



Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN  
ETKİNLİKLERLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ALAN GEZİSİ  
ETKİNLİKLERİNİN 48-66 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL  
DUYGUSAL BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Emine KIZILTAŞ

Doktora Tezi

Van, 2016

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN  
ETKİNLİKLERLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ALAN GEZİSİ  
ETKİNLİKLERİNİN 48-66 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL  
DUYGUSAL BECERİ GELİŞİMİNE ETKİSİ

Emine KIZILTAŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

Bu araştırma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2015-EBE-D344 nolu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Van, 2016

**T.C.**  
**YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimler Enstitüsü**

**TEZ KABUL VE ONAY**

**EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu çalışma, jürimiz tarafından **EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

**Başkan** : Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

İmza:

**ÜYE (Danışman)** : Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAK

İmza:

**ÜYE** : Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

İmza:

**ÜYE** : Yrd. Doç. Dr. Sultanberk HALMATOV

İmza:

**ÜYE** : Yrd. Doç. Dr. İkbal Tuba ŞAHİN SAK

İmza:

ONAY: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

2019  
Doç. Dr. Fuat TANHAN  
Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

**BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

20. 10. 2016

[İmza]

Emine KIZILTAŞ

## TEŞEKKÜR

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak hazırlanan bu çalışma birçok değerli insanın katkılarıyla gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle araştırma süresince desteğini esirgemeyen, kendisinden çok şey öğrendiğim, çok kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan Sak'a saygılarımı sunar, teşekkür ederim. Araştırmamda çalışmaya ışık tutan tez izleme komitesi jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Fatma Tezel Şahin ve Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu'na teşekkür ederim. Ayrıca, tezin bütün aşamalarında desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Sultanberk Halmatov'a ve Yrd. Doç. Dr. Necdet Taşkın'a teşekkür ederim. Doktora tez çalışmamda proje desteği sağlayan Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimine de katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Etkinlik planlarının hazırlanması aşamasında bana rehberlik eden, güler yüzlü hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İkbâl Tuba Şahin Sak'a, çok zor zamanımda bütün mütevaziliği ve yardımseverliği ile -yoğunluğuna rağmen- benimle ilgilenen kıymetli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Yayla'ya teşekkür ederim.

Çalışmamda sürekli yanımda olan ve yardımını esirgemeyen, ev arkadaşım Arş. Gör. Büşra Koçak'a teşekkür ederim. Ayrıca etkinlik planları ile ilgili uygulamalarda desteklerini esirgemeyen uygulamanın yapıldığı okulda çalışan Müdür ve Müdür yardımcısına, uygulamanın yapıldığı okulda gösterdiği itinalı çalışmadan dolayı sınıf öğretmenine teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım süresince maddi manevi fedakârlıklarda bulunan, iyi bir insan olmam için ellerinden geleni esirgemeyen sevgili annem Ümmühan Kızıldaş ve babam Casim Kızıldaş'a sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Emine KIZILTAŞ

Van, 2016

## ÖZET

*KIZILTAŞ, Emine. Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinliklerle Bütünleştirilmiş Alan Gezisi Etkinliklerinin 48-66 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Beceri Gelişimine Etkisi, Doktora Tezi, Van, 2016.*

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi incelenmiştir.

Araştırmada öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bağımsız Anaokullarında okul öncesi eğitimi alan 36 çocukla yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda (n=18) bulunan çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla; okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri 12 hafta süresince uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise (n=18) hâlihazırdaki eğitim öğretim sürecine müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde okul öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen formu, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi ve Kazanım Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde kovaryans (ANCOVA) analizi, bağımlı örneklem için t-testi ve wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda, deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş; sontest puanları arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulandığı gruptaki çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimleri üzerinde, etkinliklerin olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür. Uygulamadan on iki hafta sonra yapılan kalıcılık testinde ise, deney grubunda bulunan ve okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulandığı çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimleri üzerinde, bu programın etkisinin devam ettiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal-Duygusal Beceri, Alan Gezisi, Bütünleştirilmiş Etkinlikler.

## ABSTRACT

KIZILTAŞ, Emine. *The effect of field trip activities integrated with activities in the preschool curriculum on social-emotional skill development of 48 to 66-month-old children*, Doctoral Dissertation, Van, 2016.

This study investigated the effect of field trip activities integrated with activities in the preschool curriculum on social-emotional skill development of 48 to 66-month-old children.

The static-group pretest-posttest design was used in the study. This study was carried on with 36 children having preschool education at independent kindergartens of Ağrı Provincial Directorate for National Education during 2015-2016 school year. To improve social and emotional skills of children in experiment group (n=18), field trip activities integrated with activities in the preschool curriculum were conducted during 12 weeks. In the control group (n=18), no intervention was made to their current education program.

Preschool Social Skill Evaluation Scale-Teacher Form, Emotional Skill Evaluation Test and Objective Evaluation Form were used to gather data in the study. The one-way ANCOVA (analysis of covariance), paired samples t-test and Wilcoxon signed-rank test were used to analyze the data.

In the results of the study, pretest scores of experimental and control groups were not significantly different while posttest scores showed a significant difference in favor of experimental groups. In other words, there was a positive effect of the activities on social-emotional skills of children who received field trip activities integrated with activities in the preschool curriculum. In the permanence test that was administered 12 weeks after the posttest, it was found that the effects of the field trip activities integrated with activities in the preschool curriculum on social-emotional skills of children in the experimental group continued.

**Keywords:** Social-Emotional Skill, Field Trip, Integrated Activities.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>iii</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>iv</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>KISALTMALAR DİZİNİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>1. BÖLÜM: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3. Araştırma Problemi</b> .....	<b>8</b>
1.3.1. Alt problemler .....	<b>8</b>
<b>1.4. Denenceler</b> .....	<b>9</b>
<b>1.5. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>10</b>
<b>1.6. Araştırmanın Sayıtları</b> .....	<b>12</b>
<b>1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları</b> .....	<b>12</b>
<b>1.8. Tanımlar</b> .....	<b>12</b>
<b>2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim İle İlgili Kuramlar</b> .....	<b>14</b>
2.1.1. Psiko-sosyal gelişim kuramı .....	<b>14</b>
2.1.2. Sosyal öğrenme kuramı .....	<b>16</b>
<b>2.2. Sosyal Duygusal Beceriler</b> .....	<b>17</b>
2.2.1. Sosyal duygusal becerilerin sınıflandırılması .....	<b>19</b>



2.2.2. Sosyal-duygusal becerilerin gelişimi .....	23
2.2.2.1. 0-3 Yaşlarında sosyal-duygusal becerilerin gelişimi .....	23
2.2.2.2. 4-6 Yaşlarında sosyal-duygusal becerilerin gelişimi .....	25
2.2.3. Sosyal duygusal beceri gelişimini etkileyen faktörler .....	26
<b>2.3. Okul Öncesi Eğitim Programı .....</b>	<b>28</b>
<b>2.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Bütünleştirilmiş Etkinlikler .....</b>	<b>31</b>
<b>2.5. Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlik Çeşitleri .....</b>	<b>35</b>
<b>2.6. Alan Gezileri.....</b>	<b>39</b>
2.6.1. Alan gezileri türleri .....	41
2.6.2. Alan gezileri planlanırken dikkat edilmesi gereken faktörler .....	42
2.6.2.1. Alan gezileri yapılacak yerin uygunluğu .....	43
2.6.2.2. Zaman .....	45
2.6.2.3. Maliyet .....	46
2.6.3. Alan gezisinden önce yapılması gerekenler .....	47
2.6.4. Alan gezisi boyunca yapılması gerekenler .....	49
2.6.5. Alan gezisi sonrası yapılması gerekenler .....	50
2.6.6. Alan gezisi ve deneyimsel öğrenme .....	51
2.6.7. Alan gezilerini engelleyici faktörler .....	56
<b>2.7. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>57</b>
2.7.1. Sosyal ve duygusal beceriler ile ilgili araştırmalar .....	58
2.7.2. Alan gezisi ile ilgili araştırmalar .....	65
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1. Araştırmanın Yöntemi.....</b>	<b>70</b>
<b>3.2. Çalışma Grubu.....</b>	<b>72</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>76</b>
3.3.1. Kişisel bilgi formu .....	77

