

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DOĞA EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

KÜBRA ÇİFTÇİ

BOLU-2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DOĞA EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Kübra ÇİFTÇİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY

BOLU, NİSAN-2019

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Kübra ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan “Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi” başlıklı çalışma jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir./...../ 2019

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve SOYADI

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY

.....

Üye : Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Türker SEZER

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara bağlı kaldığımı, başkalarının çalıŐmalarından faydalanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifata yol açacak bir müdahalede bulunmadığımı, tezin tamamının ya da belirli bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığımı beyan ederim.

19/04/2019

İmza
Kübra ÇİFTÇİ

TEŞEKKÜR

Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisini incelediğim bu yüksek lisans tezimde ilgi ve desteğiyle her zaman yanımda olan çok değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özlem Okyay'a, çalışmam boyunca her konuda yol gösterici ve destek olan çok kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Yasemin Aydoğan'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin veri toplama ve uygulama kısmında yardımlarını esirgemeyen Öğr. Gör. Yağmur Başaran ile Güzelbahçe Anaokulu müdürü Ayşe Yuca başta olmak üzere çalışmaya katılan öğretilenlere ve çocuklara çok teşekkür ederim.

Ayrıca her zaman yanımda olup beni her konuda destekleyen sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kübra ÇİFTÇİ

Bolu, 2019

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	vii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Tanımlar	6
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür	7
2.1. Doğa Eğitimi	7
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Doğa Eğitiminin Yeri ve Önemi	9
2.1.2. Çocuk ve Doğa Eğitimi Arasındaki İlişki	11
2.1.3. Doğa Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	14
2.1.4. Doğa Eğitimini Destekleyen Etkinlikler	15
2.2. Sosyal Beceriler	17
2.2.1. Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Gelişimi	17
2.2.2. Sosyal Becerilerin Önemi ve İşlevi	20
2.2.3. Sosyal Becerilerin Gelişimini Etkileyen Faktörler	21
2.3. Doğa Eğitimi ile Sosyal Becerilerin Gelişimi Arasındaki İlişki	22
2.4. Doğa Eğitimi ve Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar.....	23

2.4.1. Yurt Dışı Araştırmaları	23
2.4.2. Yurt İçi Araştırmaları	26
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Çalışma Gurubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	36
3.3.2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu	37
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Doğa Eğitimi Programının Hazırlanması.....	38
3.6. Doğa Eğitimi Programının Uygulanması.....	43
3.7. Verilerin Analizi	43
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Tartışma	45
4.1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	45
4.2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formuna İlişkin Bulgular	51
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler	55
KAYNAKÇA.....	58
ÖZGEÇMİŞ	71
EKLER.....	72

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1.1. Araştırma deseninin sembolik görünümü	34
Tablo 3.2.1. Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre dağılımı.....	35
Tablo 3.3.1. OSBED alt boyutları ve madde numaralarına ilişkin bilgiler	36
Tablo 3.6.1. Doğa eğitim programında uygulanan etkinlikler	43
Tablo 4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	45
Tablo 4.1.2. Okul öncesi çocukların OSBED ölçeği ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri	46
Tablo 4.1.3. Deney grubundaki çocukların ön test-son test sosyal beceri puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	46
Tablo 4.1.4. Kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	49
Tablo 4.1.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları	50
Tablo 4.2.1. Deney grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu sosyal gelişim kazanımlarına ilişkin düzenlenen veri tablosu	52

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.2.1. Deney grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu sosyal gelişim kazanımları grafiği.....	53
---	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt. : Aktaran

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OSBED : Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

p : Anlamlılık Düzeyi

s : Standart Sapma

\bar{x} : Ortalama Puan



ÖZET

DOĞA EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Çiftçi, Kübra
Yüksek Lisans Tezi
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY
Nisan-2019, x + 73 Sayfa

Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma modellerden zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Çalışma grubuna, Düzce il merkezinde bulunan Güzelbahçe Anaokulunda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 33 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubunda 13; kontrol grubunda ise 20 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Ömeroğlu, Aydoğan, Özyürek ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” öğretmen formu ile “Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu” (MEB, 2013) kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklemeler için t testleri, nitel verilerin analizinde ise çalışma grubu öğretmenleri tarafından doldurulan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formlarından elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerinde ve sosyal beceri alt boyutları olan başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, doğa eğitimi, sosyal beceri

ABSTRACT**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF NATURE EDUCATION ON THE
SOCIAL SKILLS OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

Çiftçi, Kübra

Dissertation for Master's Degree

Department of Basic Education

Pre-School Education Program

Thesis Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY

April-2019, x + 73 Pages

In this study, which was conducted to investigate the effect of nature education on the social skills of pre-school children, made use of enriched design which is a mixed model where qualitative and quantitative models are used in combination. The study group included 33 children attending preschool education in 2017-2018 academic year in Güzelbahçe preschool in Düzce city center. There are 13 in the experimental group; 20 children in the control group. As a data collection tool; "Preschool Social Ability Assessment Scale" (2012) teacher form developed by Ömeroğlu, Aydoğan, Özyürek and his friends, and "Ministry of National Education Preschool Education Program Development-Observation Form" (Ministry of Education, 2013) were used. In the analysis of the quantitative data, t test was used for the dependent and independent samples, and the qualitative analysis method for the Ministry of National Education Preschool Education Development Observation Forms, which was filled by the working group teachers, was used method of descriptive analysis. As a result of the research; It was observed that nature education had a significant difference in the social skills, social skills sub-dimensions of pre-school children, initial support of academic support, friendship and emotion management, and nature education was effective in the development of social skills of preschool children.

Key Words: Pre-school period, nature education, social skills

I. BÖLÜM

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, insan yaşamının temel taşlarından biri olarak kabul edilen kritik bir dönemdir (Küçükturan, 2003). Doğası gereği meraklı olan çocuklar sordukları sorularla ve birbirinden farklı deneyimlerle gelişimlerini sürdürmektedirler. Doğal çevre gerek durağan gerekse değişen koşullarıyla, içerisinde barındırdığı canlı ve cansız faktörlerle çocukların merak duygularını perçinleyen bir kaynak görevi görmektedir. Dolayısıyla bu dönemde çocuklar çevrelerini tanımaya yönelik girişimlerde bulunmaktadır (Doğan ve Ünüsan, 2015). Doğumdan ilkokula başlayana kadar olan 0-6 yaş arasındaki zaman diliminde, uyarıcı yönünden zengin öğrenme ortamları çocukların gelişimini büyük oranda desteklemektedir (Poyraz ve Dere, 2003, 21). Doğal çevre etkinlikleri çocukların bilim insanlarıyla benzer şekilde düşünme ve araştırma süreçleri geçirmelerine, gerekli kazanımları kendi doğal sürecinde edinmelerini sağlamaktadır (Ayyvacı ve Yurt, 2016).

Doğal çevredeki zengin uyaranlarla yaparak yaşayarak etkileşime girilen bir eğitim süreciyle çocukların gelişim alanlarında kalıcı ve istendik davranış değişiklikleri elde edilebilmektedir. Bu noktada, okuldaki eğitim faaliyetlerinde doğa eğitimine yer verilmesi büyük önem arz etmektedir. Çünkü doğa ile ilgili yapılan çalışmaların çocukların merak duygusunu beslediği, keşfederek öğrenmeye imkan sağladığı ve sosyal gelişimi desteklediği görülmektedir (Yağcı, 2016).

Doğa eğitimi, doğal çevrenin eğitimde kullanılmasıdır (Keleş, Uzun ve Uzun, 2010). Doğa deneyimlerine dayanarak yapılan eğitim faaliyetleri çocukların olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde önemli bir etkidir (Özdemir, 2007). Çelebi

(2002)'ye göre doğa eğitimi programlarının duygusal gelişimle beraber sosyal becerilerin gelişmesinde de önemli bir yeri vardır. Kişiler arası iletişim ve grup çalışması bilincinin kalıcı olarak kazandırılması da doğa eğitimi çalışmalarıyla mümkün olabilmektedir (Buller ve McEvoy, 1990).

Çocuklar doğdukları andan itibaren doğal ve sosyal çevreyle iç içedirler. Çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevre, onun davranışlarını şekillendirmede önemli bir yer tutmaktadır. Okul öncesi eğitimle birlikte sosyal çevresi genişleyen ve zenginleşen çocuk, bu konuda olumlu davranış ve beceriler edinerek kişiliğini geliştirebilmektedir (Altınköprü, 2003). Avcıoğlu (2001), sosyal becerilerin kişiler arası iletişimin ve sosyal gelişimin vazgeçilmez bir ögesi olduğunu öne sürmektedir. Bireyin hayatında kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi için çocuklara gerekli fırsatların verilmesi önemlidir. Bu bağlamda, çocukların doğadaki aktif deneyimlerinin sosyal beceri gelişimi açısından etkili bir yol olduğunu söylemek mümkündür.

Türkiye'de doğa eğitimi ile ilgili alanyazında doğa eğitimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde; doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik algı ve davranışlarına (Özdemir, 2007), ekoloji temelli doğa eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitime yönelik görüşlerine (Güler, 2009), doğa eğitimi etkinliklerinin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin doğaya yönelik algılarına (Yardımcı, 2009), doğa eğitimi projesinin öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarına (Keleş, Uzun ve Uzun, 2010), ekolojik temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına (Erdoğan, 2011), sınıf dışı çevre eğitiminin katılımcıların çevresel farkındalık düzeyleri üzerine etkilerine (Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013) ve doğa eğitiminin katılımcılara etkilerinin incelendiği (Oğurlu, 2016) deneysel çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki doğa eğitimlerinin değerlendirilmesi (Kalender, 2010), ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri (Meydan, Bozyiğit ve Karakurt, 2012), ilköğretim öğrencileri ve sınıf öğretmenleri adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri (Köşker, 2013), ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları (Deniz Çeliker ve Akar, 2015), çocuk ve doğa kavramı (Kahyaoglu

ve Yetişir, 2015), Türkiye’de yapılan doğa eğitimi çalışmaları (Kahyaoğlu, 2016) gibi öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin doğaya ilişkin algılarını ve sorumluluklarını, doğa eğitiminden beklentilerini ele alan tarama niteliğinde çalışmaların olduğu da gözlenmektedir.

Diğer yandan okul öncesi dönemde çocukların sosyal beceri düzeyleri ve geliştirilmesine yönelik bilimsel çalışmalar incelendiğinde; Montessori eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması (Koçyiğit ve Kayılı, 2008), okul öncesi eğitimde aile katımlı sosyal beceri eğitimi (Ekinci Vural ve Gürşimşek, 2009), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011), çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler (Dereli İman, 2013), orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkileri (Güdek ve Öziskender, 2013), sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması (Uysal ve Balkan, 2015), 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması (Bolat ve Kahveci, 2016), beş altı yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Pekdoğan, 2016) ve çocuklarda sosyal beceri eğitimine (Samancı ve Uçan, 2017) yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

Mevcut çalışmalar incelendiğinde, doğa eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak ilköğretim öğrencilerini, öğretmenleri ve öğretmen adaylarını kapsadığı, okul öncesi dönemde doğa ve çevre etkinliklerine yönelik deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve özellikle de erken yaşlarda doğa eğitimi ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin yeterince incelenmediği görülmektedir. Bu nedenle araştırmada, doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmayla, “doğadan tabağıma” teması altında doğa eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkileri ortaya çıkarılarak doğada üretimden tüketime kadar olan süreçte çeşitli etkinliklerle çocukların sosyal becerilerinde meydana gelen değişimler sunulmuştur. Ayrıca çocuklar erken çocukluk döneminde doğanın sunduğu zengin uyarıcı çevre ile tanışarak bu alanda üretim faaliyetleri

gerçekleştirebilmiş ve mutfak, bahçe, sera alanı gibi sınıf dışı ortamları bir öğrenme alanı olarak kullanmışlardır. Bu sayede çocuklar sınıf ortamına bağlı kalmadan doğanın sunduğu fırsatları yerinde keşfetme olanağı bulmuşlardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Alt Amaçlar

- Deneysel ve kontrol grubundaki çocukların OSBED ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel grubu çocuklarının OSBED ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol grubu çocuklarının OSBED ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deneysel ve kontrol grubundaki çocukların OSBED son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların sosyal beceriler yönünden istenilen kazanımlara ulaşabilmesi için oldukça verimli bir dönemdir (Ömeroğlu ve ark., 2015). Çünkü bu süreçte doğal, zengin ve özgür bir eğitim ortamında elde edilen deneyimler, sosyal becerilerin desteklenmesinde çocuklara önemli fırsatlar sunmaktadır. Çocuklar çalışmalarını sırasında grup etkinlikleriyle birlikte ortak hedef doğrultusunda iş birliği yapma, paylaşımında bulunma, sorumluluk alma ve sağlıklı iletişim dili kullanma gibi davranışlar edinmekle birlikte sosyal duygusal gelişimde önemli bir yeri olan özdenetim mekanizmalarını devreye sokmaktadır. Gelişim özellikleri itibariyle merak ve keşfetme

duygularının yoğun olduğu okul öncesi dönemde çocukların doğa eğitimi alması onların bilimsel becerilerini desteklemekle birlikte, süreç içerisindeki sosyal dinamizmi harekete geçirmektedir (Güler ve Bıkmaz, 2002). Bu da sosyal beceri gelişimini beraberinde getirmektedir. Çocuğun doğal çevresinde bulunan kaynaklarla buluşturulması ve doğanın bir araç olarak eğitimde kullanılması onun gelecekte öz denetim sahibi, kendine yetebilen ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasına temel oluşturmaktadır (Kandır ve Orçan, 2011).

Doğa eğitiminde çocukların doğayla üretim anlamında tanışmalarının yanında, çeşitli mekanlardaki etkinliklerde gerçek öğrenme deneyimleri yaşamasına ve bu doğrultuda kalıcı öğrenmeler elde etmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Çocuk merkezli eğitim programlarının hedefleriyle de örtüşen doğa eğitiminin çocukların sosyal becerilerine olan etkisini incelemek bu bakımdan önemlidir.

Bu araştırma;

- Çocuklarda doğa eğitimi ve sosyal beceri ilişkisinin önemine dikkat çekmesi,
- Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesinde, doğa eğitimi programlarının daha fazla yer almasının desteklenmesi,
- Bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalar için örnek oluşturması,
- Doğa eğitimi ile okul öncesi çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması açısından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2017-2018 Eğitim öğretim yılında Mart ve Haziran ayları arasındaki 12 haftalık zaman diliminde uygulanan “Doğadan Tabağıma” temalı eğitim programıyla
- Düzce ilinde yer alan bağımsız bir anaokulunda eğitim alan otuz üç çocuk ve okul öncesi öğretmenleri ile,

- Okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu ve aynı öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini belirlemeye yönelik OSBED öğretmen formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine olan etkisinin incelendiği bu araştırmada, veri toplama araçlarından MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu ve OSBED öğretmen formlarına öğretmenlerin samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Doğa eğitimi: Çevre eğitimini de içerisinde barındıran doğa eğitimi; doğayı tanımaya ve anlamaya yönelik etkinliklerin bir plan dahilinde gerçekleştirilmesidir (Ozoner, 2004; Erentay ve Erdoğan, 2009).

