kindergartens** course run by Gaye Amus in İstanbul,Turkey during the dates 7-8th December 2019. The 14 hour course was held both indoors and outdoors.

Kurs esnasında ele alınan konular/ Content of the course included the following:

- Sınıf dışı eğitim alanı olarak ormanın sağladığı zenginliği keşfetmek /Forest as an outdoor learning environment: exploring the richness it provides
- Farklı ülkelerden orman anaokulu örnekleri /Examples from different countries around the world
- Risklerin alınması ve açık havanın zorlukları/Taking risks and challenges outdoors
- Yetişkinin rolü/ The role of the adult
- Dokümantasyon/ Documentation
- Pratiğe yönelik etkinlikler/ Practical activities
- Çocukların ilgilerinin önemi ve farklı yaş gruplarının ihtiyaçları /The importance of children's interests and the needs of different age groups

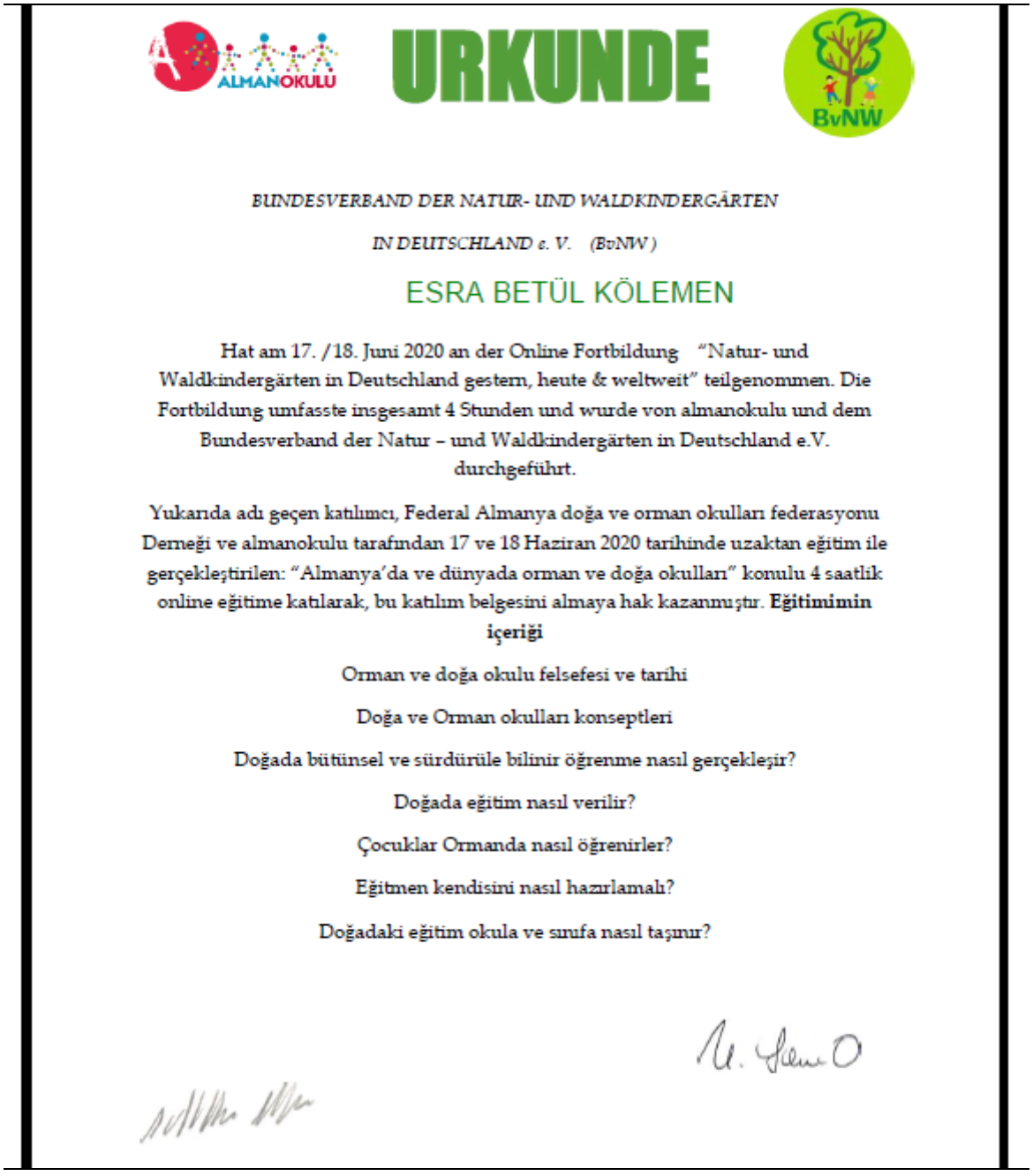
İsveç'ten Sınıf Dışı Eğitim Uzmanı Asistan Prof. Anders Szczepanski'nin desteğini alan bu eğitim, devamı olan ikinci aşama için ön koşuldur. / This course is supported by the expert of Outdoor Education, Assistant Prof. Anders Szczepanski from Sweden and is a pre-requisite for the 2nd stage.

Çevre Eğitmeni ve Orman Anaokulları Eğitmen Eğitmeni /
Environmental Educator, Forest Kindergarten Teacher Trainer

Gaye Amus

Sertifika no/Certificate no: 28092019_15

EK-8. Alternatif Okullar Eğitimi Sertifikası



ALMANOKULU

URKUNDE

BvNW

BUNDESVERBAND DER NATUR- UND WALDKINDERGÄRTEN

IN DEUTSCHLAND e. V. (BvNW)

ESRA BETÜL KÖLEMEN

Hat am 17. /18. Juni 2020 an der Online Fortbildung "Natur- und Waldkindergärten in Deutschland gestern, heute & weltweit" teilgenommen. Die Fortbildung umfasste insgesamt 4 Stunden und wurde von almanokulu und dem Bundesverband der Natur – und Waldkindergärten in Deutschland e.V. durchgeführt.