3.3.2. Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği-osbed öğretmen formu.....	77
3.3.3. Duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi .....	78
3.3.4. Kazanım değerlendirme formu .....	79
<b>3.4. Deneysel İşlemler .....</b>	<b>80</b>
<b>3.5. Verilerin Analizi .....</b>	<b>85</b>
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR .....</b>	<b>88</b>
<b>4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Bulguları .....</b>	<b>88</b>
<b>4.2. Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Alt Ölçeklerine Ait Sontest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>98</b>
<b>4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Duyguların Değerlendirilmesi Testine İlişkin Bulguları .....</b>	<b>98</b>
<b>4.4. Deney Grubundaki Çocukların Duyguların Değerlendirilmesi Alt Testlerine İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>103</b>
<b>4.5. Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formuna İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>103</b>
<b>4.6. Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formuna İlişkin Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması .....</b>	<b>107</b>
<b>5. BÖLÜM: TARTIŞMA .....</b>	<b>112</b>
<b>6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>121</b>
<b>6.1. Sonuçlar .....</b>	<b>121</b>
<b>6.2. Öneriler.....</b>	<b>124</b>
6.2.1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler.....	124
6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler .....	125
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>127</b>
<b>EK-1 .....</b>	<b>141</b>
<b>EK-2 .....</b>	<b>149</b>
<b>EK-3 .....</b>	<b>150</b>
<b>EK-4 .....</b>	<b>158</b>

<b>EK-5</b> .....	<b>159</b>
<b>EK-6</b> .....	<b>161</b>
<b>EK-7</b> .....	<b>162</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>177</b>



## KISALTMALAR DİZİNİ

**OSBED:** Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-Öğretmen Formu

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**NRC:** National Research Council

**NFER:** National Foundation for Educational Research



## TABLOLAR DİZİNİ

2.1. Bütünleştirilmiş Programı Destekleyen Görüşler .....	33
3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen .....	71
3.2. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet, Yaş, Doğum Sırası, Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi, Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımları .....	74
3.3. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Yaş ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımları .....	75
3.4. Deneysel ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Mesleği, Aile Tipi, Aile Gelir Durumu ve Oturduğu Ev Tipi Değişkenlerine Göre Dağılımları.....	76
3.5. Veri Toplama Araçlarının Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrasındaki Kullanım Durumları ...	77
4.1. Başlangıç Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	89
4.2. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Başlangıç Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	90
4.3. Başlangıç Becerileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	90
4.4. Akademik Destek Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	91
4.5. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Akademik Destek Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	92
4.6. Akademik Destek Becerileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları .....	92
4.7. Arkadaşlık Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	93
4.8. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Arkadaşlık Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	94
4.9. Arkadaşlık Becerileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	94
4.10. Duygularını Yönetme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	95
4.11. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Duygularını Yönetme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	96
4.12. Duygularını Yönetme Becerileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları .....	96

4.13. Sosyal Beceri Toplam Puanına İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	97
4.14. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Beceri Toplam Puanına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	97
4.15. Sosyal Beceri Toplam Öntest Puanına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları .....	98
4.16. Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları .....	99
4.17. Duyguları Anlama Alt Testine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	100
4.18. Deney ve Kontrol Gruplarının Duyguları Anlama Alt Testine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	100
4.19. Duyguları Anlama Alt Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	101
4.20. Duyguları İfade Etme Alt Testine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular .....	102
4.21. Deney ve Kontrol Gruplarının Duyguları İfade Etme Alt Testine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri .....	102
4.22. Duyguları İfade Etme Alt Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları.....	103
4.23. Deney Grubundaki Çocukların Duyguların Değerlendirilmesi Testi Alt Testlerinden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları .....	104
4.24. Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Öntest ve Sontest Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	105
4.25. Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formundan Aldıkları Puanlara İlişkin Sontest ve Kalıcılık Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	108

## ŞEKİLLER DİZİNİ

2.1. Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Döngüsü .....	52
---	----



## 1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu ve problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtları ve sınırlılıkları, araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, sağlıklı bir kişilik oluşturmaları çocukluk yıllarındaki yaşantılarına bağlıdır. Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula ve öğrenmeye karşı ilgisini etkilemektedir. İlk yıllardaki öğrenmeler çocuğun ömür boyu gelişimi için çok önemli olup, çocuklarda yaşantı odaklı öğrenmelerin gerçekleşmesinde okul öncesi eğitim önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitim, çocuklara uygun öğrenme ortamları sağlayarak, onların motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini desteklemektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan, çocuğun daha sonraki yaşamında önemli etkileri olan, kişiliğin şekillendiği eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000). Bu süreçte çocuklar akranlarıyla oyunlar oynayarak, sözel iletişimlerini ve sosyal becerilerini geliştirmektedirler (Anning, Cullen ve Flear, 2004). Okul öncesi dönemde yaşanan deneyimler, çocuğun kendi becerilerini keşfetmesini, sorumluluklarının farkında olmasını, özgüven, öz-düzenleme, öz-yeterlilik becerilerini kazanmasını, benlik saygısı ve dikkat becerilerini geliştirmesini, okula ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Burlacu, 2013). Bununla birlikte bu dönemde çocuklara zengin uyarıcı çevre sağlanması, tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için gereklidir. Ayrıca böyle bir çevre çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilmesi için önemlidir ve nitelikli bilişsel uyarıcıları, zengin dil etkileşimlerini, olumlu sosyal ve duygusal deneyimleri çocuğa sunmalı ve çocuğun bağımsızlığını desteklemelidir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim çocukların düşünme becerilerini kolaylaştırıcı belirli özelliklere sahiptir. Çocuklar oyun, çizim ve müzik yoluyla yaşadıkları çevre ve toplumu düşünme fırsatı elde etmektedirler (Burlacu, 2013). Düşünme becerileri ile



çocuklar sorumluluk alma becerilerinin temelini oluşturan karar vermeyi, kendi davranışlarını düzenlemeyi ve daha karışık durumlarla nasıl mücadele edebileceklerini öğrenmektedirler (Eliason ve Jenkins, 2012). Okul öncesi eğitim çocukları *tasarlama yapmaya, fikir üretmeye, sorgulamaya, tahmin yürütmeye ve sonuçları değerlendirmeye* yönelterek, onlarda düşünmeyi düşünme (düşünme ve problem çözme becerilerinin daha ileri düzeyi) becerisinde önemli gelişmelere imkan sağlamaktadır (National Research Council, 2009).

Okul öncesi eğitim, yoksullukla mücadelede de bir araç olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi alanındaki pek çok teorisyen tüm çocukların okul öncesi eğitim alması gerektiğini, fakat sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz ortamlarda yetişen çocuklar için okul öncesi eğitimin daha da gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim olmadan eğitimde eşitliğin sağlanma olasılığının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Annesi çalışmak zorunda olan ve yaşam koşulları elverişsiz olan çocuklar için okul öncesi eğitim daha kritik bir öneme sahiptir. Çocukların gelişiminde, oyun ve uyku için fırsatlar sunulan iyi havalandırılmış ve ışıklandırılmış yerlerde eğitim görmeleri önemlidir (Burlacu, 2013). Bu nedendir ki; tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim, tüm eğitim sisteminin en can alıcı dönemidir (Kuru-Turaşlı, 2012).

İnsanın; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı ve verimli bir birey olmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır (Doğan, 2012). Okul öncesi eğitimde, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen ve gelişim dönemlerine uygun bilgi, beceri ve tutum kazandırmada etkili olan eğitim programlarının geliştirilmesine dikkat edilmelidir (Senemoğlu, 1994). Eğitim sürecinde çocuğun kazanması gereken temel beceriler çocuğun bütün gelişim alanlarıyla ilişkilidir. Bilişsel, motor, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarının birlikte ele alınması ve etkileşimlerinin incelenmesi gerekmektedir. Her bir boyut gelişimin belirli bir yönünü vurgulasa da söz konusu boyutlar arasında karşılıklı bir ilişki bulunmaktadır (Varış, 1996).