Sosyal beceri: Bireyin başkalarıyla iyi bir iletişim kurup sürdürebilmesi, duygularını yönetebilmesi, iş birliği yapabilmesi topluma uyumunu sağlayacak tüm süreçleri olumlu şekilde yürütebilmesi, kısaca içerisinde bulunduğu topluma uygun davranışlar sergilemesidir (Akfırat, 2006; Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006; Ömeroğlu ve arkadaşları, 2012). Durualp ve Aral (2010)'a göre ise sosyal beceriler, bireylerin toplumun üyeleriyle ilişkilerini olumlu bir şekilde sürdürmelerini ve sosyal kabul görmelerini sağlayan rollerin tümüdür.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Doğa Eğitimi

Doğa eğitimi, doğanın her yönüyle bir bütün olarak görülüp kavranması, bireylerin de bu bütünlüğü oluşturan ilişkilerin farkına varması olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2011). Başka bir ifadeyle, bireylerin doğanın farkına vararak onu ve kendilerini geliştirebilecek çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlemesidir (Erdoğan ve Özsoy, 2007). Farklı uzmanların da dile getirdiği gibi doğa eğitimi, doğanın fark edilmesiyle başlayan ve çeşitli öğrenmelerle ilerleyen bir süreçtir. Doğa eğitimi anlayışının gerisinde, doğanın çocuklara sunduğu canlı örnek ve modellerle aktif öğrenme yollarının uygulanabilir oluşu ve çocukların doğal unsurlarla etkileşime girerek kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebileceği düşüncesi vardır (Başal, 2003).

Okur Berberoğlu ve Uygun (2013), sınıf dışında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin tümünü “sınıf dışı eğitim” olarak ele almakla beraber, doğa ve çevre eğitimi uygulamalarının da birer “sınıf dışı eğitim” olduğunu öne sürmektedirler. Bu çerçevede Türkçedeki “doğa eğitimi” kavramının anlamsal ve içeriksel olarak İngilizcedeki “outdoor education” kelimesi ile karşılandığı belirtilmekte (Çelebi, 2002), ve sınıf dışı eğitimde ekolojik ve biyolojik deneyimlerin doğayı temel alarak yapılmasının “doğa temelli eğitim” olduğunu ifade edilmektedir (Tsai, 2006). Türe (1998) ve Demirhan (1998) ise bahsedilen bu kavramı “doğa etkinlikleri eğitimi” olarak ele almaktadır. Ford (1986)’a göre, sınıf dışı eğitim ve doğa eğitimi birbiri yerine kullanılabilen terimlerdir.

Doğa eğitimi ve çevre eğitimi içerdiği konular itibariyle birbiriyle ilişki içerisinde. Literatürde zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da çevre eğitiminde çevreyi korumaya, geliştirmeye ve bunlara yönelik yapılan faaliyetlere odaklanılmaktadır. Doğa eğitiminin çevre eğitiminden daha geniş kapsamlı olduğunu öne sürmek mümkündür (Ozener, 2004). Erten (2005), çevre eğitimi çevre dostu tutum ve davranış geliştirme süreci olarak ele almaktadır. Bunun yanında çevre eğitiminin ekolojik teorilerin yanında çevreye yönelik olumlu bakış açısı kazandırıp zararlı davranışları azaltmaya yönelik işleyen pratikleri kapsayan bir eğitim süreci olduğunu savunmaktadır. Doğa eğitiminde ise canlı ve cansız faktörlerin ilişkileriyle doğal yaşam pratikleri ön plana çıkmaktadır.

Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde verilen doğa eğitiminin, canlıları ve çevredeki doğal unsurlar arasındaki ilişkileri, çeşitliliği, doğanın bir bütün olarak hiyerarşik ve sistematik düzenini kavratmayı içermesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Keleş, Uzun ve Uzun, 2010). Başka bir ifade ile çocuklara verilecek doğa eğitimi sadece doğal faktörlerin tanıtılmasıyla sınırlı kalmamalı; doğadaki ilişkileri ve çeşitliliği de içermelidir. Bu sayede çocuklar doğayı bir bütün olarak keşfederek doğal faktörler arasındaki ilişkileri kolay bir şekilde çözümlayebilecekler ve insanın doğadaki yerini görebilme şansı bulacaklardır (Köşker, 2013).

Doğa eğitiminde sınıf içi ve sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin bütünleştirilmesi, çocukların olguları birebir deneyimleyerek keşfetmelerinin teşvik edilmesi gerekmektedir. Morgan, Hamilton, Bentley ve Myrie (2009), sınıf dışında sürdürülen eğitim çalışmalarını bireylerin yaratıcılık potansiyellerini ortaya çıkarmakta daha özgür olduklarını savunmaktadır. Çünkü doğa eğitimi, çocukların etkinliklere aktif katılım gösterirken aynı zamanda yaparak yaşayarak öğrendikleri bir eğitimidir (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009). Bu sayede yapılandırmacı bakış açısının ölçütleriyle paralellik gösteren yöntemlerle, çağdaş eğitim anlayışlarının çıktılarını alan sonuçlar bakımından oldukça görünür olacaktır.

2.1.1. Okul öncesi dönemde doğa eğitiminin yeri ve önemi

Çocuklar doğaya ve çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışlarını okul öncesi dönemde şekillendirmeye başlamaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklarda oluşturulan doğa ve çevre algısı onların ilerideki tutum ve davranışlarını yönlendirmektedir. Yani doğaya yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirilmesi okul öncesi dönemdeki kazanımlarla doğrudan ilişkilidir (Smith, 2001). Fakat ülkemizdeki fen eğitimi programlarında doğa ve çevre eğitimi gerçekçilikten uzak bir yaklaşımla ele alınıp geri plana atılmaktadır. Bunun sonucunda da doğa ve çevre eğitiminin bireylerde oluşturacağı sorumluluğun yanında fen eğitimine yapılacak çok disiplinli katkılar da göz ardı edilmektedir. Bu durum, bilimi yaşayan ve yaşatan bireyler yetiştirilmesine okul öncesi dönemden başlayarak engel teşkil etmektedir. Bu noktadaki sorunların çözümü için okul öncesi eğitimden başlayarak doğa eğitimi programları öne çıkarılabilir (Taşkın ve Şahin, 2008).

Doğa ve çevre eğitimine erken yaşta başlamak ileride daha güçlü kazanımlar elde etmeyi sağlayacaktır. Çünkü okul öncesi dönemde kazandırılan bilgilerle bireyin hayatı boyunca tutum ve davranışlarının temeli oluşturulmaktadır (Erten, 2006). Okul öncesi dönemde çocukların aldığı doğa ve çevre eğitimiyle çocuklar yaşam alanlarını daha iyi anlayıp onu korumaya ve geliştirmeye yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmektedir (Smith, 2001). Okul öncesi dönemde doğa ve çevre eğitiminin önemini ortaya çıkaran bir diğer durum da çocukların kentleşme sebebiyle doğadan ve doğal ortamlardan uzak kalmalarıdır. Bu nedenle çocukların bu yöndeki eksikliklerini giderecek çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu çalışmalarla birlikte çocuklardaki çevre ve doğayı koruma bilincinin de geliştiği görülecektir (Buhan, 2006). Ogelman ve Durkan'a (2014) göre, elektronik araçların çocukların hayatında giderek büyük bir yer kaplaması da onların doğal çevrelerden uzak kalmasına neden olmaktadır. Çocukların doğayla ve toprakla temasta bulunmalarının onları bilinçlendireceğine değinerek okul öncesi dönemdeki doğa eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır. Farklı bakış açılarıyla ele alınan doğa eğitimindeki ortak noktanın okul öncesi dönemde şekillendiği gün yüzüne çıkmaktadır. Bu görüşlerden yola çıkarak okul öncesi dönemde çocukları

bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak geliştirecek programlar geliştirilebilir (Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş, 2006).

Doğa ve çevre eğitiminin bireye erken yıllardan itibaren çeşitli deneyimlerle kazandırılması gerektiğini savunan Gülay (2011), kazandırılan deneyimlerle çocukların yaşam boyu doğal çevrelerine yönelik birtakım beceriler ve olumlu davranışlar kazanacağını işaret ederek okul öncesi dönemdeki doğa eğitiminin önemine vurgu yapmıştır. Çünkü bu dönemde doğa eğitimi sayesinde çocuklara fen ve doğa ile ilgili kavramlar kazandırılırken diğer yandan temel bilimsel pratikler öğretilmektedir. Çocuklar bilimsel süreç becerileri kullanarak problem çözme ve çok yönlü düşünme gibi temel bilimsel edinimler elde etmektedir (Güler ve Bıkmaz, 2002).

Bireylerde olumlu, kalıcı ve istendik davranış değişikliği meydana getirmenin yanında doğal sorunlara karşı bilinçli bireyler yetiştirmek de doğa ve çevre eğitiminin temel hedeflerinden biridir (Şimşekli, 2002). Okul öncesinde bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik yapılan fen ve doğa etkinlikler çocuklara bazı kazanımlar sağlamaktadır. Karaer ve Kösterelioğlu (2015), okul öncesi eğitimde fen ve doğa eğitimi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin amacının;

- Çocukların bilimsel yöntemlerle problem çözme becerilerinin geliştirilmesi,
- Çocuklara bilimsel bakış açısı kazandırılması,
- Çocukların fen ve doğa kavramlarını aktif bir şekilde öğrenmelerinin sağlanması,
- Çocukların çevrelerindeki doğal olaylara ilgi duymalarının sağlanması olduğunu öne sürmektedir.

Çocuklara fen ve doğa kavramlarının etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, öğretmenin fen ve doğa kavramlarına yönelik sistematik bir plan yapmasını gerektirmektedir. İyi planlanıp doğru şekilde uygulanan fen ve doğa etkinlikleriyle çocukların hedeflenen kazanımlara ulaşması ve anlamlı öğrenmeler elde etmesi mümkün olacaktır (Özbek, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklar doğayı keşfetme konusunda oldukça meraklıdırlar ve doğaya yönelik sorular sorarlar. Doğaya dokunmak ve yeni şeyler denemek isterler. Bu doğrultuda fen eğitiminde çocukların bu

özellikleri dikkate alınarak onlara aktif yaşantılarla doğayı keşfetme fırsatının sunulması ve fen-doğa etkinlikleri adına çocukların sahip oldukları özelliklerin uygun şekilde değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Erbaş, Ergül, Şimşekli ve Özdilek, 2002).

2.1.2. Çocuk ve doğa eğitimi arasındaki ilişki

Çocukların doğaya ilişkin olumlu tutum ve davranışlar edinmesi ve edindiği alışkanlıkların ileriki yaşantısına temel oluşturması açısından okul öncesi dönem çok önemlidir. Bu dönemdeki çocuklar gelişimsel özelliklerinin bir sonucu olarak merak içindedirler ve dış dünyayı anlamaya yönelik sorular sorarlar. Bu durumun çocukların dünyayı keşfedebilmeleri için itici bir güç olduğu söylenebilir. Çünkü sorularına cevap bulmak adına doğdukları zamandan itibaren doğayı keşfetmeye çalışmaktadırlar (Vural ve Hamurcu, 2008). Çocukların bu özellikleri de doğayı keşfetmelerine, öğrenmelerine ve kendilerinde birtakım değişiklikler meydana getirebilmelerinde temel faktör olarak rol oynamaktadır (Güler, Akgün, Öçal ve Doruk, 2012).

Çocukların erken dönem gelişim özelliklerine odaklanarak sunulacak doğa ve çevre eğitimi, onların fen eğitimine yönelik istedik davranışlar geliştirmelerini sağlamaktadır (Taşkın ve Şahin, 2008). Basile (2000)'e göre, çevre bilgisi ve doğal çevreye yönelik tutumların başlangıç noktası okul öncesi eğitim dönemine denk gelmektedir. Wilson (1996) da benzer şekilde erken yaşlarda verilen çevre eğitimin çocukların yaşamlarının ileriki dönemlerinde çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağladığını belirtmektedir.

İnsanın doğadaki canlıların farkına varıp onları önemsemesi, doğa problemlerinin farkında olması ve korumaya yönelik adımlar atması doğa ile iyi bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Doğanın canlılar açısından öneminin kavranabilmesi için doğada yeterince zaman geçirilmesi ve çevrenin gözlemlenmesi gerekmektedir (Kahyaoğlu, 2016). Doğan (1997), doğa eğitiminin erken yaşlarda yapılmasının çocuklara birçok avantaj sağlayacağını düşünmektedir. Buna ek olarak, okul öncesi dönemdeki doğa ve çevre etkinliklerinin kendi doğal ortamında yapılması gerektiğine

değinen Erdoğan (2011), gerçek öğrenme ortamındaki öğrenme deneyimlerinin önemini vurgulamıştır.

Eğitim, çocukların yaşadığı çevre ve doğa hakkındaki algılarının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Köşker, 2013). Aldığı eğitimle bilgi düzeyi ve farkındalığı artan çocuklar yarının dünyası için faydalı olmaya çalışacaklardır. Bu bağlamda, doğa ve çevre eğitimini gezegenimizin geleceğine bir yatırım olarak düşünmek mümkündür. Bu yatırım, kapsamlı bir eğitim programı gerektirmektedir. Çocuklarda doğaya yönelik eğitim etkinliklerinin planlanması, çocuk ve doğa etkileşiminin geniş bir yelpazeye yayılması, ekolojik kültür ve doğa bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi ve ekolojik anlamda global eğitim politikalarının oluşturulması gerekmektedir. Tüm bunlar için eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Doğa ve çevre eğitimi için teori ve pratik dengesinin sağlanarak uygulama etkinliklerinin yoğunlaştırılması etkili bir yol olacaktır (Atasoy ve Ertürk, 2008).

Doğa ve çevre eğitimi, bireylere ekolojik bilgileri aktarırken aynı zamanda toplumsal bir bilinçlenme süreci meydana getirmektedir. Bu süreçle birlikte bilinçlenen insanlar doğaya ve çevreye karşı olumlu duygular beslemekte ve bunu davranışlarına yansıtmaktadırlar (Erten, 2005). Bu nedenle gerek okul öncesi gerek diğer ulusal eğitim programlarında doğa ve çevre eğitimi uygulamalarına daha fazla yer verilerek bu noktada rehberlik edilmesi büyük önem taşımaktadır (Gülay ve Ekici, 2010). Gelişim özellikleri dikkate alınarak uygulanan doğa ve çevre eğitimi çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda fen ve doğa eğitimine yönelik beceri geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Taşkın ve Şahin, 2008).

Doğal ortamdan uzak olan ve doğayla yeterince etkileşime giremeyen çocukların çevre okuryazarlık becerileri açısından riskli bir durumda olmaları söz konusudur. Bu bakımdan çocukların doğayla tanışmaları, canlılarla etkileşim içerisinde olmaları onlara çevreyi tanıma ve koruma konusunda duyarlılık kazandıracaktır. Çünkü doğa ve çevre eğitimi faaliyetleri, çocukların doğal yaşamla düzenli bir ilişki yürütmelerine yol açmaktadır (Gülay, 2010). Aynı zamanda bireyleri doğal süreçler konusunda bilgilendirmekte, duyarlı ve bilinçli kılmaktadır. Bu sayede bireylerin

doğaya olan ilgileri artmakta ve bağımsız düşünebilmelerinin yolu açılmaktadır (Ozoner, 2004).