Yukarıda adı geçen katılımcı, Federal Almanya doğa ve orman okulları federasyonu Derneği ve almanokulu tarafından 17 ve 18 Haziran 2020 tarihinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen: "Almanya'da ve dünyada orman ve doğa okulları" konulu 4 saatlik online eğitime katılarak, bu katılım belgesini almaya hak kazanmıştır. **Eğitimimin içeriği**

Orman ve doğa okulu felsefesi ve tarihi

Doğa ve Orman okulları konseptleri

Doğada bütünsel ve sürdürüle bilinir öğrenme nasıl gerçekleşir?

Doğada eğitim nasıl verilir?

Çocuklar Ormanda nasıl öğrenirler?

Eğitmen kendisini nasıl hazırlamalı?

Doğadaki eğitim okula ve sınıfa nasıl taşınır?

EK-9. Etkinlikler ile İlgili Görseller













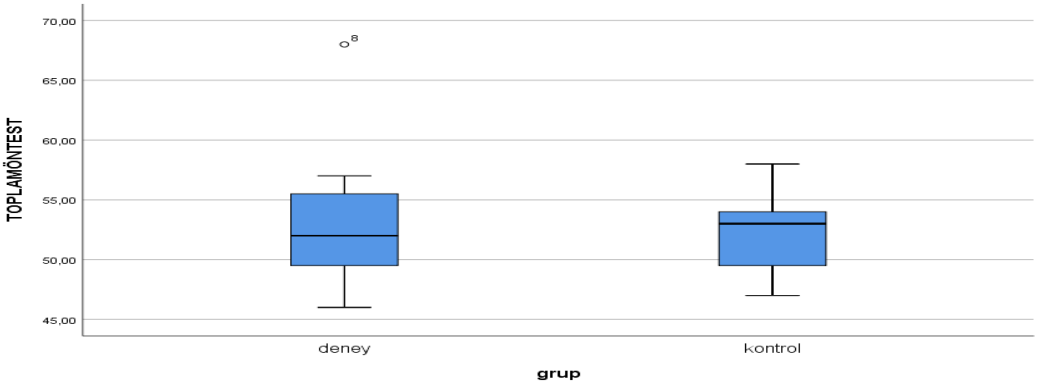

Görev:
Üzerinde denge yürüyüşü denemesi yapabileceğin bir yer bul ve arkadaşlarına göster.

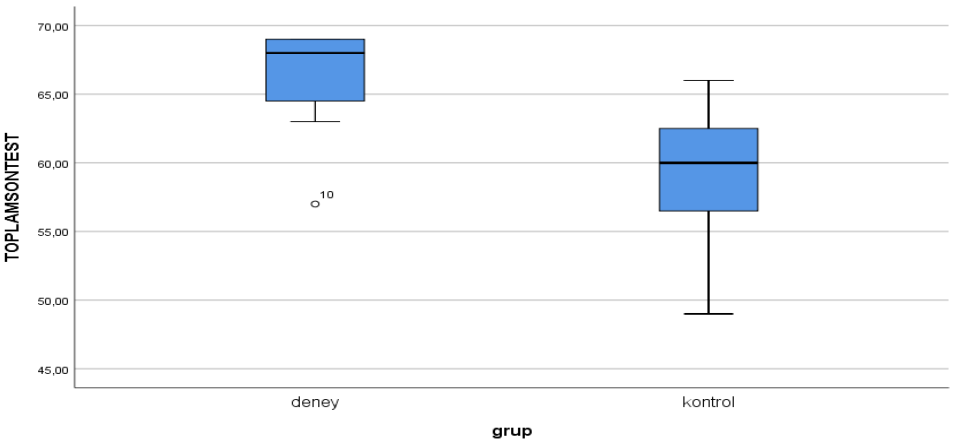


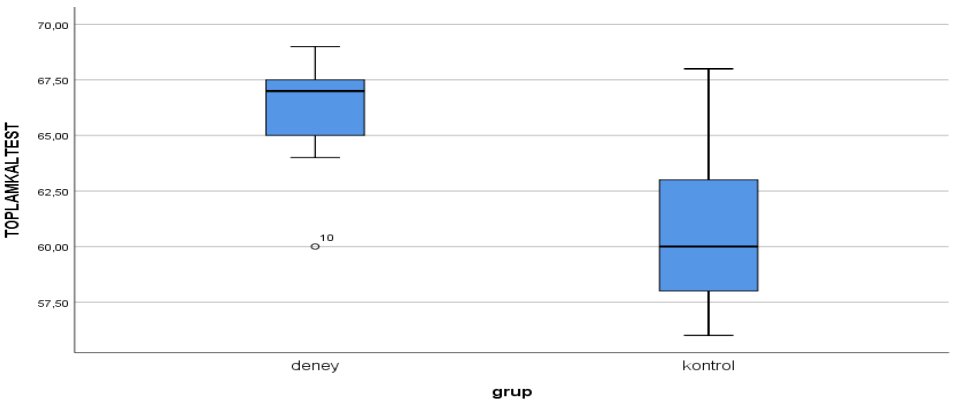



Okul Öncesi

EK-10. Normal Dağılım Grafikleri









GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...