Okul öncesi eğitim programı çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir (MEB, 2013). Bu bağlamda program bütün gelişim alanlarının desteklenmesini esas alan *bütünsel* bir programdır. Yaklaşım olarak *sarmal* özellik gösteren bu program, model olarak *eklektiktir*. Sarmal bir program kazanım ve göstergelerin süreç boyunca, ihtiyaç duyulduğu durumlarda farklı etkinlikler aracılığıyla tekrar tekrar ele alınmasını gerektirmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların hızlı gelişim ve değişim içinde olmaları ve öğrenmenin birikimli bir süreç olması nedeniyle programda bu yaklaşım temel alınmıştır (MEB, 2013).

Program geliştirilirken farklı kuram ve modellerden yararlanılarak, eklektik bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Eklektik modelde çocukların ilgi ve ihtiyaçları ön planda yer almaktadır. Bu modele göre sadece etkin, hedeflere dayalı ve deneyim içerisine kök salan öğrenme, istenilen davranışlara dönüşebilmektedir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşantısının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da güçlendirmektedir (Demirel, 2012).

Çocukların sosyal-duygusal yaşantıları ile elde ettikleri beceriler kendilerine, başkalarına ve tüm dünyaya karşı olumlu duygularının oluşmasında önemlidir. Yetişkinler ve akranları tarafından desteklenen, cesaretlendirilen çocuklar duygusal olarak daha iyi yetişmektedir. Erken çocuklukta duygusal beceriler sosyal ilişkiler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Duygusal açıdan sağlıklı çocuklar hem akranları ile hem de yetişkinlerle daha kolay olumlu ilişkiler kurmaktadır (Trawick-Swith, 2013). Bu yüzden anne-babalar okul öncesi eğitim kurumlarından çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemelerini beklemektedirler (Şahin, Sak ve Şahin, 2013). Sosyal-duygusal gelişim; çocuğun kendini tanıtmayı, dinleme, konuşma, iltifat etme, yardım etme, yardım isteme, özür dileme, başkalarını ikna etme, duygularını tanımlama ve ifade etme, izin isteme, paylaşma, haklarını savunma, karar verme, selamlaşma, teşekkür etme, problemin farkına varma, probleme uygun çözüm yolları bulma, çevresindeki bireylerle olumlu sosyal ilişkileri başlatma ve sürdürmeye izin verme gibi davranışları içermektedir (Csoti, 2009).

Sosyal gelişimi açıklayan önemli kuramlardan biri psikoanalitik kuramdır. Psikoanalitik kuramı savunan Freud'a göre gelişim, birbirinden farklı evreler boyunca ilerleyen bir süreçtir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Freud, kişiliğin yaşamın ilk beş yılında oluştuğunu ve erken çocukluk dönemindeki deneyimlerin, yetişkinlik dönemini etkilediğini belirtmiştir (Hindman ve Morrison, 2012). Erikson ise psikososyal gelişim kuramında bireyin gelişiminde yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerin önemli olduğunu belirtmekle birlikte çevrenin de büyük etkilerinin olabileceğini söylemiştir. Yaşamın ilk yılında anne ile kurulan iletişimin temel güven duygusunu oluşturduğunu ve bu güven duygusunun sonraki yıllarda insan ilişkilerini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Erikson, 3-6 yaşlarında çocukların oyunlarla dış dünyayı tanıdıklarını, başarı duygusunu yaşadıklarını ve oyunlarla öğrenmenin kalıcı hale geldiğini ifade ederek yaparak-yaşayarak öğrenmeye dikkat çekmiştir (Günindi, 2013; San-Bayhan, 2009; Senemoğlu, 2012).

Bronfenbrenner ise çocuk ve çevre arasındaki etkileşimlerin çocuğun davranışlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Çocuğun çevresinin önemini vurgulayarak, çevrenin insan davranışları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğunu belirtmiştir (Gülay ve Akman, 2009). Vygotsky (1998) gelişimin sosyal yönünü *eşsiz ilişki, belirli bir yaşa özgü, çocuk ve gerçeklik arasında, temel olarak çocuğu çevreleyen sosyal gerçeklik* olarak tanımlamıştır (akt. Bodrova ve Leong, 2010). Çocuk büyüdükçe, toplumun beklentileri ve çocuğun davranış şekilleri değişmektedir. Çocukların öğrenmesinde toplumsal beklentiler unutulur veya ihmal edilirse çocuğun gelişim düzeyi hakkında ciddi yanlışların yapılabileceğini ifade etmiştir (Bodrova ve Leong, 2010).

Bowlby (1969) ise çocuğun bağlanma biçiminin yaşamın ilk yıllarıyla birlikte sonraki yıllarda da sosyal ilişkilerinin önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmiştir (akt. Gülay ve Akman, 2009). Güvenli bağlanan çocuklar insanlarla güvene, yakınlığa dayalı ilişkiler geliştirmektedirler. Bu çocuklar kendilerine ve diğer insanlara yönelik olumlu algılara sahip olmaktadır. Güvensiz bağlanan çocuklar ise etkileşimlerinde kaygılı, güvensiz ve duygusal açıdan katıdırlar. Aynı zamanda bu çocuklar sosyal problemlerini çözmede de yetersizdirler (Gülay ve Akman, 2009).

Bandura'ya (1986) göre ise çocuklar başkalarının davranışlarını gözleyerek, taklit ederek ve model alarak öğrenirler. Çocuğun davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler çocuğun sonraki davranışlarını belirlemektedir. Davranış çevreyi; çevre ise davranışı değiştirebilir. Bir başka deyişle, çevre çocuğun bireysel özelliklerini değiştirebileceği gibi çocuğun bireysel özellikleride çevreyi değiştirebilmektedir (akt. Senemoğlu, 2012).

Çocuğun bireysel özellikleri, davranışları ve çevre birbirlerini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlemektedir. Ancak her zaman ve bütün durumlarda her biri aynı etkiye sahip değildir (Senemoğlu, 2012). Çünkü çocuklar taklit edecekleri davranışlar konusunda seçicidirler ve gözledikleri her davranışı taklit etmezler. Çocuğun taklit edeceği davranışı, kişiliği, geçmiş yaşantıları, modelle olan ilişkisi ve içinde bulunduğu durum etkilemektedir (Thompson ve Dahling, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin çocukların kendi planlarını yapmalarına, kendilerini izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzenlemelerine imkân veren eğitim ortamları oluşturmaları önemlidir (Senemoğlu, 2012).

İlgili kuramlar incelendiğinde yaşamın ilk yıllarında çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde deneyimlerinin önemli olduğu görülmektedir. Örneğin Dewey'e (2001) göre öğrenme, yaparak ve yaşayarak edinilmektedir. Bu süreçte çocuğun doğal yapısı, bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, eğitimin merkezi çocuk olmalı ve etkinlikler de onun ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir. Çocuk edilgen, ezberci bir eğitime asla zorlanmamalı, eğitim sürecinde kurama değil uygulamaya ağırlık verilmelidir. Bilgiler hiçbir zaman hazır sunulmamalı, çocuğun keşfetmesine ve düşünmesine olanak tanınmalıdır (Dewey, 2001). Bununla birlikte deneyimin bilinçli bir şekilde algılanmazsa, anlamsız bir etkinlik haline dönüşebileceği de Dewey (2011) tarafından vurgulanmıştır. Bu görüşü daha iyi anlamak için aşağıdaki açıklamaları incelemek faydalı olacaktır:

“Çocuğun parmağını ateşe sokması, kendi başına bir deneyim değildir. O davranış, çocuğun bu eylem sonucunda duyacağı acı ile birleşince, onun için bir deneyim olur ve bundan böyle, parmağını ateşe değdirmek, parmağının yanacağı anlamını taşır. Ancak, böyle bir duyumun sonucu olarak algılanmazsa örneğin bir tahta parçasının yanması gibi, yalnızca fiziksel bir değişim olur” (Dewey, 2001, s.17).

Dewey bu açıklaması ile bireyin yapılan etkinlik sonucunda bir anlam çıkarmasının önemini vurgulamaktadır. Çocuğun bu etkinlik sonucunda *sobaya elimi değdirdiğimde yanar ve acır* gibi bir değerlendirme yaparak farkındalık kazanması deneyim ile öğrenmesinin bir sonucudur (Dewey, 2001).