Doğada aktif deneyimlerle gerçekleştirilen eğitimin etkili öğrenmeyi sağladığını ve çevreye yönelik olumlu bakış açısı geliştirdiğini söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalar etkin öğrenme faaliyetleri sonucunda bilgilerin daha kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda arazi üzerindeki öğrenme yaşantılarının önemi gün yüzüne çıkmaktadır (Erten, 2005). Okul öncesi dönemde kazanılan alışkanlıkların kişinin hayatı boyunca onunla birlikte olacağı düşünüldüğünde bu dönemde verilen uygulamalı doğa eğitiminin bir gereklilik olduğunu söylemek mümkündür.

Doğa ve çevre eğitimiyle çocukların çevrelerine yönelik bilişsel, duyuşsal ve sosyal kazanımlara ulaşması hedeflenmektedir. Bunun yanında sorumluluk, paylaşma, görev alma, etkin katılım gibi sosyal gelişim süreçlerinin önemsendiği ve desteklendiği görülmektedir (Özdemir, 2007).

Doğa eğitimi, okul dışı faaliyetlerin yer aldığı deneyimleri kapsamalıdır. Çünkü gerçek çevre şartlarında gerçekleştirilen doğa eğitimiyle çocuklar çevresel değerlere yönelik öğrendiği bilgileri doğada neden- sonuç ilişkisi içerisinde gözlemlene ve yorumlama imkanına sahip olacaktır. Bu da doğaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine, gerekli farkındalıkları göstermelerine ve sorumluluk duygularına sahip olmalarına yardımcı olacaktır (Leeming, Dwyer, Porter ve Cobem, 1993; akt. Erdoğan ve Özsoy, 2007). Ayrıca okul dışı doğa etkinlikleri, çocukların doğal çevredeki canlı ve cansız faktörleri fark edip bunlara farklı açılardan neden sonuç bağlamında bakmalarına katkı sağlamaktadır. Doğa eğitimi, kapsadığı konular itibariyle çok disiplinli bir yapı göstermektedir. Sistematik bir eğitim programıyla fizik, kimya, biyoloji, matematik veya coğrafya gibi farklı disiplinler çocuklara doğa perspektifiyle öğretilmektedir. Doğanın dilini keşfeden çocuklar farklı dersleri duyu organları yoluyla etkin bir şekilde takip edebilmektedir (Erdoğan, 2011).

2.1.3. Doğa eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Doğa eğitiminde sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin bütünleştirilmesi çok önemlidir. Çünkü çocukları doğayı keşfetme sürecinden uzak tutacak bilgi yüklemeleri doğa eğitimini amacına ulaştıramaz. Bunun yanında sınıf içi ve sınıf dışında yalnızca çevresel unsurların tanıtımına yönelik çalışmalar olmamalı, ekolojik faktörler arasındaki ilişkileri ve çeşitlilikleri kavramaya yönelik etkinlikler teşvik edilmelidir. Böylece çocukların doğada kendi yerini görebileceğini diğer canlı ve cansızlarla arasındaki ilişkileri keşfedebileceğini ve doğanın diliyle konuşmaya başlayacağını savunan Köşker (2013), okul öncesi dönemde çocukların duyularıyla doğrudan iletişim kurarak deneyimledikleri etkinliklerin daha kalıcı olduğunu altını çizmektedir. Bu görüşe paralel olarak, Gökler ve Yılmaz (1999) da doğa ile ilgili kavramların ve etkinliklerin oyun temelli ve yaparak yaşayarak verilmesinin soyut kavramların algılanmasını kolaylaştıracağını vurgulamaktadır.

Fen ve doğa eğitimi kapsamında ele alınan kavramlar zaman zaman soyut olabilmektedir. Okul öncesi dönem çocukları da gelişim dönemleri itibariyle soyut kavramları anlamakta zorluk çekerler. Bu nedenle bu bilgiler çocukların aktif rol alacağı etkinliklerle sunulmalıdır. Soyut kavramların somutlaştırılmasıyla çocuklar aktif öğrenme ortamı içerisinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir (Bilaloğlu, 2005). Bu bağlamda fen etkinliklerine yönelik çalışmalar, çocukların ilgi ve ihtiyaçları gözeticilerle uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle uygulanmalıdır. Bunun yanında çocuğun gelişim dönemi ve çevre faktörünün de önemli olduğu unutulmamalıdır (Yaşar 1993). Okul öncesi öğretmenleri fen ve doğa etkinliklerinin planlarına çocukların aktif katılacağı etkinlikler dahil etmelidir. Alan gezileri, dramatizasyonlar, deney ve gözlem çalışmaları gibi çocukların etkinliklerde birebir rol alacakları uygulamalar tercih edilmelidir. Bu çalışmalara erken çocukluk döneminde doğa eğitimi için kullanılacak tüm aktif öğretim yöntemleri eklenebilir (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007).

Fen ve doğa eğitiminin kapsamına giren etkinliklerde okul öncesi dönem çocuklarının kavram öğretiminde etkili olan oyun, drama ve müzik gibi yöntemlerin

kullanılması gerekmektedir. Bunlara ek olarak bilgisayar destekli programlar kullanılarak öğretim etkinlikleri zenginleştirilebilir. Öğretmenlerin bu öğrenme stratejilerini fen ve doğa etkinliklerine entegre edebilmeleri için gerekli eğitimi almaları sağlanmalıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitiminde bu yöntemlere hakim olup konu ile ilgili uygulamalar yapabilmeleri büyük önem taşımaktadır (Akkoyunlu, Akman ve Tuğrul, 2002).

Bilgiye ulaşma konusunda çocukların pasif izleyici olmasından çok aktif birer keşfedici olması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukları farklı yöntem ve tekniklerle etkinliklerde aktif kılacak planlamalar yapması önemlidir (Topaloğlu, 2013). Fen ve doğa etkinliklerinde çocuklar öğrendiklerini veya yaptıkları çalışmalarını resim, drama gibi farklı yollarla sunması konusunda cesaretlendirilmelidir. Çünkü bu sunumlar, yaptıkları çalışmaların belgelendirilmesini sağlayarak bilimsel rapor hazırlama sürecinin ilk adımlarını atmalarını sağlamaktadır (Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012).

2.1.4. Doğa eğitimini destekleyen etkinlikler

Doğa ve çevre eğitiminin etkili ve kalıcı olması isteniyorsa çocuğun yakın çevresinde yer alan doğal fırsatların değerlendirilmesi önemli bir başlangıç olabilir. Öncelikle yakın çevresindeki değişimleri keşfeden çocuk, yaptığı araştırmaları zamanla derinleştirebilmektedir. Bunun için çocuğa belli konu alanları etrafında araştırma, inceleme fırsatı uygun etkinliklerle sunulmalıdır. Seçilen etkinliklerin gelişim dönemine hitap etmesi çocuğun doğaya karşı ilgisini canlı tutmada etkili bir yoldur (Şimşekli, 2002). Doğa bilimlerine yönelik formal eğitimi pekiştirecek informal etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Konu ile ilgili alan gezileri, arazi uygulamaları, mekânsal düzenlemeler, özel doğa eğitimleri, simülasyon çalışmaları, ödev ve projeler, sportif faaliyetler, bilimsel programlar, kulüp etkinlikleri, hayvan bakımı gibi birçok faaliyet yapılabilmektedir (Karadoğan, 2016).

Doğa eğitimine yönelik yapılan formal ve informal etkinlikler çocukların doğayla doğrudan iletişim kurmalarına katkı sağlamaktadır. Bu sayede doğal çevrenin farklı boyutlarını tanıyıp keşfeden çocukların özgüveni artmakta ve doğa ile ilgili yapılan faaliyetlerde aktif rol almaktadırlar (Palmerg ve Kuru, 2000).

Okul öncesindeki bilim etkinlikleri, çocukların günlük çalışmaları ve oyunlarına dahil edilebilmelidir. Çünkü bilim etkinlikleri günlük yaşam alanlarından ve olaylarından bağımsız değildir. Bu etkinlikler, yetişkin dünyasının büyük projelerinin öznesi olduğu gibi aynı zamanda günlük yaşam ritüellerinin de bir parçasıdır. Çocuklarla evde yemek pişirirken veya bir kitap incelerken de bilimsel ilgi uyandırılabilir. Örneğin bitki yetiştirirken tohumları gruplama, eşleştirme; bitki ihtiyaçlarını belirleyip karşılamaya çalışma; su, güneş, toprak, hava gibi doğal faktörlerin önemini anlayıp gerekli kontrolleri yapma ve bunların olmadığı zaman olabilecekler hakkında tahmin yürütme gibi birçok etkinlik planlanabilir (Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman 2012).

Doğa eğitiminde okul öncesi öğretmenlerine düşen en önemli görevlerden biri geleneksel eğitim yöntemleri yerine çocukların uygulama esnasında aktif olduğu yöntemleri tercih etmektir. Doğa etkinliklerini zevkle uygulayacakları öğrenme ortamları geliştirmek öğretmenlerin süreç içerisindeki önemli bir sorumluluğudur (Şahin, 1998). Çünkü çocukların gözlemleyerek ve deneyerek yaptığı etkinlikler daha kalıcı olmaktadır (Kaptan, 1998).

Okul öncesi dönemde doğa ve çevre eğitimi iki ana madde etrafında şekillenmektedir. Bunlar çocuğun doğayı koruması ve sağlıklı bir gelişim seyri göstermesidir (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009). Özel olarak planlanmış doğa eğitimi programlarına katılma imkanı bulamayan çocuklar için bahçeler bir fırsata dönüştürülebilir. Buralarda ekolojik tarım alanları oluşturularak bitki yetiştirme, ekosistem çalışmaları düzenlenebilir (Erdoğan, 2011).

2.2. Sosyal Beceriler

Bireyin sosyalleşme süreci doğumla başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir (Çağdaş ve Arı, 1999). Bununla birlikte, sosyal gelişime ilişkin davranış kalıpları okul öncesi dönemde belirgin hale gelmektedir. Bu nedenle sosyal gelişimde çocuğun yakın çevresi olan aile ve okul önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlerin bilinçli olarak çevreyi düzenleyerek uygun hale getirmeleri gerekmektedir. Bireyin sosyal çevresindeki faktörlerden olan sosyoekonomik düzey, ailesel faktörler, yaşadığı çevre, yaşam deneyimi gibi pek çok değişken de doğa ve çevreye yönelik olan tutumlarda etkili olmaktadır (Taşkın ve Şahin, 2008).

Sosyal beceriler toplumsal kuralları ve kişiler arası ilişkileri düzenleyen, sosyal çevrede olumlu etkileşimler oluşturacak davranışların ortaya konulmasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü bireylerin toplumun bir parçası olması ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi sosyal beceriler ile mümkün olmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Kandır ve Orçan (2011) da öğrenmenin sosyal beceriler yoluyla gerçekleştiğini öne sürmektedir.

Çocuklar okul öncesi dönemde sosyal, duygusal, bilişsel, bedensel alanda birçok beceri kazanmakta ve geliştirmektedirler (Bekman, 1999). Okul öncesi dönem, diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal becerilerin kazanılmasında da oldukça önemlidir. Araştırmacılar, bu dönemdeki akranlarla ve yetişkinlerle kurulan çevresel ilişkilerin ve toplumsal becerilerin sosyal gelişimin önemli bir yönü olduğunu vurgulamaktadırlar (Gülay ve Akman, 2009).

2.2.1. Erken çocuklukta sosyal becerilerin gelişimi

Yapılan araştırmalarda çocukların öğrenme sürecinde etkin oldukları ve yaparak yaşayarak deneyimler elde ettikleri, konuları çevreyle ilişkilendirdikleri ve sosyal yaşam ile bağlantı kurdukları öğretim yöntemlerinin eğitimde en etkili ve verimli yol olduğunu belirtilmektedir (Ömeroğlu ve arkadaşları, 2012; Karadoğan, 2016). Diğer

bir deyişle doğal çevrenin anlamı ancak doğayla aktif iletişime geçerek kavranabilmekte ve çocuklar doğaya empatiyle bakarak sosyal beceri göstergelerini ortaya koyabilmektedirler (Atasoy, 2006). Çocukların yakın çevresini keşfetme süreci duyu organlarının aktif kullanımı yoluyla gerçekleştirilmektedir. Çocuklara sağlanacak çevresel ortamlarda görerek, duyarak, işiterek, koklayarak ve dokunarak yapılan etkinlikler zamanla gözlem becerilerini geliştirerek onları beklenen kazanımlara ulaştıracaktır. Bu nedenle etkili bir doğa eğitimi için, çocukların aktif katılımına fırsat vermelidir (Kıldan ve Pektaş, 2009). Çünkü doğada gerçekleştirilen aktif deneyimler çocukların özgüven sahibi olmalarını ve doğa ile empatik bir ilişki kurmalarını sağlamaktadır (Güler, 2009).

Sosyal ilişkiler, çocuğun kendisini ve çevresini tanıyarak yaşadığı topluma uyum sağlamasında önemli bir faktördür. Sosyal gelişim sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi, etkileşimde olunan bireyleri mutlu edecektir. Bu bilgi ışığında, sosyal gelişimdeki başarıların hem bireysel hem de toplumsal mutluluğun sağlanmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Sosyal gelişimde başarıdan söz edebilmek için, birtakım unsurların etkin olması gerekmektedir. Bu unsurlardan biri de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, sosyal gelişimin önemli bir parçasıdır ve toplumla başarılı ve etkili iletişim kurabilme yolunda önemli bir kazanım olmakla çocukların sosyal çevrelerinde herhangi bir problemle karşılaşmaksızın; sosyal, fiziksel ve entelektüel gereksinimlerini karşılayabilecekleri bazı özel davranışlardır birlikte (Gülay ve Akman, 2009).

Erken çocukluk döneminde çocuğun aileden sonra karşılaştığı ilk sosyal yapı okul öncesi eğitim kurumudur. Çocuk, şimdiye kadar ailesiyle ev ortamında gereksinim duymadığı bazı sosyal becerileri edinmek durumundadır. Çünkü okuldaki öğretmen ve arkadaşlarıyla yeni etkileşimler kurmalıdır. Bu durumda yapılması gereken, çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin tespit edilmesi ve yeni toplumsal çevrelere uyumu için gereksinim duyduğu kazanımların ona eğitim yoluyla sunulmasıdır (Önder, 2007). Okul öncesi eğitim kurumunda sosyal becerileri desteklenen çocuklar toplumda özgüven, kendini ifade etme ve sosyal bağımsızlık gibi davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar. Bu da eğitimin amacına ulaştığının bir göstergesidir (Duruoalp ve Aral

2010). Halliday (1999), doğa eğitimine ilişkin etkinliklerin özguveni arttırdığını savunarak bu etkinliklere “öğrenme deneyimleri” adını vermiştir.

Montessori; doğal yaşam alanları ve bahçeleri bulunan okullar kurulmasını önemsemiştir ve bu tür okulların çocuklara sağlayacağı yararları aşağıdaki gibi gruplayarak belirtmiştir:

a. Canlı varlıkların gelişme aşamalarını gözlemlemek: Çocuklara bitki veya hayvan bakımı konusunda sorumluluk verildiğinde çocuk hem sorumluluğunu yerine getirecek hem de canlıların gelişim aşamalarını izleme imkanı bulacaktır. Böylece çevresinde bulunan diğer bitki ve hayvanlara karşı da daha sorumlu olacak ve özenli bir bakış açısı kazanacaktır.

b. Sabırlı olmayı ve beklemeyi öğrenmek: Herhangi bir canlının büyüyüp gelişmesi belli bir zaman dilimi gerektiren bir olaydır. Bu süreçte sabırla canlının gelişim aşamalarını gerçekleştirmesini beklemek çocuklara sabırlı olmayı öğretmektedir. Bakım sorumluluğunu sabırla yerine getiren çocuğun kişiliğinde bu göstergeler ortaya çıkacaktır.

c. Doğaya ve canlılara karşı sempati ve güven duymak: Canlılarla ilgilenen çocuk, sorumluluğunu aldığı canlı başta olmak üzere zamanla tüm canlılara karşı sevgi ve olumlu duygular beslemeye başlar.

d. Öz denetim mekanizması geliştirmek ve öngörü sahibi olmak: Çocuk, sorumluluğu dahilinde yaptığı bakım işlerinin canlının hayatındaki önemini anlamaya başlar ve görev bilinci artar. Bununla birlikte, yetişkin müdahalesi olmadan kendi başına bu önemli sorumluluğu alması kendini kontrol edebilme ve olacakları tahmin edebilme yetisini geliştirir (Başal, 2005).

2.2.2. Sosyal becerilerin önemi ve işlevi

Sosyal beceriler, bireyin, kurallara uyma, rica etme, paylaşma, sıra bekleme, özür dileme, selamlaşma, yardım etme gibi davranışlara sahip olmasını, diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kurmasını ve çevresine kolay adapte olmasını sağlayarak kişiler arası iletişimde önemli bir rol oynamaktadır (Elibol Gültekin ve Dinçer, 2009).

Bireyin yaşadığı toplumla olumlu ilişkiler kurabilmesi ve sosyal çevresiyle etkili bir iletişim içinde olabilmesi konusunda okul öncesi dönemde kazandırılan sosyal becerilerin önemi büyüktür. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimin de önemli bir kısmı bu dönemde edinilmektedir (Topaloğlu, 2013). Okul öncesi dönem, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden hızlı gelişim gösterdiği, kişilik özelliklerinin belirlendiği ve şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu sebeple, bu dönemde çocuğun tüm gelişim alanları yönüyle desteklenmesi gerekmektedir (Kağıtçıbaşı, 1989). Etkili ve verimli olarak geçirilen okul öncesi eğitim dönemi, çocukların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal yönden beklendik sonuçlar alınmasını öngörür. Bunun toplumsal olarak geleceğimizi teminat altına aldığı unutulmamalıdır (Kandır, 2001).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan okul öncesi eğitim programında; kendisine ve ailesine ait özellikleri tanıma, bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklama, olumsuz duygularını uygun yollarla gösterme, kendisinin ve başkalarının haklarını koruma, farklılıklara saygı gösterme, sorumluluklarını yerine getirme, değişik ortamlardaki kurallara uyma, başkalarıyla sorunlarını çözme gibi kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikler planlanmalıdır. Eğitim programında yer alan sosyal ve duygusal gelişime ait kazanım ve göstergelerin çocuklarda kazandırılması gerekmektedir. Çocukların farklı ortamların kurallarına uyum sağlaması ve kural belirlemede aktif rol alması, günlük yaşantısında ve hayatın diğer alanlarında sorumluluk alması, bireysel ve etnik farklılıklara saygı gösterip bunu bir zenginlik olarak algılaması sosyal becerilerin temel göstergelerindedir (MEB, 2013).

Sosyal beceriler, sosyal gelişimin vazgeçilmez bir parçasıdır ve yaşam boyu devam eder. İnsan hayatında kritik kabul edilen ve gelişimin oldukça hızlı olduğu okul öncesi dönemde kazanılan sosyal becerilerin kısa ve uzun vadede bireyin yaşamına etki ettiği bilinmektedir. Bu dönemde sosyal iletişime ait becerilerle birlikte duygusal gelişimde de ilerlemeler gözlenmektedir. Çünkü gelişim bir bütündür ve her alandaki ilerleme, bütünü etkileyecek unsurlar barındırır. Bu nedenle sosyal alanda istenilen kazanımlara ulaşabilen çocuklar hayatın ilerleyen döneminde de sağlıklı davranışlar gösteren uyumlu bireyler olacaklardır (Topaloğlu, 2013).

2.2.3. Sosyal becerilerin gelişimini etkileyen faktörler

Sosyal beceriler ile ilgili üzerinde uzlaşılabilen ortak bir tanım yoktur. Son yıllarda sosyal beceriler konusunda oldukça fazla sayıda tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları:

Hersen ve Bellack (1976), sosyal becerilerin; bireyin insanlarla iletişimde sosyallik potansiyelini yitirmeden duygu ve düşünceleri özgürce ortaya koyabilme yeteneği olduğunu ileri sürmekle birlikte bu yeteneklerin toplumsal ilişkilerin değişken olduğunu kabul ederek dilsel ve dil dışı unsurları kontrol edebilmeyi gerektirdiğini savunmaktadır. McFall (1982), sosyal becerilerin belirli koşullarda ortaya konulan ve kişiler arası iletişimde uygun davranışlar sergilemek olduğunu ileri sürmektedir. Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerileri, bireyin diğer insanlarla etkili bir iletişim kurması ve sosyal yönden kabul gören davranışları yapıp, kabul görmeyen davranışlardan kaçınma kabiliyeti olarak tanımlamışlardır. McIntyre (2003) sosyal beceriyi; insanların başka insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurması ve bu iletişimin devam edebilmesi için sahip olunan bilişsel ve diğer alanlardaki yetenekler olarak tanımlayarak bu yetenekler arasında karar verme, sorun çözme, öz denetim, olumlu akran iletişimi gibi unsurların yer aldığı altını çizmektedir.

Çocukların kişiler arası ilişkilerini düzenleyen önemli kazanımın sosyal becerilerin edinimi olduğunu ileri süren Koçyiğit ve Kayılı (2008), okul öncesi eğitim

kurumlarının ve bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarının sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal beceriler; bireyin çevresinde bulunan diğer bireylerle etkileşimini, akademik becerilerini, öz denetim yeteneğini, toplumsal uyum ve özgüvenini içermektedir. Bu becerilerin erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara değişik yöntemlerle ve aşamalı olarak kazandırılması gerektiği unutulmamalıdır (Topaloğlu, 2013).

2.3. Doğa Eğitimi ile Sosyal Becerilerin Gelişimi Arasındaki İlişki

Doğa eğitimi, geleneksel eğitim öğretim süreçlerinden farklı özellikler barındırmaktadır. Oyunlar ve eğlenceli etkinliklerle motivasyon sağlayarak grup çalışmasını, zamanında doğru karar verebilmeyi ve kişiler arası olumlu etkileşimi sağlamaktadır (Wagner ve Campbell, 1994).

Bacon, doğayı anlamanın yolunun bilimden geçtiğini ifade etmektedir. Böylece doğa eğitiminde bilimsel yöntemlerin takip edilmesi gerektiği ve bu sayede doğayı keşfedebilmenin mümkün olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bacon'a, doğa eğitimi deneyimleri aslında bir günlük yaşam metaforudur. Gerçek hayat koşullarıyla baş edebilme konusunda doğada deneyim kazanan insan, zamanla sosyal ilişkilerinde daha başarılı olacaktır (Çelebi, 2002).

Doğa eğitimi etkinliklerinin her safhasında ön plana çıkarılması gereken en önemli sosyal becerilerden birisi özgüvendir. Bu bağlamda, Halliday (1999), özgüvenle birlikte sosyal becerileri de geliştirecek olan bileşenler gruplamıştır. Bu bileşenler, “ait olma”, “önemli olma”, “farklı olma”, “ahlaklı olma”, “yeterlilik” ve “kendini kabul etme” olarak açıklanmaktadır.

2.4. Doğa Eğitimi ve Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, doğa eğitimi ve sosyal becerilere ilişkin yapılan yurt dışı ve yurt içi araştırmalar yer almaktadır.

2.4.1. Yurt dışı araştırmaları

Bailie (2010) araştırmasında, doğa merkezli bir okul öncesi eğitimle çocukların doğaya bağlanması arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Amerika'da bulunan sekiz doğa okulu ile çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında; yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve vaka analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; erken çocuklukta çevre eğitimine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fleer (2010) araştırmasında, çevre eğitime ilişkin gelecekteki bakış açısını incelemiştir. Araştırmaya 5-12 yaş arası 486 çocuk katılmıştır. Öncelikle çocukların gelecekle ilgili görüşleri yazılı ve resimli olarak alınmıştır. Daha sonra görüşmeler yapılarak çocukların konu ile ilgili fikirleri ortaya konulmuştur. Yapılan analizlere göre, çocukların gelecekteki çevre ile ilgili olumsuz bakış açıları olduğu saptanmıştır. Bunun için eğitim müfredatlarının gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Larimore (2014) çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri'nde doğa eğitimine dayalı anaokullarını incelemiştir. 1967 yılından günümüze dek eğitimini sürdüren bu okulların günlük müfredatlarının %50'ye yakın kısmında sınıf dışı etkinliklerin var olduğu saptanmıştır. Özellikle orman anaokullarında doğa deneyimlerine dayalı etkinliklerin oranının ise %70 ile %100 arasında olduğu belirtilmiştir. Çalışmada iki okul türü arasında belirgin farklar bulunsa da benzerliklerin de olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu okullar sayesinde çocukların çevrelerine bağlılıklarının güçlendiği, yardımlaşmalarının arttığı ve tecrübeleri paylaşma konusunda birbirlerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Iskos ve Karakosta (2015), Yunanistan’da bir anaokulunda uygulanan çevre eğitimine yönelik müfredatı incelemişlerdir. Doğa ile birebir ilişkilerin gerçekleştirilmesine dayalı olan programın uygulandığı eğitim çiftliğinde yeşil alan, seralar, bahçeler, ahırlar ve laboratuvarlar bulunmaktadır. Çiftlikteki eğitim sürecine yönelik öğretmenlerle görüşmeler ve röportajlar yapılmıştır. Başlangıçta çevre ile ilgili deneyimi olmayan eğitimcilerin iki yıllık süreç sonunda doğa etkinlikleri planlayabilen ve çevre konusunda farkındalık düzeyi gelişmiş, doğadaki besinlerden üretim yapabilen, sosyal beceri düzeyleri artmış bir şekilde programı tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alekseeva, Shkolyar ve Savenkova (2016) çalışmalarında, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukluk bahçesi yaklaşımını incelemişlerdir. Bu yaklaşımda planlanan sanatsal çalışmalarla çocukların yaratıcılık, problem çözme, psikomotor beceriler ve sosyal duygusal farkındalık düzeylerinde artış görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Carter (2016) araştırmasında, Sosyal Duygusal Çevre Eğitimi Gelişimi (SEED) programını inceleyerek erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişim tabanlı doğa eğitiminin önemini ortaya çıkarmıştır. Bu program sayesinde çocukların güvenli sosyal ilişkiler, iletişim, iş birliği, tecrübe, okul olgunluğu, doğa okuryazarlığı ve zihinsel performanslarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ferreira, Cruz ve Pitarma (2016) çalışmalarında, okul öncesi ekoloji eğitimi ve çevreye duyarlı davranışları incelemişlerdir. Yapılan didaktik deneysel çalışmaların analizi ile çevre ile ilgili denemeye dayalı aktivitelerle ve buna uygun öğretim yöntemleriyle çocukların çevrenin öneminin farkına vararak bilinçli davranışlar sergiledikleri saptanmıştır.

Kiewra ve Veselack (2016), okul öncesi çocukların doğa ile ilgili faaliyetlerinin yaratıcılıklarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma iki ayrı doğal dış mekan sınıfta gerçekleştirilmiştir. Birinci sınıfta 88 çocuk ve öğretmenleri, ikinci grup sınıfta ise 22 çocuk yer almıştır. Toplam 110 çocuk ve öğretmenleriyle yapılan

nitel araştırma sonucunda; dış mekan sınıflarda yapılan eğitim faaliyetleriyle çocukların yaratıcılıklarının ve problem çözme davranışlarının arttığı saptanmıştır.

Kos, Jerman, Anzlovar ve Torkar (2016) çalışmalarında, okul öncesi çocuklar için çevresel davranışları incelemiştir. Araştırma grubunda; 5-6 yaş grubunda 40 çocuk yer almıştır. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle çocukların çevre yanlısı eylemler hakkındaki görüşleri alınmış, daha sonra doğayla ilgili deneyimler edinerek çevresel davranışlara daha aşina olmaları sağlanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde; çocukların konu ile ilgili ön bilgilerinin az olduğu, yapılan etkinliklerin sonucunda ise deney grubundaki çocukların çevresel bilgi ve davranışlarında artış meydana geldiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde doğa ve çevre eğitiminin çocuklar tarafından anlaşılabilirliği ve deneyimlerle desteklendiği zaman daha etkili olabildiğini göstermiştir.

Lithoxoidou, Georgopoulos, Dimitriou ve Xenitidou (2017) çalışmalarında, erken çocukluk döneminde empati ve çevresel değerlerin gelişimini incelemiştir. Çocukların doğadaki canlı varlıklar ile ilişkilerinin gelişmesi için bir çevre eğitimi programı hazırlanmıştır. Yunanistan'da bir anaokulunda uygulanan bu programla orman temalı etkinliklerle doğal ekosistemdeki canlılara karşı koruma, saygı gösterme, empati duyma, yardım etme, ilişki kurma gibi davranışların değerler eğitimi konularıyla bütünleştirilerek kazandırılması sağlanmıştır. Araştırma sonunda deney grubundaki çocukların sosyal duygusal yönden ilerleme kaydettiği, kontrol grubunda bulunan çocuklarda ise gelişimsel yönden anlamlı bir farklılığın görülmediği saptanmıştır.

Wojciehowski ve Ernst (2018), doğanın okul öncesi çocukların yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel yöntemle yürütülen çalışmada, farklı anaokullarından 75 çocuk deney grubuna, 11 çocuk ise kontrol grubuna dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, doğada yaratıcılık temelli eğitim alan deney grubunun son test yaratıcılık puanlarında önemli ölçüde artış olduğu gözlenmiştir. Araştırma 1990 yılından itibaren çocuklarda yaratıcılığın azalması, doğa eğitimi yerine akademik başarı odaklı eğitime yönelimin artmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren yaratıcılığı ortaya çıkaracak doğa eğitimi programlarının ve doğa okullarının yaygınlaştırılmasının önemi vurgulanmıştır.

2.4.2. Yurt içi araştırmaları

Çelebi (2002) doğa eğitimi etkinliklerinin liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolünü incelediği araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulunda okuyan 31 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında gözlem, grup tartışması ve değerlendirilmesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; doğa eğitiminde yapılan etkinliklerle öğrencilerin risk alma, karar verme, takım çalışması yapma, grup dinamiği oluşturma ve liderlik becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güler ve Bıkmaz (2002) yaptıkları çalışmada anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde 35 farklı okulda görev yapan 102 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Nitel yöntemle yapılan araştırmanın verileri katılımcılara uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; fen etkinliklerinde kullanılacak araç gereç ve materyallerin eksik olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin fen etkinliklerinde daha çok çevre gezileri, eğitici oyunlar ve gözlem çalışmalarını kullandıkları belirlenmiştir.