*Deneme ile öğrenme* yapılan etkinlikler sonucunda duyulan tat ve acıları, geçmişi ve geleceği birbirine bağlamak demektir. Diğer bir ifadeyle bu işin aslında bireyin eğitilmesiyle ilgili bir sorun olduğunu ifade etmektedir. Dewey'in (2011) ifade ettiği gibi eğitimle ilgili yapılan yanlışlar, ilişkilerin denemeden geçirilmemesinden, çalışmaların birleştirilmemesinden ve anlatılan şeylerin uygulamaya dökülmemesinden kaynaklanmaktadır.

Piaget'e göre ise çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Çocuklar ancak anlamlı aktivitelere katıldıklarında öğrenmektedirler. Bu nedenle yaşantısal öğrenme etkinliklerinin, çocukların aktif araştırmaya yöneltecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuklar bu sayede kendi kavram yapılarını oluşturmaktadırlar. Ayrıca, çocukların öğrenmelerinde onlara sosyal etkileşim sağlayarak, farklı bakış açıları ile kültürle ilgili kavramları öğrenme fırsatı verilmelidir (Piaget, 2000). Yaşantısal öğrenme; deneyim, algı, biliş ve davranışın birleşimi olmalıdır. Ayrıca yaşantısal öğrenme çocuğun kendi deneyimleri ile öğrenmesine ve bu öğrenmelerin sonuçlarını güvenli bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlamalıdır (Loo, 2004).

Alan gezileri çocuğa yaşantısal öğrenme fırsatı veren etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu geziler, çocuklara doğal çevreyi anlamada, sosyal sistemleri gözlemede eşsiz fırsatlar sağlayan ve eğitimin sürekliliğini arttıran en etkili yollardan birisidir. Çocukların gözlediği doğal çevreler okul ortamında öğrendikleri kavramları ve bilgileri doğal ortamda izlemelerini ve ilk elden deneyim kazanmalarını sağlamakta (Krahenbuhl, 2014; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997), çocukların bilgi, beceri ve tutuma yönelik davranışlarında kalıcı değişikliklere kaynaklık etmektedir (Bozdoğan, 2012; Krahenbuhl, 2014; Smith-Walters, Hargrove ve Ervin, 2014).

Alan gezileri çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır. Geziler çocukların yaşadıkları çevreyi tanımlarına, eğitim programına alınan

kazanımlara ulaşmalarına ve kavramları öğrenmelerine ortam sağlamaktadır (MEB, 2013). Alan gezileri sadece fen etkinlikleri ile sınırlandırılmayıp, okul öncesi eğitim programlarında yer alan Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, matematik, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile bütünleştirilmelidir. Etkinlikler çocuğun kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenmelerine dayanacak şekilde planlanmalıdır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Etkinliklere ilişkin öğrenme süreci oluşturulurken, zengin uyarıcıların sunulduğu, çocuğun etkin katılımının sağlandığı, yaratıcılığını kullanabileceği, keşfetmesine ve düşünmesine olanak tanınan ortamların hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Singal ve Swann, 2011).

Çocuğun eğlenirken öğrendiği, bireysel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu, anne-baba ve çocukların eğitime katıldığı, ürünlerin değerlendirildiği, çocuğun yaparak yaşayarak öğrendiği öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Martin ve Sewers, 2010). Çocuğun ezberden uzak olduğu, uygulamaya ağırlık verilen, çevresindeki kurumlarla ve kişilerle etkileşime geçtiği öğrenme ortamları hazırlanmalıdır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Bu bağlamda okul öncesi eğitim programında yer alan, alan gezisi etkinlikleri önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri ile çocuk öğrendiğini uygulama fırsatı bulabilmektedir (MEB, 2013). Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal-duygusal gelişim alanında da alan gezileri önem kazanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma belirtilen gerekçelerden hareket edilerek, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini ne düzeyde desteklediğini incelemeyi amaçlamıştır.

Okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal becerileri kazanmalarında okullarda uygulanan programın önemli olduğu görülmektedir. Hazırlanan etkinliklerle çocuklara istendik sosyal ve duygusal beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çocukların sosyal ve duygusal becerileri edinmelerinde kendi yaşantıları yoluyla deneyim kazanmaları önemlidir. Çocukların aktif katılımının sağlandığı, doğrudan gözlemleyerek, model alarak öğrenmelerine uygun eğitim programları hazırlamanın çocuklarda sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri hazırlanarak, çocukların sosyal ve duygusal

beceri gelişimine etkisi incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çocukların okulda öğrendiklerini okul dışında hayata geçiremedikleri veya okulda öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilgisi olmadığı tartışılan konular arasındadır. Böyle bir eğitim ortamında çocuklar için kazandıkları davranışlar bir anlam ifade etmeyebilmektedir. Örneğin, çocukların içinde buldukları toplumun beklentilerini karşılamalarında sosyal ve duygusal gelişimleri önemlidir. Bununla birlikte çocuklar çevrelerinde olan olayları ve kendilerinden beklentileri olan toplumun yapısını ancak yaşantı eksenli etkinliklerle tam olarak tanıyabilmektedirler. Çocukların sosyal duygusal gelişimleriyle ilgili olarak yaşantı eksenli deneyim kazanmalarında, alan gezisi çalışmaları etkili olmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisini incelemektir.

## **1.3. Araştırma Problemi**

Bu araştırmanın problemi “Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilebilir. Belirlenen araştırma problemine aşağıdaki alt problemler aracılığıyla cevap aranmıştır.

### **1.3.1. Alt problemler**

1.3.1.1 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerine katılan çocukların, sosyal beceri alt ölçek puanları eğitimin etkisine bağlı olarak;

- a. anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- b. kalıcı mıdır?

1.3.1.2 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerine katılan çocukların, duygusal beceri değerlendirme testi alt test puanları eğitimin etkisine bağlı olarak;

- a. anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- b. kalıcı mıdır?

1.3.1.3 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerine katılan çocukların, kazanım değerlendirme formu puanları eğitimin etkisine bağlı olarak;

- a. anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- b. kalıcı mıdır?

#### **1.4. Denenceler**

1.4.1 Sosyal beceriyi geliştirmek üzere uygulanan okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri, çocukların sosyal beceri alt ölçek puanlarını anlamlı düzeyde etkiler.

1.4.2 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulanması sonucunda çocukların sosyal becerilerinde meydana gelen değişim deneysel uygulamanın sona ermesinden sonra da kalıcılık gösterir.

1.4.3 Duygusal beceriyi geliştirmek üzere uygulanan okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri çocukların duygusal beceriyi değerlendirme testi alt ölçek puanlarını anlamlı düzeyde etkiler.

1.4.4 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulanması sonucunda çocukların duygusal becerilerinde meydana gelen değişim deneysel uygulamanın sona ermesinden sonra da kalıcılık gösterir.

1.4.5 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri çocukların kazanım değerlendirme formu puanlarını anlamlı düzeyde etkiler.



1.4.6 Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulanması sonucunda çocukların kazanım değerlendirme formu puanları deneysel uygulamanın sona ermesinden sonra da kalıcılık gösterir.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanları gibi sosyal ve duygusal gelişim alanı da yadsınamayacak kadar önemlidir (Ayyıldız, 2011; Berk, 2006; Ceylan, 2009; Dereli, 2008; Eraslan-Çapan, 2006; Gülay, 2008; Günindi, 2010; Kuru-Turaşlı, 2006; New ve Cochran, 2007; Seven, 2006; Özbey, 2009; Özdemir-Topaloğlu, 2013; Pekdoğan, 2016; Santrock, 2014; Whitted, 2011). Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi, doğumla başlayan ve ömür boyu süren, çocuğun tüm yaşamını etkileyen önemli gelişim alanlarından biridir. Okul öncesi eğitim alan çocuğun sosyal-duygusal gelişimindeki ilerlemeler, yaşadığı toplumun norm ve değerlerine uyumuna, çağın imkânlarından istifadesine, bu imkânların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutuma sahip olmasına bağlıdır. Çocuğun sosyal ilişkileri, toplum içindeki yeri ve sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili deneyimleri aracılığı ile gerçekleşmektedir (Doğan, 2012).