Buhan (2006), okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilincine karşı tutumlarını etkileyen faktörleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul'da görev yapan 300 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, çevre eğitimi ve çevre bilinci soru listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; mesleki deneyim süresi ile çevre bilinci arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, buna karşın yaş değişkeni, okul türü, eğitim düzeyi, çevre eğitimi alıp almama durumu ile çevre bilinci arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) çalışmalarında, okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Trabzon'da anaokullarında görev yapan 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinde anlatma, dramatizasyon, model kullanma ve deney yapma yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.

Ünal ve Akman (2006) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumların incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Ankara ve Malatya illerinde 6 yaş grubu çocuklarla çalışan 160 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çalıştıkları iller, öğrenim düzeyleri ve hizmet içi eğitim alıp almama durumları ile fen eğitimine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Uysal (2007)'in okul öncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğini öğretmenlerin gözünden incelediği çalışmada, Eskişehir il merkezinde görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; fen ve doğa etkinliklerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından önemli görüldüğü, çocukların bilişsel, sosyal, psikomotor, dil ve duygusal alanlarına katkı sağladığı saptanmıştır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini sınıf içi ile sınırlandırdıkları, uygulama konusunda mekan ve materyal yetersizliği konusunda çeşitli çözüm yolları ürettikleri belirlenmiştir.

Taşkın ve Şahin (2008) çalışmalarında, altı yaş grubundaki okul öncesi çocukların yaşadıkları yerlerin ve sosyo ekonomik durumlarının çevre kavramına ilişkin algılarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubunda; Karadeniz bölgesine ait bir ilin farklı yerleşim yerlerinde bulunan dört anasınıfında toplam 44 çocuk yer almıştır. Nitel araştırma tekniğine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada, yarı yapılandırılmış

ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında çocuklara çevrelerinde neler gördükleri ve nasıl bir çevrede yaşamak istedikleri sorulmuştur. İkinci aşamada ise nasıl bir çevrede yaşamak istediklerini resme dökmeleri ve çizdikleri çevre resimlerini anlatmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular Weber'in sınıf teorisi ve Postmateryalist Teori çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma sonuçları, çocukların yaşadıkları yerlerin ve sosyo ekonomik durumlarının çevre algılarını etkilediğini göstermiştir.

Ulusoy (2008) çalışmasında, anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının çalıştıkları kurum türü, yaş grupları, sınıf mevcutları, öğrenim düzeyleri ve mesleki deneyim süresi bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara'da okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 250 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; genel bilgi formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen anaokulu öğretmenlerinin fen etkinliklerini kullanma durumlarının değerlendirilmesi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin çalıştıkları kurum türünün, sınıf mevcudunun, öğrenim düzeylerinin, kendi yaş ve hizmet sürelerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna karşın, öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının fen etkinliklerini kullanma durumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) yaptıkları çalışmada, 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Giresun il merkezindeki anaokulu ve anasınıflarına devam eden 60-72 aylık 353 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevresel Tepki Envanteri (Children's Environmental Response Inventory) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların çevreye karşı tutumlarının yaşanılan yer, annenin ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık geliri, anne ve babanın mesleğine göre farklılaşmadığı, ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu ve erkek çocukların doğa unsurlarına yönelik tutumlarının kız çocuklarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yardımcı (2009), yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim dört ve beşinci sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bolu'da öğrenim gören 24 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; kamp programı tamamlandığında çocukların doğaya ilişkin algılarının genişlediği ve ekolojik süreçleri anlamlandırma becerilerinin arttığı belirlenmiştir.

Özdemir (2010) araştırmasında, doğa eğitimine dayalı olarak yürütülen çevre eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma, Muğla Akkaya'da ilköğretim ikinci kademedeki bulunan 20 çocuk ile deneysel desen yoluyla yürütülmüştür. Veriler çevresel algı ölçeği ve çevresel davranış gözlem formu kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aşamasında öğrencilere yazdırılan öykülerin çözümlenmesi de yer almıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çevresel değerlere ilişkin tutum ve davranışlarında olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte, uygulamaya katılan öğrencilerde sorumlu davranış eğilimlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Turgut ve Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada, ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının çocuk gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma kaynak tarama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının çocuk gelişiminde önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, farklı disiplinlerdeki uzmanların bir araya gelerek yaş gruplarının ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde ve doğal materyaller kullanılarak bu ortamların oluşturulmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2011), ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 64 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, doğa eğitimine katılım anketi, demografik bilgi formu, doğa bilimleri bilgi testi ve duyuşsal eğilimler ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada karma desen kullanılmış olup nitel veriler içerik analizi yöntemiyle; nicel

veriler ise bağımlı gruplar covaryans (ANCOVA) ve t- testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programına katılan çocukların çevreye karşı sorumlu davranışlarında anlamlı derecede farklılık saptanmıştır. Buna karşın, çevre bilgisi ve duyuşsal eğilimler bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Gönen ve Güler (2011) yaptıkları çalışmada, resimli çocuk kitaplarında çevre konusunu incelemişlerdir. Araştırmada Türkiye’de 1995 ile 2010 yılları arasında 2-12 yaş arası çocuklar için bulunan 80 hikaye hitabı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kitapların yüzde 80’inin doğa ile ilgili unsurlar içerdiği ve bunun çocukların gelişiminde özellikle erken çocukluk döneminde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay (2011) yaptığı çalışmada, yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemini incelemiştir. Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, küçük çocuklara verilecek çevre eğitimi uygulamaların yaygınlaştırılması gerekliliği üzerinde durulmuş ve Türkiye’de çevre eğitimine ilişkin uygulamaların son yıllarda arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, bu uygulamaların daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine uygun olduğu belirlenerek okul öncesi eğitim kurumlarında da doğa deneyimlerine dayanan programların uygulanmasının gerekliliği savunulmuştur.

Can Yaşar, İnal, Uyanık ve Yazıcı (2012) yaptıkları araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunda; Afyonkarahisar il merkezinde bulunan dört okuldaki anasınıfına devam eden 109 çocuk yer almıştır. Verilerin toplanmasında, çocuk gözüyle geri dönüşüm anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların geri dönüşüm kelimesi ve sembolünü tanıdıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, çocukların cinsiyetleri ile anket formuna verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı, fakat anne ve babanın öğrenim düzeyi durumuna göre farklılaşma olduğu saptanmıştır.

Meydan, Bozyiğit ve Karakurt (2012) yaptıkları çalışmada, ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeylerini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı disiplinlerdeki araştırma görevlileri, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile izci lideri öğretmenler olmak üzere toplam 85 kişi oluşturmuştur. Araştırmada nitel ve nicel verilerin analiz edildiği karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; doğa eğitimi projelerinin katılımcıların beklentilerini karşıladığı ve onlara geniş bir ekolojik vizyon kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Birinci (2013) yaptığı çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersindeki doğa etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma grubunda Rize’de ilkokul üçüncü sınıfta bulunan 34 öğrenci yer almıştır. Nitel yöntemle yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak; zihin haritaları, mülakat soruları ve doğa günlükleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların doğaya ilişkin bilgi düzeylerinin ve doğa ile ilgili unsurlara yönelik farkındalıklarının arttığı belirlenmiştir.

Köşker (2013) çalışmasında; ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algılarını ve sorumluluklarına yönelik düşüncelerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 4. sınıfta bulunan 150 öğrenci ve sınıf öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 123 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Veriler nitel betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan ilkokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının doğayı korumaya yönelik sorumluluk düzeylerinin yüksek olduğu ve çevresel unsurlara önem verdikleri belirlenmiştir.

Ogelman ve Durkan (2014) yaptıkları çalışmada, küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma, Denizli’de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubundaki 130 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırma deneysel yöntemle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak başarı (bilgi) testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön, son ve tekrar testlerinin sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların

toprak bilgisinin kontrol grubundaki çocuklara göre artış gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, toprak eğitimi projesinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2015) yaptığı araştırmada, yaz çevre eğitimi programının (SEEP) ilköğretim öğrencilerinin çevre okur yazarlıkları üzerine etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya’da 4. sınıftan 8. Sınıfa kadar farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören 25 erkek 20 kız olmak üzere toplam 45 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında; çevresel bilgi testi, çevre duyarlılığına yönelik duyguları değerlendirme testi ve çocukların sorumlu çevresel davranışları ölçeceği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaz çevre eğitimi programına katılan öğrencilerin çevresel bilgi ve duyarlılık düzeyinde anlamlı derecede artış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, bilişsel beceri ve kaydetme davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ogelman, Önder, Durkan ve Erol (2015) yaptıkları araştırmada, “Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz” isimli toprak eğitimi projesinin etkisini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Denizli il merkezinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 65’i deney grubu, 65’i kontrol grubu olmak üzere toplam 130 çocuk ve aileleri oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesinde; toprak bilgi testi ve 5 yaş çocukların çevreye yönelik davranış ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların toprak bilgilerinde ve çevreye yönelik tutumlarında olumlu değişimler olduğu saptanmıştır.

Sağirekmekçi (2016) çalışmasında tahmin, gözlem, açıklama (TGA) stratejisine dayalı fen ve doğa etkinliklerinin, okul öncesi çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel alan yeteneklerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay il merkezindeki bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 35 okul çocuk oluşturmuştur. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırmada, yarı yapılandırılmış mülakat ve yapılandırılmamış gözlemin yanısıra bilimsel süreç beceri testi ve bilişsel alan yetenek formu kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu çocuklara dört hafta boyunca TGA stratejisine göre hazırlanmış fen ve doğa etkinlikleri, kontrol grubu çocuklara ise doğrulama

laboratuvar yaklaşımına göre hazırlanmış fen ve doğa etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; TGA stratejisine göre hazırlanmış fen ve doğa etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Yağcı (2016), okul öncesi çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre eğitimi uygulamalarının etkisini incelediği araştırmasında, Kocaeli Gölcük ilçesinde anasınıfına devam eden 124 çocuk ile çalışmıştır. Araştırmada veriler, bilimsel süreç beceri testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yapılan ön testlerde, deney ve kontrol gruplarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamazken deney gurubuyla yapılan uygulamalar sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okul öncesi çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre eğitimi uygulamalarının olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turan ve Çalışkan (2018) yaptıkları araştırmada, eğitimcilerin organik okul modeliyle ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırmanın çalışma grubuna farklı alanlardan beşer katılımcı (eğitim müfettişi, akademisyen, okul yöneticisi, okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni) olmak üzere toplam 25 eğitimci dahil edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojinin kullanıldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu araştırmayla, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan ve onların doğa ile ilgili faaliyetlerinin yer aldığı alternatif bir okul modeli geliştirilmiştir. Doğa deneyimleri sayesinde öğrencilerin bilişsel, duygusal ve psiko motor alanlarının geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Ünlü ve Çavak (2019) çalışmalarında, okul öncesi eğitim döneminde çocuklara kazandırılacak coğrafi kazanımları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Balıkesir ilinde Altıeylül ve Karesi ilçelerinde 19 okulda görev yapan 101 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim programı içinde yer alan coğrafi kazanımların öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü belirlenmiştir.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırma türüdür (Baki ve Gökçek, 2012). Bu çalışmada niceliksel olarak ön test son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modeli, neden sonuç ilişkisini saptamak amacıyla, bilimsel olarak belirlenen ölçütler dahilinde araştırmacının kontrollü bir şekilde sürece dahil olduğu bir ortam planlanmasıdır (Karasar, 2016). Araştırma modelinde bağımlı değişken “okul öncesi çocukların sosyal becerileri”, bağımsız değişken ise “doğa eğitimi” dir. Çalışmada deney grubundaki çocuklara doğa eğitimine yönelik bir eğitim programı uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar okul öncesi eğitim program rutinine devam etmişlerdir. Desenin sembolik görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.1.1. Araştırma deseninin sembolik görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
GD1	Ö1	X	O3
GK1	O2		O4

GD1; Doğa eğitimi verilen Deney1 grubunu,

GK1; Kontrol grubunu,

O1; Deney grubundan alınan ön test ölçümleri,

O2: Kontrol grubundan alınan ön test ölçümleri,

- O3; Deney grubundan alınan son test ölçümleri,
 O4: Kontrol grubundan alınan son test ölçümleri,
 X; Deneysel işlemi göstermektedir.

Araştırmanın nitel kısmında ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, bir olayı kendi şartları içerisinde doğal seyrinde iken derinlemesine incelemek amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım, 1999). Betimsel analiz ise verileri genel olarak inceleme ve işleme sürecini kapsayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2. Çalışma Gurubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Düzce il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız Güzelbahçe Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 33 çocuktan oluşmaktadır. İki ayrı sınıfta eğitim gören çocuklardan 13'ü Deney grubunu; diğer sınıftaki 20 çocuk ise Kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2.1'de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Çalışma grubundaki çocukların cinsiyetlerine, yaşlarına ve okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre dağılımı

	Değişkenler	N (33)	%
Cinsiyet	Kız	14	42,4
	Erkek	19	57,6
Yaş	60 ay ve altı	16	48,4
	61-72 ay	17	51,6
Okul öncesi eğitime devam etme süresi	1 yıl ve altı	11	33,3
	2 yıl	15	45,5
	3 yıl	7	21,2

Tablo 3.2.1 incelendiğinde; çocukların %42,4'ünün kız ve %57,6'sının erkek olduğu görülmektedir. 60 ay ve altı olan 48,4 çocuk bulunurken 61-72 aylık 51,6 çocuk bulunmaktadır. Gruptaki çocukların okul öncesi devam etme sürelerine bakıldığında 1 yıl ve altı 33,3 iken 2 yıl devam eden 45,5 çocuk, 3 yıl devam eden 21,2 çocuk olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği (OSBED)

Ömeroğlu ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan (2012) Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara yönelik kişisel bilgilere ait sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, 36-72 aylık çocukların belirlenen sosyal becerileri kullanabilmelerini belirlemeye yönelik maddelere yer verilmiştir. Sosyal Beceriler; 4 alt boyut ve toplamda 49 maddeden oluşmaktadır (Ömeroğlu ve ark., 2012). OSBED alt boyutları ve madde numaralarına ilişkin bilgiler Tablo 3.3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.3.1. OSBED alt boyutları ve madde numaralarına ilişkin bilgiler

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Madde Sayısı
1. Başlangıç Becerileri	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	12
2. Akademik Destek Becerileri	13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24	12
3. Arkadaşlık Becerileri	25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,37	13
4. Duygularını Yönetme Becerileri	38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49	12
Toplam Madde Sayısı		49

OSBED Öğretmen Formunda, 36-72 aylık çocukların sahip olması gereken sosyal beceriler yer almıştır. Formu dolduracak öğretmenlerden, deney grubunda çocukların uygulanan eğitim programı öncesinde ve sonrasında davranışların gözlemlenerek ilgili maddenin işaretlenmesi istenmektedir. Kontrol grubundaysa herhangi bir program uygulanmaksızın formdaki davranışı ne derece iyi kullandığını işaretlemeleri istenmekte ve çocukların sosyal becerileri alt boyutlar doğrultusunda puanlanarak analiz edilmektedir.

3.3.2. MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve okul öncesi öğretmenlerinin çocukların çeşitli durumlardaki davranışlarını her ay gelişim alanlarına göre kayda geçirmelerini sağlayan bir formdur. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 Okul öncesi eğitim programı kitabında yer alan gelişim gözlem formunda çocuğa ait genel bilgiler ve motor, bilişsel, dil, sosyal duygusal ve öz bakım becerileri gelişim alanlarına ait kısımlar gözlem tarihi belirtilerek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Bu araştırmada, okul öncesi gelişim gözlem formuna ait verilerin analizine de yer verilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, verileri toplamak amacıyla Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu kullanılmıştır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formunun uygulanması için çalışma gruplarının oluşturulduğu Güzelbahçe Anaokulu yöneticilerinden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra okul idarecileri ile etkinlik takvimi oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasına yönelik olarak dikkati dağıtacak etmenlerin olmadığı sessiz bir ortam belirlenmiştir. Belirlenen ortamda öğretmen tarafından OSBED formları doldurulmuştur. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formları ise dönem boyunca gözlemlenen davranışların tarih belirtilerek öğretmen tarafından kayda geçirilmesi ile tamamlanmıştır.

3.5. Doğa Eğitimi Programının Hazırlanması

Doğa Eğitimi Programı hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından doğa eğitimine ilişkin literatür incelenmiş ve erken çocukluk eğitiminde konuyla ilgili çalışmaların olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda okul öncesi dönemde doğa eğitiminin sosyal becerilere etkisini inceleyen karma desenle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, çalışma grubuna ait doğa eğitimine ilişkin kazanım ve göstergelere aylık planlarda yer verme durumları, deney ve kontrol gruplarının önceki günlük eğitim akışları, çocukların okul öncesi gelişim gözlem formları ile konuya ilişkin portfolyolar incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda çocukların gelişimsel ihtiyaçları temel alınarak okul öncesi 5-6 yaş çocukların doğa eğitimi etkinlikleriyle buluşturulması amacına yönelik hem bireysel hem grup çalışmaları içeren, aile katılımının da dahil edildiği toplam 24 etkinlik hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur.

“Doğadan Tabagıma” doğa eğitimi programının temel hedefi doğaya yönelik farkındalığı geliştirmektir. Bu hedef doğrultusunda, çocukların doğada yetişen ve her gün sofralarında gördükleri ürünlerin farklı özelliklerini tanımaları ve bu yolla doğaya ilişkin farkındalık geliştirmeleri esastır. Çocuk merkezli ve oyun temelli bir yaklaşımın temel alındığı program sarmal bir programlama özelliği göstermektedir. Etkinlikler hazırlanırken çocukların doğa ile günlük yaşamları arasında bağlantı kurmaları ve doğanın bir parçası olduklarını hissetmeleri dikkate alınmıştır. Bunun için etkinliklerde; yaparak yaşayarak ve keşfederek öğrenme fırsatlarının sağlanmasına, okul içinde ve dışında yapılacak etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesine, etkinliklerin basitten karmaşığa bir sıra içinde ilerlemesine, ailelerin eğitime katılımının sağlanarak eğitimin doğa, okul ve ev arasındaki devamlılığının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Program kapsamında 15 fen ve doğa etkinliği; 4 oyun etkinliği; 3 müzik etkinliği; 2 sanat etkinliği; 2 Türkçe dil etkinliği; 1 drama etkinliği ve 2 alan gezisi yer almaktadır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kitabında yer alan bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, motor gelişim ve özbakım becerileriyle ilgili kazanım ve göstergelere uygun olarak planlanan etkinliklerle eğitim programı bütünleştirilmiştir.

“Doğadan Tabagıma” adlı doğa eğitimi programında yer alan kazanım ve göstergeler aşağıdaki gibidir:

Bilişsel gelişim alanında kullanılan kazanım ve göstergeler;

Kazanım 1: Nesne, durum, olaya dikkatini verir.

Göstergeleri:

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.

Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 2: Nesne, durum, olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri:

Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.

İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.

Gerçek durumu inceler.

Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 3: Algıladıklarını hatırlar.

Göstergeleri:

Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.

Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler.

Göstergeleri:

Nesne/varlığın adını söyler.

Nesne/varlığın şeklini söyler.

Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.

Nesne/varlığın kokusunu söyler.

Nesne/varlığın tadını söyler.

Nesne/varlığın kullanım amaçlarını söyler.

Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.

Göstergeleri:

Nesne/varlıkların kokusunu ayırt eder, karşılaştırır.

Nesne/varlıkların yapıldığı malzemeyi ayırt eder, karşılaştırır.

Nesne/varlıkların tadını ayırt eder, karşılaştırır.

Kazanım 18: Zamanla ilgili kavramları açıklar.

Göstergeleri:

Olayları oluş zamanına göre sıralar.

Dil gelişiminde kullanılan kazanım ve göstergeler;

Kazanım 2: Sesini uygun kullanır.

Göstergeleri:

Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır.

Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar.

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri:

Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.

Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler.

Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

Kazanım 7: Dinledikleri, izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri:

Sözel yönergeleri yerine getirir.

Dinledikleri/izlediklerini açıklar.

Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8: Dinledikleri, izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri:

Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.

Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Dinledikleri/izlediklerini müzik yoluyla sergiler.

Motor gelişiminde kullanılan kazanım ve göstergeler;

Kazanım 4: Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeleri:

Nesneleri kaptan kaba boşaltır.

Malzemelere elleriyle şekil verir.

Kazanım 5: Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

Göstergeleri:

Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.

Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.

Sosyal duygusal gelişim alanından kullanılan kazanım ve göstergeler;

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri:

Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.

Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeleri:

Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri:

Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.

Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

Göstergeleri:

Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.

Kuralların gerekli olduğunu söyler.

İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.

Kazanım 13: Estetik değerleri korur.

Göstergeleri:

Çevresini farklı biçimlerde düzenler.

Kazanım 15: Kendine güvenir.

Göstergeleri:

Grup önünde kendini ifade eder.

Gerektiğinde liderliği üstlenir.

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

Göstergeleri:

Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler.

Özbakım becerilerine ait kullanılan kazanım ve göstergeler;

Kazanım 2: Giyinme ile ilgili işleri yapar.

Göstergeleri:

Giysilerini çıkarır.

Giysilerini giyer.

Kazanım 3: Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.

Göstergeleri:

Ev/okuldaki eşyaları temiz ve özenle kullanır.

Kazanım 4: Yeterli ve dengeli beslenir.

Göstergeleri:

Yiyecek ve içecekleri yeterli miktarda yer/içer.

Öğün zamanlarında yemek yemeye çaba gösterir.

Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır.

Yiyecekleri yerken sağlık ve görgü kurallarına özen gösterir.

Kazanım 6: Günlük yaşam becerileri için gerekli araç gereçleri kullanır.

Göstergeleri:

Beslenme sırasında uygun araç ve gereçleri kullanır.

Beden temizliğiyle ilgili malzemeleri kullanır.

Çevre temizliğiyle ilgili araç ve gereçleri kullanır.

Kazanım 7: Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.

Göstergeleri:

Tehlikeli olan durumları söyler.

Kendini tehlikelerden ve kazalardan korumak için yapılması gerekenleri söyler.

Kazanım 8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır.

Göstergeleri:

Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler (MEB, 2013).

Doğa eğitim programında hazırlanan etkinlikleri değerlendirme konusunda üç okul öncesi, bir dil ve bir ölçme değerlendirme uzmanına başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinlikler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak eğitim programına son şekli verilmiştir. Programda yer verilen etkinliklerde besinlerin en doğal şekliyle üretilip tüketilmesi arasındaki sürecin sistematik bir süreklilikle gerçekleştirilmesi esas alınmıştır. Doğa Eğitimi Programına ilişkin hazırlanan tüm etkinliklerin çocukların gelişim düzeyine uygun olduğu, etkinlik çeşitliliğiyle farklı gelişim alanlarına hitap edildiği ve “doğadan tabağıma” teması kapsamında yer verilen beslenme etkinliklerinin de doğa eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğu öngörülerek programa dengeli bir şekilde dağılımının yapılması sağlanmıştır. Ardından eğitim öğretim saatlerine uygun olacak şekilde program uygulanmaya başlanmıştır.

3.6. Doğa Eğitimi Programının Uygulanması

Araştırmada etkililiği test edilen doğa eğitimi programı, haftada iki etkinlik olmak üzere 12 hafta süresince çocuklara uygulanmıştır. Her uygulamaya başlamadan önce çocuklara hangi etkinliklerin yapılacağı anlatılmış ve eğitim ortamı uygun şekilde düzenlenmiştir. Tüm uygulamalarda çocuklar aktif rol almış ve sürecin sonunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 3.6.1. Doğa eğitimi programında uygulanan etkinlikler

Tarih	“Doğadan Tabagıma” teması kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler
6-10 Mart	Doğa eğitimi konusunda aileleri ve çocukları bilgilendirme Doğa eğitimine merhaba etkinliği ve okul bahçesine tohumların ekilmesi
13-17 Mart	Tüm sınıfların katılımıyla gerçekleştirilen doğa eğitimi tanıtım etkinliği Doğamızdaki Meyveler (Orff çalışması)
20-24 Mart	Pazara gidelim (Ront gösterisi) Sütün kullanımına ilişkin etkinlikler (mutfakta sütlaç ve yoğurt yapımı)
27- 31 Mart	Buğdaylar ekmeğe dönüşüyor. (Ekşi maya ekmeği yapımı) Çevredeki fırınlarda neler oluyor? (Fırına alan gezisi düzenlenmesi)
3-7 Nisan	Doğa eğitimi klibi çekip paylaşılması Doğal yaşam konulu egzersizler
10-14 Nisan	Doğadan tabağıma buluşmasında ailelerle birlikte doğal yiyecekler hazırlama Turşu kurma
17-21 Nisan	Nane, fasulye ve ebegümeci yetiştirme Beslenme kitabının oluşturulması
24-28 Nisan	Bilmece partisi düzenlenmesi İpek böceği ile tanışma ve aşamaların gözlenmesi
1-5 Mayıs	Peynir yapımı Buğdayın hikayesi konulu drama etkinliği
8-12 Mayıs	Mantar Çiftliğine alan gezisi düzenlenmesi Ailelerin katılımcı çocukların jüri olduğu ‘Sağlıklı Tabak’ yarışması
15-19 Mayıs	Bahçemde yetişenler ile salata Mısır ekmeği pişirme
29 Mayıs-2 Haziran	“Doğadan tabağıma” konulu sergi Bahçede yetiştirilen besinleri tanıtma ve tadım etkinliği

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 20 programı ile analiz edilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının

belirlenmesinde normallik testi (Test of Normality) yapılmıştır. Dağılımın normalliği Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Buna göre; ölçek toplam ve alt boyut puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0.05$). Ayrıca ön test toplam (Skewness=-.920, Kurtosis=1.493) ve son test toplam (Skewness=-.049, Kurtosis=.429) puanlarında çarpıklık, basıklık değerlerinin de +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olması nedeniyle dağılımın normal olduğu ve parametrik testlerin uygulanabileceğine karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'de çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Sonuç olarak bu aşamada doğa eğitimi etkinliklerinin çocukların sosyal becerilere etkisini incelemek amacıyla OSBED formlarının değerlendirilmesinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t testleri kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada; OSBED Öğretmen Formu ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formundan elde edilen bulgular incelenerek iki ana başlık altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

- Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeğine ilişkin bulgular
- MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formuna ilişkin bulgular

4.1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

4.1.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED ön test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	t	sd	p
Deney	13	209.63	13.64	1.234	31	.227
Kontrol	20	200.55	41.09			

* p<.05

Tablo 4.1.1’de deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri ön test toplam puanları incelendiğinde; sosyal beceri ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t(31)=1.234, p>.05]. Tablo 4.1.1’den elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu çocukların araştırmaya başlamadan önce sosyal beceriler açısından birbirine benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Okul öncesi çocukların OSBED ölçeğinden aldıkları ön test son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.2' de verilmiştir.

Tablo 4.1.2. Okul öncesi çocukların OSBED ölçeği ön test son test ortalama puan ve standart sapma değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{x}	S	N	\bar{x}	S
Deney	13	209.69	13,64	13	234.08	11,45
Kontrol	20	209.70	19,22	20	193.85	41,09

Tablo 4.1.2'deki ortalama puan ve standart sapma değerleri incelendiğinde; deney grubundaki çocukların ön test puan ortalamasının $\bar{x}=209.69$, son test puan ortalamasının $\bar{x}=234.08$, kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamasının $\bar{x}=209.70$, son test puan ortalamasının ise $\bar{x}=193.85$ olduğu görülmektedir. Tabloya göre, deney grubundaki çocukların doğa eğitimi sonrasında sosyal becerilerinde önemli bir artış gözlemlenmektedir. Deney grubu puanlarındaki artışın nedenleri olarak doğa eğitimi programının düzenli bir şekilde günlük eğitim programına dahil edilmesi, çocukların birebir tüm etkinlikleri yerinde gerçekleştirmeleri, deneme yanılma fırsatı verilerek aktif öğrenme deneyimleri yaşamalarının sağlanması, sınıf dışı eğitim ortamları oluşturularak üretim faaliyetleri gerçekleştirebilmeleri, süreç içerisinde işbirliği ile bireyler arası iletişimin gerçekleştirilmesi gösterilebilir. Kontrol grubuna dahil olan çocuklarda ortalama puanlar arasındaki düşüşün nedenleri ise uygulama süreci içerisinde sınıfa yeni bir öğretmen dahil olması, sınıf dışı etkinliklerin eğitim programında kendine yer bulmaması ve çocukların doğal deneyimlerle bilinçli üretici konumunda olmaması olabilir. Öğretmenin eğitim programında doğa etkiliklerine yeterince yer vermemiş olabileceği düşünülmüştür.

Tablo 4.1.3. Deney grubundaki çocukların ön test-son test sosyal beceri puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup		N	\bar{x}	S	t	sd	p
1.Başlangıç Becerileri	Ön test	13	48,92	3,68	-9,02	12	,000**
	Son test	13	57,61	3,30			
2.Akademik Destek Becerileri	Ön test	13	52,38	4,36	-5,60	12	,000**
	Son test	13	57,38	2,50			

3.Arkadaşlık Becerileri	Ön test	13	56,84	4,14	-5,60	12	,000**
	Son test	13	62,69	2,42			
4.Duyularını Yönetme Becerileri	Ön test	13	51,53	3,95	-3,49	12	,004**
	Son test	13	56,38	4,48			
OSBED TOPLAM	Ön test	13	209,69	13,64	-7,13	12	,000**
	Son test	13	234,07	11,45			

**p< .01

Tablo 4.1.3'te deney grubundaki çocukların sosyal beceri puanları incelendiğinde; başlangıç becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(12)=-9,02, p<.01]. Deney grubunun başlangıç becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{x} =57.61), ön test puan ortalamasından (\bar{x} =48.92) daha yüksektir.

Akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin sosyal beceri puanları incelendiğinde; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(12)=-5,60, p<.01]. Deney grubunun akademik destek becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{x} =57.38), ön test puan ortalamasından (\bar{x} =52.38) daha yüksektir.

Arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin sosyal beceri puanları incelendiğinde; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [t(12)=5.60, p<.01]. Deney grubunun akademik destek becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{x} =62.69), ön test puan ortalamasından (\bar{x} =56.84) daha yüksektir.

Duyularını yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin sosyal beceri puanları incelendiğinde de; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(12)=-3.49, p<.01]. Deney grubunun akademik destek becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{x} =56.38), ön test puan ortalamasından (\bar{x} =51.53) daha yüksektir.

Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [t(12)=-7.13, p<.01], son test puan ortalamasının (\bar{x} =234.07) ön test puan ortalamasından (\bar{x} =209.69) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Erdoğan (2011) ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisini incelediği çalışmasında, öğrencilerin çevreye yönelik davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşmıştır. Meydan, Bozyiğit ve Karakurt (2012)'da ekoloji temelli doğa eğitimi projesinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeylerini gözlemlemeyi amaçladıkları çalışmada, doğa projelerinin kişilerin beklentilerine cevap verdiğini ve olumlu tutumlar kazandırdığını vurgulamışlardır. Topaloğlu (2013) da yaptığı çalışmada, etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Coral ve diğerleri (2014), doğa eğitimi ve bilim okulları projelerinin doğaya yönelik olumlu tutum geliştirmedeki etkililiğini araştırmışlardır. Göksu'nun kanatları projesi kapsamında yapılan etkinlikler sonucunda çocukların kuşlara yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde artış görülmüş ve uygulanan doğa eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kara, Aydos ve Aydın (2015) tutumların davranışa dönüşmesini incelemek amacıyla İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden on dört çocuk ile yapılan görüşmeler sonucunda çevresel tutum, doğaya yönelik alışkanlıklar konusunda çevre eğitim materyallerinin, bahçe etkinliklerinin, dış mekan faaliyetlerinin planlanmasının oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Akamca (2017) yaptıkları çalışmada İzmir'de dezavantajlı bir bölgede okul öncesi eğitim kurumuna devam eden otuz beş çocuğa yönelik açık hava etkinlikleri içeren bir program hazırlayıp uygulamışlardır. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında açık hava etkinlikleri programına dahil olan çocukların sosyal duygusal gelişiminde ve diğer gelişim alanlarında ilerleme kaydedilmiştir. Lithoxidou ve arkadaşları (2017) erken çocukluk döneminde empati ve çevresel değerlerin gelişimini araştırmak amacıyla bir çevre eğitimi programı hazırlanmışlardır. Yunanistan'da bir anaokulunda gerçekleşen bu çalışma sonucunda, deney grubunda yer alan çocukların canlıları koruma, doğaya saygı gösterme, empati duyma, yardım etme gibi sosyal beceri davranışlarında ilerleme görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında doğa eğitime yönelik yapılan bu çalışmaların, araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda uygulamalı doğa eğitiminin çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmada deney

grubuna uygulanan “Doğa Eğitim Programı” nda doğa etkinliklerinin diğer etkinlik alanları (sanat, oyun, müzik, fen, dil, matematik, okuma yazmaya hazırlık) ile bütünleştirilmesi, böylece çocukların doğa etkinliklerini bir bütünün parçası olarak algılaması ve yaşantılarına aktarımının sağlanması, bununla birlikte etkinliklerin bireysel farklılıklara yönelik olması, çevre farkındalığının oluşturulması ile çocuklarda çevre bilincinin gelişimi için gerekli olan becerileri dengeli ve sistematik bir şekilde uygulanması bu sonucun bir nedeni olabilir. Ayrıca program uygulanırken yeterli donanıma sahip eğitim ortamının hazırlanması, bu süreç içerisinde yer alan çeşitli ve zenginleştirilmiş doğal düzenlemelerin çocukların tüm gelişim alanlarını ve çevresel farkındalıklarını desteklemesi, çocukları süreç içerisinde yapılan değerlendirmeler sonucunda eğitime ve çocuklara nasıl yardım edileceği konusunda yönlendirmelerin yapılması, doğa etkinliklerinin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi çocukların sosyal becerilerini desteklemiş olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.1.4’te kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanlarına ilişkin t-testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.1.4. Kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup		N	\bar{x}	S	t	sd	p
1.Başlangıç Becerileri	Ön test	20	58,55	3,61	4,70	19	,000**
	Son test	20	49,40	11,57			
2.Akademik Destek Becerileri	Ön test	20	55,85	4,89	3,98	19	,001**
	Son test	20	48,20	10,11			
3.Arkadaşlık Becerileri	Ön test	20	56,45	7,40	2,58	19	,018*
	Son test	20	51,00	11,34			
4.Duygularını Yönetme Becerileri	Ön test	20	38,85	6,96	-4,19	19	,000**
	Son test	20	45,25	10,79			
OSBED TOPLAM	Ön test	20	209,70	19,22	2,30	19	,033*
	Son test	20	193,85	41,09			

** p<.01 * p<.05

Tablo 4.1.4’te kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları incelendiğinde; başlangıç becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(19)=4,70, p<.01] . Kontrol grubunun başlangıç becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{x} =49.40), ön test puan ortalamasından (\bar{x} =58.55) daha düşüktür.

Akademik destek becerileri alt boyutuna ilişkin sosyal beceri puanları incelendiğinde; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(19)=3,98$, $p<.01$]. Kontrol grubunun akademik destek becerilerine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{x}=48.20$), ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=55.85$) daha düşüktür.

Arkadaşlık becerileri alt boyutuna ilişkin sosyal beceri puanları incelendiğinde; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(19)=2.58$, $p<.01$]. Kontrol grubunun arkadaşlık becerilerine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{x}=51.00$), ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=56.45$) daha düşüktür.

Duygularını yönetme becerileri alt boyutuna ilişkin sosyal beceri puanları incelendiğinde de; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(19)=-4.19$, $p<.01$]. Kontrol grubunun duygularını yönetme becerilerine ilişkin son test puan ortalaması ($\bar{x}=45.25$), ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=38.85$) daha yüksektir.

Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde; ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t(19)=2.30$, $p<.01$], son test puan ortalamasınının ($\bar{x}=193.85$) ön test puan ortalamasından ($\bar{x}=209.70$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular, kontrol grubuna dahil edilen çocukların sosyal beceri puanlarında ön testten son teste önemli bir düşüşün olduğuna işaret etmektedir. Deneysel işlemin uygulandığı süreçte sadece MEB okul öncesi eğitim programı uygulanan kontrol grubu çocuklarında görülen bu sonuçlar dikkat çekicidir. Kontrol dışı olan ve engellenemeyen bu sonuçlarda; 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ve yıl sonu gösterileri gibi çalışmaların yoğunluğu ile zorunlu öğretmen değişikliği nedeniyle sınıf yönetiminde ortaya çıkabilecek farklı tutumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

4.1.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların OSBED son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	t	sd	p
Deney	13	234.07	11.45	3.455	31	.002**
Kontrol	20	194.40	40.16			

* $p<.05$

Tablo 4.1.5’de deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri son test toplam puanları gösterilmiştir. Buna göre; deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri son test standart puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(31)=3.455, p>.05$]. Deney grubu çocuklarının sosyal beceri son test ortalama puanları kontrol grubu çocuklarının son test ortalama puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir.

Erentay ve Erdoğan (2006), yaptığı çalışmasında doğa eğitimi ile pratiklere dahil olan çocukların sorumluluk duygusunu arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan ve Özsoy (2007) da doğa ile ilgili etkinliklerin sorumlu davranma eğilimini arttırdığını belirlemiştir. Oğurlu (2016), doğa ile ilgili yapılan etkinliklerin katılımcıların duygularını ve düşüncelerini ifade etme, katılım gösterme ve iletişim kurma davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

4.2. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1’de deney grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu sosyal gelişim kazanımlarına ilişkin düzenlenen veri tablosu verilmektedir.

Tablo 4.2.1'e göre deney grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu sosyal gelişim kazanımlarına ilişkin düzenlenen veri tablosu

MADDELER	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	TOP
	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S	Ö S
1.Kendini, ailesini ve evini tanıtır.	- -	- -	- +	- -	- +	+ +	+ +	- -	+ +	- +	- -	- -	+ +	4 / 7
2.Kendisini farklı yollarla ifade eder.	- -	+ +	- -	- -	- -	+ +	- +	+ +	- +	- +	- -	- +	- -	3 / 7
3.Duygu ve düşüncesini ifade eder.	- -	- -	- +	- +	+ +	- -	- -	- +	+ +	- +	+ +	+ +	- +	4 / 9
4.Bir işe başlarken kendini güdüler.	- +	- -	- -	- -	- -	- +	- +	- -	- +	- -	- -	- -	- -	0 / 4
5.Başladığı işi bitirir.	- +	+ +	- +	- -	- -	- +	- +	- +	+ +	- +	- +	+ +	- +	3 / 11
6.Yardımsöver davranır.	- -	- +	- -	- -	+ +	- -	- +	- +	+ +	- -	+ +	- -	+ +	4 / 7
7.Sorumluluk almaya isteklidir.	+ +	- -	- -	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- +	- -	+ +	- +	2 / 9
8.Sorumluluğunu yerine getirir.	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	+ +	- +	1 / 12
9.Farklı ortamların kurallarına uyar.	- -	- -	- +	- +	- +	- +	- -	- -	- -	- -	- -	- +	- -	0 / 5
10.Çevre düzenlemede aktif rol alır.	- +	- +	+ +	+ +	- -	- +	- -	- +	- +	- +	+ +	+ +	+ +	4 / 11
11.Çevreye değer verir.	- -	- -	- -	- -	+ +	- -	- -	- +	- +	- +	- -	- +	- -	1 / 5
12.Özgüvenini ortaya koyar.	- +	- -	- +	- +	+ +	+ +	- -	- -	- +	+ +	+ +	- +	- +	4 / 10
13.Grupta liderlik rolü üstlenir.	+ +	- +	- -	- +	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- +	- -	1 / 4
14.Farklı rol ve görevler almaya isteklidir.	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	- +	+ +	- -	- -	- +	- -	1 / 10
15.Arkadaşlarına uzlaşmacı davranır.	+ +	+ +	+ +	- -	- +	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- +	- -	3 / 5
TOPLAM	3 / 9	3 / 8	2 / 8	1 / 8	4 / 9	3 / 10	1 / 8	1 / 9	5 / 12	1 / 9	4 / 6	5 / 12	3 / 8	

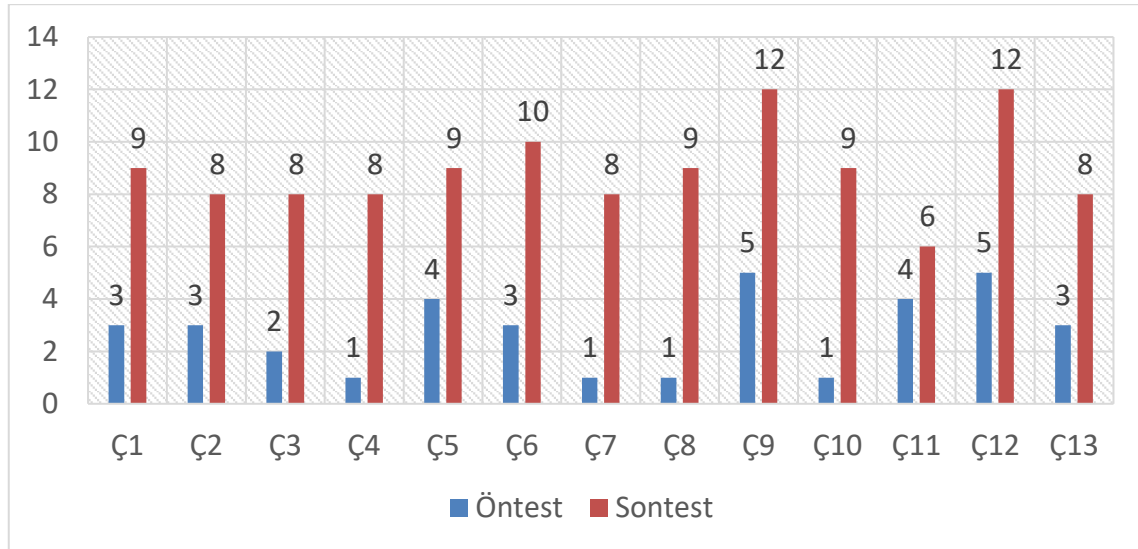
Ç: Çocuk

Ö: Uygulama öncesi

S: Uygulama sonrası

Grafik 4.2.1’de deney grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu sosyal gelişim kazanımlarına ilişkin düzenlenen veri tablosunun grafiği verilmektedir.

Grafik 4.2.1. Deney grubundaki çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formu sosyal gelişim kazanımları grafiği



Tablo 4.2.1 ve Grafik 4.2.1’e göre; okul öncesi eğitim programında sosyal becerilerle ilgili kazanımlarda ön testten son teste tüm maddelerde artış olduğu gözlenmiştir. Toplam puanlarda çocukların genel olarak uygulama sonrasında daha fazla davranış gösterebildiği ve aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir.

Etkinlik süreçlerinde öğretmenin aldığı notlar da dikkat edilmesi noktalardan birisidir.

Peynir yapımı etkinliğinin ardından Ç4 “Peynir yapmak çok hoşuma gitti evde de yapmak istiyorum.” Ç7’nin ise “Anneannemin inekleri var. Oraya gidince inekleri çok seviyorum. Ona da peynir yapmasını söyledim.” Ç12 adlı çocuğun “Yaptığımız mısır ekmeğini herkes çok sevdi. Aferin dediler. Kardeşime de götürmek istiyorum.” Bu düşünceler doğal yaşamın bir parçası olan kendi besinini üretme ve tüketme konusunda çocuklarda farkındalık ve sorumluluk oluştuğunu göstermektedir. Sene sonu toplantısında velilerin çocukların evde doğal ve sağlıklı besin tüketme konusunda ve doğayı sevip korumada bilinçlendiğini belirtmeleri ise çocukların okulda kazandıkları davranışları farklı ortamlarda uygulayarak öğrendiklerini içselleştirdiklerinin bir

göstergesi olabilmektedir. Ç10 adlı çocuğun annesi “Çocuklar bahçede yiyecek yetiştirmek istiyor”. Ç1’in annesi “Kızım artık çiçek koparmıyor, yazık olur diyor”. Ç2 adlı çocuğun büyüyen soğanları gördüğünde “Onlar da bizim gibi büyüdüler, çok güzeller.” Ç6 adlı çocuğun “Ben her gün suluğumda kalan suyla bahçemizdeki ağaçları suluyorum.” demesi doğaya sevgi beslediği ve kendi suyunu her gün ağaçlarla paylaştığı görülmektedir. Ç10 adlı çocuğun “Servisteki çocuklar yere çöp attı, ben onları uyardım çevreyi kirletme dedim.” Ç5 “Ebegümeci toplarken arkadaşım elimdekileri tuttu, bana yardım etti.” Ç1’in “Mantar çiftliğinde arkadaşım sırasını bozdu ama ben ona kızmadım.” Bu ifadeler çocukların deneysel çalışma sonuçları ile örtüştüğü ve sonuçları desteklediği görülmektedir.