Okul öncesi eğitim programında önemli bir yere sahip olan, sosyal ve duygusal gelişim alanı çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Çocuğun sosyal ve duygusal gelişime yönelik davranışları kazanmasında okul dışında yapılan etkinlikler önem kazanmaktadır. Çocuğun etkinlikleri hayatın içinde yaparak yaşayarak ve diğer insanlarla etkileşime geçerek uygulaması önemlidir. Bu nedenle, çocuğun okulda gün boyu yapacağı etkinlikleri örneğin alan gezisi ile bütünleştirmek çocuğa olayları ve kavramları anlamlandırma, gözleme ve uygulama fırsatı sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde birçok kavramın sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Örneğin çocukların bağlanma stilleri, problem davranışları, akran ilişkileri, ebeveyn çocuk ilişkisi, benlik algılarının sosyal beceriler ile ilişkili olduğu görülmektedir (Ayyıldız, 2011; Dereli, 2008; Gülay, 2008; Günindi, 2010; Kuru-Turaşlı, 2006; Özbey, 2009; Özdemir-Topaloğlu, 2013; Seven, 2006). Bununla birlikte alan yazına bakıldığında sosyal becerilerin çocuk üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmaların olduğu ancak bu çalışmaların sınıf içindeki uygulamalar ile sınırlı olduğu görülmektedir (Ayyıldız, 2011; Ceylan, 2009; Çimen, 2009; Dereli, 2008; Durualp,

2009; Günindi, 2010; Kuru-Turaşlı, 2006; Neslitürk, 2013, Özbey, 2009; Özdemir-Topaloğlu, 2013; Öztürk, 2011). Yine yapılan çalışmalarda çocukların ya sosyal ya da duygusal becerilerine yönelik programlar hazırlandığı, iki beceriyi birlikte ele alan çalışmaların sınırlı olduğu bulunmuştur (Ceylan, 2009; Eraslan-Çapan, 2006; Kuru-Turaşlı, 2006). Oysaki okul öncesi eğitim programında sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlarının birlikte ele alındığı görülmektedir.

Okul öncesi dönemde verilen eğitim çocuğun kendini tanınmasında ve toplumun üretken bir bireyi olabilmesinde etkilidir. Çocukların bu aşamada öğrendikleri, sonraki öğrenmeleri için temel oluşturmaktadır. Çocuğun çevresini tanınması, anlamlandırması ve farkındalık sahibi olmasında erken yaştaki deneyimler hayati bir rol oynamaktadır. Okul öncesi programlarında çocuğun en çok deneyim yaşayacağı etkinlikler arasında alan gezisi etkinlikleri yer almaktadır. Özenle hazırlanan alan gezileri çocuklara zengin yaşantılar sağlamaktadır (Martin ve Sewers, 2010; Saul, 1993; Seefeldt, 1993; Singal ve Swann, 2011; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Bu nedenle okul öncesinde öğretmenlerinin programlarında alan gezisi etkinliklerine yer vermeleri önemlidir. Ancak Koç ve Sak (2016) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin %59'unun alan gezisi etkinliklerini hiç uygulamadıkları ortaya konmuştur.

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda da ilgili alanyazında söz konusu eksiği gidermek açısından bu çalışma önemlidir. Bununla birlikte çocukların sosyal-duygusal becerilerini bir arada ele alan ve çocukların doğrudan deneyimle kazanmalarını sağlayan alan gezisi etkinliklerinin sosyal duygusal becerilere etkisini ortaya koymak önemlidir.

Bu araştırmada; okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi incelenmiştir. Çocuklar için hazırlanacak etkinliklerde; Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, matematik, fen, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile alan gezisi etkinliklerinin bütünleştirilmesinin çocuğun sosyal ve duygusal beceri gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.6. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada;

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin değerlendirilmesinde, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Duyguların Değerlendirilmesi Testi ve Kazanım Değerlendirme Formunun yeterli olacağı,
2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarını öğretmenlerin her bir çocuk için tarafsız olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Ağrı ili merkez ilçede yer alan uygulamaların yapıldığı A ve B anaokullarından elde edilen verilerle,
2. Eğitim programı uygulaması 18 deney ve 18 kontrol grubu olmak üzere 36 çocukla,
3. Daha önce sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi konusunda destekleyici herhangi bir eğitim almamış çocuklarla,
4. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi ve Kazanım Değerlendirme Formu ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Sosyal beceri:** İnsanlarla iletişim kurmaya, soru sormaya, başkalarından yardım istemeye, kendini ifade etmeye, sağlıklı ilişkiler geliştirmeye, kendini kontrol etmeye ve yaşam boyunca diğer insanlarla iletişim içinde olmaya yardım eden becerilerdir (Dowd ve Tierney, 2005).

**Duygusal beceri:** Bireyin kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olması, tanıması, duyguları doğru anlama ve uygun biçimde ifade edebilme yeteneğidir (Durmuşoğlu-Saltalı, 2010).

**Alan gezisi:** Çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılayan etkinlik türüdür (MEB, 2013).

**Bütünleştirilmiş etkinlik:** Birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşan etkinlik türüdür (MEB, 2013).



## 2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırma konusuna ilişkin kuramsal çerçeveyi belirleyecek olan alan yazın taramasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim İle İlgili Kuramlar

Her bireyin bir toplum içinde büyüdüğü ve yaşamını devam ettirmek zorunda olduğu değişmez bir gerçektir. Birey sosyal etkileşim sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde sosyalleşmektedir. Bu bölümde çocuğun sosyalleşme sürecini açıklayan iki önemli kurama yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Psiko-sosyal gelişim kuramı

Erikson'a göre, bireyin yaşamında belli başlı sekiz kritik dönem vardır. Her dönemde de atlatılması gereken bir kriz, bir çatışma bulunmaktadır. Çocukların sosyalleşmesinde bu krizlerin başarılı olarak atlatılması önem taşımaktadır. Bir evredeki krizin başarılı olarak atlatılması, kendinden sonraki evre için sağlıklı temeller oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2012).

Çocuğun sosyal-duygusal gelişimi için olumlu olarak çözümlenmesi gereken krizler ve bunların yer aldığı dönemlerin özelliklerine aşağıda sırasıyla verilmiştir:

*Temel güvene karşı güvensizlik:* Doğumdan bir yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu dönemde bebekler, çevrelerindeki dünyaya güvenebilecekleri ya da güvenemeyeceklerine ilişkin temel duyguları edinmektedirler. Bu süreç içinde çocuğun çevresindekilerle ilişkisi temel güven duygusunu etkilemektedir. Çocuğun anne ya da onun yerine geçen yetişkinle kurduğu ilişkinin niteliği temel güven duygusunun ve toplumsallaşmasının özünü oluşturmaktadır (Arı, 2005).

*Bağımsızlığa karşı utanma ve şüphelilik:* Bir yaşından üç yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu dönemde çocuklar çevrelerini kontrol etmeyi istemektedirler. Temel güven duygusunu kazanmış çocuğun, öz saygısını yitirmeksizin kendi kontrolünü kazanabilmesi için, özgürlüğü hissetmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocuğa evde ve

okul öncesi eğitim kurumlarında çevresini özgürce keşfedebileceği ortamlar sağlanmalıdır (Dereboy, 1993).

*Girişkenliğe karşı suçluluk duyma:* Üç yaşından altı yaşına kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu dönemde anne-baba ve öğretmenin çocuğun koşmasına, oynamasına, kaymasına, izin vermesi girişkenlik duygusunu geliştirmektedir. Merakından dolayı çok sık azarlanan ve engellenen çocukta ise suçluluk duygusu gelişmektedir (Erikson, 1980).

*Başarıya karşı aşağılık duygusu:* Altı-oniki yaş aralığını kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun okula gitmesiyle sosyal çevresi genişlemeye başlamaktadır. Arkadaşlarının ve öğretmenlerinin çocuk üzerindeki etkisi artarken anne-babanın etkisi giderek azalmaktadır. Çocuğun çabalarının desteklenmesi çalışmasının ve başarısının artmasına; sürekli olarak eleştirilmesi, desteklenmemesi ve beğenilmemesi ise yaptıklarının değersizliğine inanmasına ve aşağılık duygusu yaşamasına neden olmaktadır (Erikson, 1968).

*Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası:* Oniki-onsekiz yaş aralığını kapsamaktadır. Ergenlik dönemini kapsayan bu süreçte “Ben kimim?” sorusu çok önemli hale gelmektedir. Ergen bu soruyu cevaplarırken, anne-babasından ziyade, akran gruplarından etkilenmektedir. Erikson’a göre bu dönemde ergen, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendinden emin bir kişi olarak yaşamını sürdürmekte ve başarılı olmaktadır. Aksi durumda ise rol karmaşası yaşamakta ve bu karmaşa, yaşamın gelecek dönemlerinde de çözümleninceye kadar sürmektedir (Arı, 2005).

*Yakınlığa karşı yalıtılmışlık:* Onsekiz-yirmialtı yaş aralığını kapsamaktadır. Ergenlik döneminde kimliğini bulan kişi, artık kimliğini kaybetme korkusuna kapılmaksızın başkalarıyla yakınlaşmakta, dostluklar kurabilmektedir. Ergenin karşı cinsle ilişkilerinde arkadaşlık ve sevgi ağırlık kazanmakta, böylece dostluklar sağlam temeller üzerine oturmaktadır. Birey bu dönemde, diğer insanlarla yakın ilişkiler kurmayı başaramazsa sorumluluk gerektirecek işleri de yapamamaktadır (Senemoğlu, 2012).

*Üretkenliğe karşı duraklama:* Bu dönem, orta yetişkinlik yıllarını kapsamaktadır. Kişi önceki evreleri başarılı olarak atlatmışsa bu dönemde üretken, verimli ve yaratıcıdır. Bu dönemde bireyde çocukları yoluyla neslini devam ettirmek önem kazanmaktadır. Kişi bu süreçte topluma yararlı işler yapabildiği, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik

edebildiği sürece üretkendir. Bunlardan mahrum olan bireyler, üretkenliğin aksine, bir işe yaramama duygusuna kapılmakta ve durgunluk dönemine girmektedirler (Arı, 2005; Dereboy, 1993; Senemoğlu, 2012).

*Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk:* Bu dönemde birey, ya önceki yedi evrenin birikimi sonucu benliğini tam olarak bulmuş, güvenli, mutlu, topluma uyum sağlayabilen, aranan, sevilen ve sayılan kimsedir ya da umutsuzluklar içinde, uyumsuz, hırçın, aksi bir insan görünümündedir (Senemoğlu, 2012).

### 2.1.2. Sosyal öğrenme kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları insanların düşünme, planlama, algılama ve inanma şekillerinin öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturduğunu söylemektedirler. Toplumda bireyler diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bu nedenle sosyal öğrenme *başkalarını gözlemleyerek çevreden öğrenme* veya *toplum içinde ve toplum için öğrenme* olarak da tanımlanmaktadır (Bayrakçı, 2007; Korkmaz, 2003; Ültanır, 1997).

Gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin davranışlarını taklit etmesi ile değil, aynı zamanda çevresindeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle gerçekleşen öğrenmedir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılacak iki kavram olmadığını söylemekte ve bunu gözlem yoluyla öğrenmenin, taklit içermesinin de içermemesinin de mümkün olmasıyla açıklamaktadır (Bandura,1989). Örneğin; sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için, soruları kopya çekmeden kendi bilgileriyle cevaplamaya çalışmaktadır. Bu durumdaki öğrenci, gözlemleri sonucunda öğrenmiş; ancak modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2012).

Bandura'ya göre (2001) çocuklar davranışlarını, diğer insanların yaptıkları davranışları gözleme ve onları modelleme yoluyla kazanmaktadırlar. Örneğin, çocuklar anne-babasını kitap okurken, matematik problemlerini çözerken veya onların her hangi bir olay karşısında cesurca ve korkusuzca davranırken gözleyebilmektedirler. Saldırganlık da modeller yoluyla öğrenilebilmekte, çocuklar saldırgan modelleri gözlemlediklerinde daha da saldırganlaşabilmektedirler. Aynı zamanda çocuklar ahlaki

davranışlar sergilerken de gözlem ve modellemeden etkilenmektedirler. Doğru veya yanlış modeller aracılığıyla ahlaki yargılar geliştirmektedirler (Bayrakçı, 2007).

Bandura çocuğun diğer insanların davranışlarını başarılı bir şekilde modellemesi için dört sürecin gerekli olduğunu belirtmiştir:

1. *Dikkat etme süreci*: Çocuk ilk önce model üzerinde dikkatini yoğunlaştırmalıdır. Çocuğun dikkatini; algılama kapasitesi, hazırbulunuşluğu, geçmiş yaşantıları, duygusal durumu, gözlemlendiği modelin, yaşı, cinsiyeti, statüsü, çekiciliği, gücü ve ünvanı etkilemektedir.

2. *Hatırlama*: Gözlem yoluyla öğrenilen bilgidan yararlanabilmesi için çocuğun modelin davranışlarını hatırlaması gerekmektedir. Bu nedenle gözlenen bilgi sembolleştirilip kodlanmakta ve bellekte saklanmaktadır. Sembolleştirilerek depolanan bilginin tekrar edilmesi ve gözlendikten sonra hemen uygulanması, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır.

3. *Davranışı meydana getirme süreci*: Üçüncü süreç ise modelin gösterdiği davranışı tekrarlayabilme yeteneğidir. Bilişsel olarak öğrenilenlerin davranışa dönüşebilmesi için çocuğun psiko-motor özelliklerinin yanı sıra öğrendiklerini performansa dönüştürecek yeterli isteğe ve başarabileceğine dair inancı da sahip olması gerekmektedir.

4. *Güdülenme*: Güdülenme süreci öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir. Çocuğun tercihleri, değerleri, eğilimleri ve beklentileri güdülenmesini etkilemektedir. Ayrıca modellenen kişinin veya olayın özellikleri de çocuğun güdülenmesi üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1982; Bandura,1989; Bandura, 2001).

## **2.2. Sosyal ve Duygusal Beceriler**

Okul öncesi dönem pek çok açıdan kritik bir dönemdir. Bu dönemde gelişimin her boyutunda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Motor gelişim bu yaş çocuklarına geniş bir hareket alanı yaratırken, dil gelişimi çocuğun çevresiyle etkileşimini zenginleştirmektedir. Bu dönemde, bilişsel gelişim çocuğun sosyal çevresine yönelik farkındalığını artırmakta ve çocuk sosyalleşme baskısını daha yoğun yaşamaya



başlamaktadır. Hızlı değişimlerin yaşandığı bu dönemde çocuk için duygular farklı anlamlar kazanmakta ve içinde bulunduğu sosyal ortam içerisinde kendine bir yer aramaktadır (Berk, 2006).

Bu dönemde sosyal ilişkiler, çocuğun duygusal gelişimini etkilerken, çocuğun duygusal gelişimi de sosyal ilişkilerini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Günlük yaşamda sosyal etkileşimin dâhil olmadığı çok az şey vardır. İnsanlar için anlamlı ve önemli olan hemen hemen bütün etkinlikler ve deneyimler diğer insanlarla ilişkilerine dayanmaktadır. Bu durumda da duyguların sosyal boyutu dikkate alındığında sosyal ve duygusal gelişimin birlikte ele alınması daha anlamlı hale gelmektedir (New ve Cochran, 2007).

Sosyal beceriler farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler; bireylerin toplumdaki sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilemeleri gereken, diğer bireylerle etkili iletişim kurmalarına yarayan, yaşamda başarılı olmaları için kritik öneme sahip ve sosyal açıdan kabul görmüş davranışlardır (Gresham ve Elliot, 1987). Dowd ve Tierney'e (2005) göre ise sosyal beceriler; insanlarla iletişimi kurmaya, soru sormaya, başkalarından yardım istemeye, kendini ifade etmeye, sağlıklı ilişkiler geliştirmeye, kendini kontrol etmeye ve diğer insanlarla iletişimi artırmaya yarayan araçlardır.

Lavasani, Afzali ve Afzali'ye göre (2011) ise sosyal beceriler;

- Pozitif tepkileri geliştiren, negatif tepkileri engelleyen öğrenilmiş ve kabul edilmiş davranışlar bütünüdür.
- İnsanlarla ilişki kurma ve sürdürme anlamının yanında, aynı zamanda birlikte bir işi başarma potansiyelini de ifade etmektedir.
- İnsanların toplumda vazgeçilmez ölçüde yetenekli bireyler olarak algılanmasına neden olmaktadır.
- Bireylerin diğer insanlarla ilişki kurmasını ve bu ilişkinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır.
- Kişi tarafından öğrenilebilen ve kontrol edilebilen, amaçlı, bütünleşmiş uygun davranışlar kümesidir.
- Başkalarıyla iletişimde katılımcı olma, farklılıkları algılama, uyumlu olma, empati kurma, seçici olma ve misafirperver olma gibi sözlü ve sözsüz davranışları içermektedir.

### 2.2.1. Sosyal ve duygusal becerilerin sınıflandırılması

Sosyal ve duygusal beceriler araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Gresham ve Elliot (1987) tüm sosyal becerileri yedi alt boyutta sınıflandırmıştır:

- *İletişim becerileri*: Konuşurken sırasını bekleme ve göz kontağı kurma, uygun ses tonunda konuşma, uygun beden dili ve mimik kullanma, teşekkür etme ve lütfen deme.
- *İşbirliği yapma becerileri*: İşbirliği yapma, oyuncaklarını paylaşma, kurallara ve yönergelere uyma.
- *Kendini ifade etme becerisi*: İletişimi başlatma, kendini tanıtmaya, sorulara cevap verme.
- *Sorumluluk alma becerisi*: Eşyalarına ve işine önem verdiğini gösterme, yetişkinlerle iletişim yeteneği gösterme.
- *Empati kurabilme becerisi*: Başkalarının duygularına ve bakış açılmasına saygı duyma, başkalarıyla ilgilendiğini gösterme.
- *Grupla birlikte hareket etme becerisi*: Etkinliklere katılma, arkadaşlarını etkinliklere davet etme, konuşmayı başlatma, arkadaşlık kurma ve başkalarıyla iyi iletişim kurma.
- *Kendini kontrol etme becerisi*: Problem durumunda uzlaşma sağlama.

Mayer ve Salovey (1995) ise sosyal ve duygusal becerileri şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Duyguları doğru bir şekilde algılama, ifade etme ve değerlendirme becerisi.
- Düşünce üreten duygulara ulaşmak ya da bu tür duyguları ortaya çıkarma becerisi.
- Duyguları ve duygularla ilgili bilgileri anlama becerisi.
- Entelektüel ve duygusal büyümeyi desteklemek için duyguları düzenleme becerisi.

Whitted (2011) ise sosyal ve duygusal becerileri beş alt boyutta sınıflandırmıştır:

- *Duygu yönetimi:* Bu beceri çocukların duygu ve eylemleri arasındaki farkı tanımlayabilmelerine yardımcı olduğu kadar duygularını nasıl ifade edebileceklerine de yardım etmektedir.
- *Empati becerileri:* Çocuklar başkalarının bakış açılarını, sözel ve sözel olmayan ipuçlarını nasıl anlayacaklarını öğrenmektedirler.
- *Problem çözme becerileri:* Çocuklar problemlerini çözmek için hangi alternatifleri kullanacaklarını ve nasıl yardım isteyeceklerini öğrenmektedirler.
- *Öz kontrol becerileri:* Çocuklar dürtü kontrolünü, ödülü ertelemeyi, öfke yönetimini ve kendi kendilerine konuşma becerilerini öğrenmektedirler.

Campbell ve Siperstein (1994) ise sosyal becerileri iki alt boyutta sınıflandırmışlardır:

- *Sosyal beceriler:* Yardımı kabul etme, yardım isteme, bir etkinliği bitirme, bir gruba katılma, arkadaş edinme, arkadaşlığı sürdürme, akran baskısıyla başa çıkma, açık ve gizli reddedilme ile başa çıkma, arkadaşlarının alaylarına karşılık verme, işbirliği içinde çalışma, işbirliği içinde oynama, büyük grup ve küçük grup ile çalışma, bağımsız çalışma sıklıkla başa çıkma, grup tartışmasına katılma, devam eden bir konuşmaya katılma, yalnızlıkla başa çıkma, hayal kırıklığı ile başa çıkma, başkaları ile oynama, çatışmadan kaçınma ve grubun yeni üyesini kabullenme gibi davranışları kapsamaktadır.
- *Sosyal davranışlar:* Gülümseme, göz kontağı kurma ve sürdürme, selamlaşma, konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme, kendini tanıtmaya, dinleme, yardım teklif etme, övgüyü kabul etme, izin isteme, sıraya girme, sırasını bekleme, sırada ilerleme, güzel sözler söyleme, uzlaşma, oyuncaklarını paylaşma, eleştiriyi kabul etme, doğruyu söyleme, sır saklama, özür dileme, iyilik isteme, kaba davranışları görmezden gelme, eşyalarına sahip olma, atılgan olma ve başkasının hakkına saygı gösterme olarak sıralanmıştır.

Calderalla ve Merrel (1997) sosyal ve duygusal becerileri şu şekilde sıralamışlardır:

- *Akranlarla ilişkili becerileri:* Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman yardım isteme, arkadaşlarını oyuna davet etme, arkadaşları ile konuşma ve tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma ve duygularına saygılı olma, arkadaşlarıyla yaptığı çalışmalarda liderliği üstlenme, arkadaşlık kurma ve espri anlayışına sahip olma davranışlarını içermektedir.
- *Kendini kontrol etme becerileri:* Duygularını kontrol etme, kurallara uyma, sırasını bekleme, problemler ortaya çıktığında serinkanlı olma, anlaşmazlık durumlarında başkalarıyla uzlaşma ve başkalarının eleştirilerini kabul etme gibi davranışları içermektedir.
- *Akademik beceriler:* Bağımsız olarak çalışma, boş zamanlarını değerlendirme ve gerektiğinde uygun bir şekilde yardım teklif etme gibi davranışları kapsamaktadır.
- *Uyum becerileri:* Yönergelere uyma, kuralları takip etme, paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme ve yapılan eleştirilere uygun şekilde tepkide bulunma davranışlarını kapsamaktadır.
- *Atılganlık becerileri:* Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyuna arkadaşlarını davet etme, kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme, alışık olmadığı kurallara uyma, karşı cins ile rahat olma, kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme, etkinliklere ve gruba uygun şekilde katılma davranışlarını içermektedir.

Riggio ise (1986), sosyal becerileri anlatımcılık ve duyarlık olarak iki gruba ayırmakta ve bu iki sosyal beceriyi de altı boyutta sıralamaktadır:

- *Duyuşsal anlatımcılık:* Duyuşsal anlatımcılık başka bireyleri etkilemeye yönelik becerilerdir. Bu bireyler duygularını beden dillerini kullanarak ifade etmektedirler. Duyuşsal ifade etme becerisi iyi olan bireyler canlı, neşeli ve hareketlidirler.
- *Duyuşsal duyarlılık:* Karşıdaki bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkında olma becerilerini içermektedir. Bu bireyler, başkalarının sözsüz mesajlarını ve duygu durumlarını anlama ve empati yapma becerisine sahiptirler.
- *Duyuşsal kontrol:* Duyuşsal iletişimi ve sözel olmayan ifadeleri düzenleme ve kontrol etme becerilerini içermektedir. Duyuşsal kontrolü yüksek olan

bireyler, hissettikleri duyuşsal durumları gizlemek için birbiri ile zıt olan durumlar oluşturabilmektedirler.