Kahyaoğlu (2016), Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmaları meta sentezle analiz ettiği araştırmasında; doğa eğitiminin sosyal ilişkiler üzerinde etkili olduğu, doğaya yönelik olumlu perspektif gelişimine katkı sağladığı, özyeterlilik becerilerine destek olduğu, doğaya yönelik duyuşsal farkındalığın artmasına yardım ettiği ve sorumluluk kazandırmada etkisinin bulunduğu çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Tüm bu veriler ışığında, OSBED ile MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formundan elde edilen sonuçların birbiriyle ve ilgili literatürle örtüştüğü görülmektedir. Bu bakımdan “Doğadan tabağıma” temalı doğa eğitimi programındaki etkinliklerin çocukların sosyal becerilerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Hazırlanan eğitim programındaki etkinliklerin basitten karmaşığa bir düzen içerisinde yer almasının, doğrudan gözlemler, yaparak ve yaşayarak yapılan uygulamalar içermesinin; çocuktan çocuğa etkileşim ortamı oluşturmasının, duyuları harekete geçirmesinin, sınıf içi iletişim dinamiğine katkıda bulunmasının ve çocukların kendi yaşantılarıyla etkinlikleri ilişkilendirebilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın nitel bölümü gözlemciler ve gözlem sürecinde oluşabilecek farklılıklar nedeniyle deney grubuyla sınırlı tutulmuştur.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar ile ebeveyn, eğitimci ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan deney grubu çocuklarının; OSBED ölçeğinin tümünden elde edilen toplam puanlarında ve alt boyutlar olan başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri ön test son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanlar incelendiğinde de son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunda bulunan çocukların OSBED ölçeği sonuçları değerlendirildiğinde ise; ölçeğin tümünden elde edilen toplam puanlarda, başlangıç, akademik destek, arkadaşlık becerileri alt boyutları ön test son test puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu ve son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından düşük olduğu görülmüştür. Duygularını yönetme becerileri alt boyutu ön test son test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu ve son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi çocukların MEB okul öncesi eğitim programı gelişim gözlem formuna ilişkin veri tablosu sonuçlarına göre maddelerden aldıkları toplam puanların uygulama sonrasına daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazından elde edilen bilgiler ışığında ebeveyn, öğretmen ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Ebeveynlere yönelik öneriler:

- Ebeveynler çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde doğa eğitimine yönelik çevresel fırsatlarla buluşturulmasına rehberlik edebilirler.
- Çocuklara sınıf dışı uygulamalarda öğrendiklerini evde uygulama şansı verilmesi, süreç içerisindeki deneyimlerin kalıcı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle ailelerin bu noktadaki pekiştirici gücü sosyal becerilerin devamını sağlayacaktır.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla doğada vakit geçirmeleri, doğaya saygı duyma ve doğayı koruma davranışlarıyla çocuklarına model olmaları sağlanabilir.
- Ebeveynlerin doğal besin yetiştirme sürecinin bir alışkanlığa dönüştürülmesi konusunda çocuklara rol model olmaları çocuğun bu konuda bilinçli olmasını destekleyecektir.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğretmenler okul öncesi eğitim programında yer alan beceri ve kazanımları hayata geçirmek için çevreci uygulamalara yer vererek çocukların doğayı deneyimlemelerine fırsat verebilirler.
- Doğa ve doğa eğitimleri konusunda kendilerini mesleki olarak geliştirebilmek için öğretmenler hizmet içi eğitimlere (kurs, seminer, proje gibi) katılabilirler.
- Okuldaki uygulamalarına yönelik çeşitli doğa dernekleri ile iş birliği yaparak doğa eğitimlerini zenginleştirebilirler.
- Doğa eğitiminde sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik farklı etkinlikler konusunda ebeveynlerin bilgilendirilmesini ve sürece dahil edilmesini sağlayabilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılmıştır. Farklı yaş grupları ile benzer çalışmalar yapılarak doğa eğitiminin sosyal beceriler üzerinde etkisi araştırılabilir.

- Doğa eğitimine yönelik farklı eğitim programları hazırlanıp sosyal beceriler dışında kalan gelişim alanları üzerindeki etkileri incelenebilir.
- Aile katılımlı doğa eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Akfirat, Ö. F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Akkoyunlu, B., Akman, B. ve Tuğrul, B. (2002). Investigation of kindergarten children's computer literacy skills. *Journal of Qafqaz University*, 1(9), 43-52.
- 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., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş. ve Yurt, Ö. (2016). Çocuk ve bilim eğitimi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1), 14-45.
- Bailie, P. E. (2010). From the one hour field trip to a nature preschool: Partnering with environmental organizations. *Young Children*, 65(4), 76-77.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32, 21-27.

- Başal, H. A. (2003). *Okul öncesi eğitiminde uygulamalı çevre eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başal, H. A. (2005). *Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bekman, S. (1999). *7 çok geç! Erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) Yayınları.
- Bilaloğlu, G. R. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72-77.
- Bilaloğlu, G. R., Aslan, D. ve Aktaş, Y. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri fen etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygulama biçimlerinin incelenmesi. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bolat, E. Y. ve Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 14-25.
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Buller, P. F. ve McEvoy, G. M. (1990). A model for developing student skills and assessing MBA programs outcomes through outdoor training. *Journal of Management Education*. 17, 25-28.
- Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 37(165), 275-292.
- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö. ve Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(30), 75-87.
- 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.

- Coral, G., Sarışan, A., Küce Çevik, P., Çevik, S., Avcı, E., Gündüz, B. ve Gündoğdu, M. H. (2014). Doğa eğitimi ve bilim okulları projelerinin doğaya yönelik olumlu tutum geliştirmedeki etkililiği: Göksu'nun kanatları projesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Mersin.
- Çağdaş, A. ve Arı, R. (1999). Anne çocuk iletişim dili eğitiminin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 391-407.
- Çelebi, M. (2002). *Doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Demirhan, G. (1998). Önderlik güvenlik ve çevre koruma bütünlüğü içinde doğa sporları eğitimi. *1. Doğa sporları sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deniz Çeliker, H. ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119.
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Doğan, M. (1997). *Çevre eğitimi. Çevre ve insan*. Ankara: Çevre Bakanlığı Yayınları
- Doğan, Ö. F. ve Ünüsan, N. (2015). Okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri saatinde öğretmenlerin, deney yöntemine yer verme durumlarının farklı

- değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 208-224.
- Durualp, E. ve Aral, N. (2010). 6 yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitimini etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(39), 160-172.
- Ekinci Vural, D. ve Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katımlı sosyal beceri eğitimi. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 1110-1122.
- Elibol Gültekin, S. ve Dinçer, Ç. (2009). Okul öncesi dönem beş yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Katımlı 2. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*. 193- 201.
- Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul öncesi dönemde fen öğretimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Erdoğan, M. (2015). The effect of summer environmental education program (SEEP) on elementary school students environmental literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*. 10(2), 165-181.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(4), 2223-2237.
- Erdoğan, M. ve Özsoy, A. M. (2007). Graduate students perspectives on the human and environment relationship. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 21-30.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2006). Initial findings of unique and universal project. *Science Education and Sustainable Development* (ss. 390-398).
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.

- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*. 12, 65-66.
- Ferreira, M. E., Cruz, C. ve Pitarma, R. (2016). Teaching ecology to children of preschool education instill environmentally friendly behaviour. *International Journal of Environmental and Science Education*. 11(12), 5619-5632.
- Fleer, M. (2010). Curriculum compartmentalisation? A futures perspective on environmental education. *Environmental Education Research*. 8(2), 137- 154.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, Las Cruces, N. Mex.
- Gönen, M. ve Güler, T. (2011). The environment and its place in children's picture story books. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 3633-3639.
- Gökler, I. ve Yılmaz, I. (1999). *Okul öncesi çevre eğitimi*. İzmir: Emre Basımevi.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1990). Social skills rating system: Preschool, elementary level. *American Guidance Service*.
- Güdek, B. ve Öziskender, G. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies*, 8(3), 213-232.
- Gülay, H. (2010). *5-6 yaş çocukları toprağı tanıyor*. International Science and Technology Conference (ss. 12-19). Sakarya Üniversitesi.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: Yaşamın ilk yıllarında çevre eğitimi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 4(3), 240-245.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.

- Güler, G., Akgün L., Öçal, M. F. ve Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-28.
- Güler, D. ve Bıkmaz, F. H. (2002). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 249-267.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitime karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(151), 30-43.
- Halliday, N. (1999). Developing self esteem through challenge education experiences. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 70(6), 51-59.
- Hersen, M. ve Bellack, A. S. (1976). Social skills training for chronic psychiatric patients: Rationale, research findings, and future directions. *Comprehensive Psychiatry*, 17(4), 559-580.
- 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.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1989). *Okul öncesi eğitimi ve bir erken destek modeli olarak anne eğitimi*. Ya - Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kahyaoğlu, M. ve Yetişir, M. İ. (2016). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 159-170.
- Kalender, Ç. (2010). *Türkiye’de yapılan doğa eğitimlerinin değerlendirilmesi (Kaçkar dağları milli parkı örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Artvin Çoruh Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Artvin.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, <http://meb.gov.tr> adresinden 12 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 41-50.

- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (19), 19-27.
- Kaptan, F. (1998). Fen öğretiminde kavram haritası yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 95-99.
- Kara, G. E., Aydos, E. H. ve Aydın, O. (2015). Changing preschool children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 46-63.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2). 65-76.
- Karadoğan, S. (2016). *Eğitimde sınıf- okul dışı öğrenme uygulamaları ve yaşanan sorunlar*. Türkiye'de Eğitim Sorunlarına Yönelik Akademik Değerlendirmeler ve Çözüm Önerileri Kitabı. 65-66.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 447-454.
- Karamustafaoğlu S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi (31.Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keleş, Ö., Uzun, N. ve Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 37-48.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken Çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-129.

- 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.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Kos, M., Jerman, J., Anzlovar, U. ve Torkar, G. (2016). Preschool children's understanding of pro-environmental behaviours: Is it too hard for them. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(12), 5554-5571.
- 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*, 8(3), 341-355.
- Küçükturen, G. (2003). Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 9-15.
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli Egitim Dergisi](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi) adresinden 12 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Larimore, R. (2014). Defining nature- based preschools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 4(1). 33-37.
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O., Porter, B. E. ve Cobem, M. K. (1993). Out come research in environmental education: A critical review. *The Journal of Environmental Education*, 24(4), 8-21.
- 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.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33.

- McIntyre, T. (2003). Teaching social skills to kids who don't have them. <http://www.lonline.org/article/14545> sitesinden 20 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Meydan, A., Bozyiğit, R. ve Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 238- 255.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 12 Mart 2018 tarihinde alınmıştır.
- Morgan, S. P., Hamilton, S. P., Bentley, M. L. ve Myrie, S. (2009). Environmental education in botanic gardens: Exploring Brooklyn Botanic Garden's project green reach. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 35-52.
- Ogelman, H. ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: Küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(31), 632-638.
- Ogelman, H. Durkan, N., Önder, A. ve Erol, A. (2015). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz isimli toprak eğitimi projesinin etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 1(2), 476-488.
- Oğurlu, İ. (2016). Bir doğa eğitim projesinin katılımcı üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 59-101.
- 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.
- Ozener, F. S. (2004). Türkiye'de okul dışı çevre eğitimi ne durumda ve neler yapılmalı. *V. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi Bildiri Kitabı* (ss. 67-98). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Yurt, Ö., Oğuz, T., Koğar, H. ve Karayol,

- S., (2012). *Okul öncesi sosyal beceri destek projesi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Fikri Ala Görsel İletişim Hizmetleri.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Çakmak, E. K., Özyürek, A., Akduman, G. 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.
- Önder, A. (2007). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (Ed), İstanbul: Morpa Yayınları.
- Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim dergisi*, 32(145), 23-39.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Palmer, I. E. ve Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32- 37.
- Pekdoğan, S. (2016). Beş altı yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(4), 1946-1965.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri (2)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağirekmekçi, H. (2016). *Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) stratejisine dayalı fen ve doğa etkinliklerinin, okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel alan yeteneklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- Samancı, O. ve Ziya, Uçan (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.

- Smith, A. (2001). Early childhood a wonderful time for science learning. *Australian Primary and Junior Science Journal*, 17(2), 18-20.
- Şahin, F. (1998). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- Şimşekli, Y. (2002). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Boston: Pearson Publishing.
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-12.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turan, M., 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*, 4, 1618-1630. Trabzon.
- Türe, G. K. (1998). Doğa etkinlikleri ve spor eğitiminde çevre duyarlılığı yönetimi. *I. Doğa sporları sempozyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tsai, J. T. (2006). *The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan*. (PhD thesis). Indiana University, USA.
- Ulusoy, S. (2008). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, D. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- 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*, 3 (1), 27-56.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ünlü, M. ve Çavak, Y. (2019). Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere kazandırılacak coğrafi kazanımlar ve değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 187- 202.
- Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimi dersine yönelik öz yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Wagner, R. J. ve Campbell, J. (1994). Outdoor based experiential training: Improving transfer of training using virtual reality. *Journal of Management Development*, 13(7), 4-11.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 71-81.
- 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.
- Yağcı, M. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yardımcı, E., (2009). *Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algularına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yaşar, Ş. (1993, Haziran). *Okul öncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi*. Ankara 9.Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı (ss. 140-145). İstanbul: Ya- Pa Yayınları.

- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, G. ve Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ÖZGEÇMİŞ


Kübra ÇİFTÇİ 04.07.1991 tarihinde Elazığ'da doğdu. Samsun Canik İMKB Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 2014 yılında mezun oldu. Mezun olduktan sonra 2015 yılında Düzce ili Güzelbahçe Anaokulunda 3 yıl çalışmıştır. Şu an Düzce ili Konuralp Anaokulunda çalışmaktadır.

İletişim Adresleri:

e-mail: kubraciftci@hotmail.com

Telefon: 0543 930 33 78

EK-1. Etik Kurul İzni

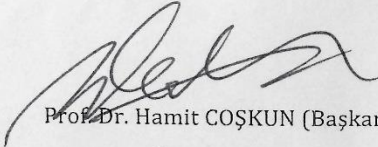
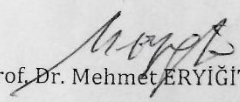
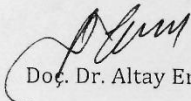
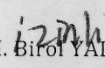





Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Kübra ÇİFTÇİ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim ABD

Sayın Kübra ÇİFTÇİ,

“Doğa Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 14.06.2017 tarihli yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2017/187) kurulumuzun 17.07.2017 tarihli ve 2017/06 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)	 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT(Üye)
 Doç. Dr. Altay Eren(Üye)	 Doç. Dr. H. Bırol YALÇIN (Üye)
 Doç. Dr. Seval ALKOY(Üye)	 Y. Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)
 Av. Zuhal Demirci(Üye)	

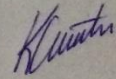
EK-2. Araştırma İzni

02.03.2018

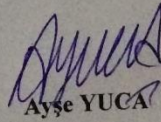
**GÜZELBAHÇE ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE,
DÜZCE**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında "Doğa Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezimde veri toplamak amacıyla 2017-2018 Eğitim öğretim yılı 6 Mart- 2 Haziran tarihleri arasında haftada iki gün olmak üzere "Doğadan Tabagıma" temalı eğitim programı etkinliğini uygulama konusunda izin talep etmekteyim.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.



Kübra ÇİFTÇİ



Ayşe YUCA

Okul müdürü