- *Sosyal anlatımcılık*: Sosyal anlatımcılık; sözel ifade, akıcı konuşma, başkaları ile ilgilenme, karşılıklı konuşabilme ve görüş alış-verişinde bulunabilme becerilerini kapsamaktadır. Bu bireyler, başkaları ile konuşmayı başlatarak ve yönlendirerek, duygularını açıkça ifade ederek, dost canlısı bir görünüm sergilemektedirler.
- *Sosyal duyarlılık*: Sosyal duyarlılık ise sözel mesajları alma, anlama ve yorumlama becerilerinden oluşmaktadır. Sosyal duyarlılığı yüksek bireyler başkalarına karşı ilgili ve dikkatlidirler. Ayrıca bu bireyler iyi bir izleyici ve dinleyicidirler. Bu bireyler toplumsal kuralları öğrenme ve buna göre davranma becerileri iyi olduğundan kendi davranışları ile başkalarının davranışları arasındaki uyuma önem vermektedirler.
- *Sosyal kontrol*: Sosyal kontrol ise insanlara karşı gösterilen sözel mesajların ve davranışların düzenlenmesini, duruma uygun rol oynama ve kendini ifade etme becerilerini kapsamaktadır. Sosyal kontrol becerisine sahip bireyler sosyal olarak uyumlu ve güvenilirlerdir.

Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) ise sosyal becerileri dört alt boyutta sıralamışlardır:

- *Başlangıç becerileri*: Çocukların kolayca öğrenebildikleri ve diğer sosyal becerilerin kazanılması için temel teşkil eden becerilerdir. Selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, kendini tanıtmaya, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma, başkalarını tanıtmaya, teşekkür etmeye, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma ve soru sorma becerileri gibi.
- *Akademik destek becerileri*: Çocukların akademik becerilerini desteklemeye yönelik, ilkokula geçişte uyumlarını kolaylaştıracak becerilerdir. Dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırma, kendini meşgul etme, amaca ulaşmak için çaba gösterme, uygun zamanda söze girme, söz alma, düşüncelerini ifade etme, eleştiri yapma ve eleştiriye açık olma gibi.
- *Arkadaşlık becerileri*: Çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren becerilerdir. Arkadaşlarının duygularını anlama, onların haklarını koruma,

arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, arkadaşlarını takdir edebilme, akran gruplarına katılma, sırasını bekleme, paylaşma, yardım önerme, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme, oyununu kurallarına uyma ve arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme gibi.

- *Duygularını yönetme becerileri:* Duygularını (Mutlu, üzgün, kızgın vb.) tanıma ve kontrol etme becerileridir. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin olma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma ve kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme gibi.

### **2.2.2. Sosyal-duygusal becerilerin gelişimi**

İnsan yaşantısını derinden etkileyen sosyal gelişimin sağlıklı bir yol izlemesi, bireyin çocukluk yıllarındaki yaşantısına dayanmaktadır. Çocuğun yaşadığı çevre, sosyal ve duygusal gelişiminde önemlidir. Sosyal ve duygusal gelişim süresince çocuk topluma uyum sağlamayı, sağlıklı ilişkiler kurmayı, toplumsal değerleri ve rolleri öğrenmektedir. Gelişim sürecinde sosyal ve duygusal olarak çeşitli engellerle karşılaşmış olan bir çocuk daha sonraki yıllarda ciddi sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Levine ve Munsch, 2011; Santrock, 2014; Whitted, 2011).

#### **2.2.2.1. 0–3 Yaşlarında sosyal-duygusal becerilerin gelişimi**

Bebeğin ilk yıllarda annesi ile olan etkileşimleri sosyal ve duygusal gelişiminde etkilidir. Örneğin ihtiyaçlarının annesi tarafından zamanında karşılanması, bebeğin sosyal duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır. Kendisini güvende hisseden bebek dünyanın iyi ve tatmin edici bir yer olduğunu düşünmekte, çevresini incelemeye ve keşfetmeye çalışmaktadır. Çevreye olan güven duygusu çocuğun kendine olan güven duygusunu da desteklemektedir. Bu dönemde bebek etrafında bulunan nesnelere ve kişileri tanımaya, anlamlandırmaya çalışmaktadır. Bu süreçte bireylerin bebekle

sevgiye, ilgiye, duyarlılığa dayalı bir iletişim oluşturmaları, sosyal ve duygusal gelişimi açısından önemlidir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2006; Levine ve Munsch, 2011).

Çocuk iki yaşından itibaren birçok açıdan bağımsız hale gelmektedir. Örneğin, motor ve dil becerilerindeki gelişmeler çocuğun bağımsızlığını kazanmasında etkili olmaktadır. Bağımsızlığının etkisiyle çocuk kendini kanıtlamaya çalışmaktadır (Yavuzer, 2002). İki yaş çocuğunun karar verme, seçim yapma ve sorumluluk alma gibi becerileri öğrenmeye ihtiyacı bulunmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Bu süreçte çevreyi keşfetme merakı devam etmekte ve öğrendiklerini uygulama, çevre hâkimiyeti kurma davranışları görülmektedir. Bu dönemde çocuk daha aktif ve girişimci olup, akranlarıyla iletişime girmeyi pek istememekte, tek başına ya da anne babasıyla oynamaktan daha çok zevk almakta; oynadığı oyunlarda yetişkinleri taklit etmektedir. Bu dönemde benmerkezci yapısından dolayı paylaşma ve işbirliği becerileri henüz gelişmemiştir. Ancak oyuncaklarını paylaşmasa da diğer çocuklarla oyun oynamaktan hoşlanmaktadır (Günindi, 2010). Anne babalar ve eğitimciler bu dönemde çocukların gelişimleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarında çocukları engelleyebilmektedirler. Engellenen çocuklar ise çevrelerindeki nesne ve olayları keşfedemezler. Böyle bir durumla karşılaşmamak için anne babalar, çocukları eleştirmek yerine, onlara rehberlik etmelidirler (San-Bayhan ve Artan, 2009).

Ebeveyn istekleri karşısında uzlaşmacı olan üç yaş çocuğu ebeveyne birtakım işlerde yardım etmekten ve bu yardımın sonucunda takdir görmekten çok hoşlanmaktadır. Çocuk, çevresindeki insanların duygularının farkına varmaya başladığında, herkesin onu sevmesini, onaylamasını, takdir etmesini beklemektedir. Bu süreçte çocuk tavsiyeleri kabullenmekte, basit yönergeleri uygulamaktadır. Bununla birlikte üç yaş çocuğu arkadaş edinmede istekli ve girişkendir. Çocuk arkadaşlarıyla kısa bir süre oynamaktan hoşlanmakta fakat işbirliği ve paylaşma becerilerinde desteğe ihtiyaç duymaktadır (Gülay ve Akman, 2009; Günindi, 2010; San-Bayhan ve Artan, 2009).

0-3 yaş grubunda çocuklar yetişkinlerle kurdukları ilk ilişkilerde bağımlı ve deneyimsizdirler. Bu nedenle de yaşadıkları deneyimlerle neyi kabul edip neyi reddedeceklerini süreç içerisinde öğrenmektedirler (San-Bayhan ve Artan, 2009). Yani çocuğun 0-3 yaş döneminde yaşadığı deneyimler sonraki yaşamında sosyal ilişkilerinin

temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla da 0-3 yaş döneminde çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir.

#### **2.2.2.2. 4-6 Yaşlarında sosyal-duygusal becerilerin gelişimi**

Dört yaş çocuğu duygularını kontrol etmekte başarısız olabilmektedir. Bu nedenle de sabırsız, bencil ve savunmacıdır. Genellikle bağımsız ve oldukça inatçıdır. Kendi isteğiyle hareket etmekten hoşlanmakta ve isteklerine karşı gelindiğinde uygun olmayan bir üslupla konuşabilmektedir. Bununla birlikte yaptığı hataları kabullenmemekte, başkalarını suçlamakta ve sorumluluk almayı reddetmektedir. Bu yaşta çocuğun akranlarına karşı ilgisi artmıştır ancak duygusal dalgalanmalar nedeniyle akranlarıyla tartışabilmekte, kavga edebilmekte, yeni tanıştığı arkadaşını kıskanıp oyuna katılmasına engel olabilmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Dört yaş çocuğunun oyun becerisi gelişmiştir. Oyun becerileri çocuğun kendisini ifade etmesine olanak sağlamaktadır. Çocuk oyunla arkadaşlarının duygularını anlamaya ve paylaşmaya çalışmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Beş yaş çocuğu uzlaşmacı, işbirlikçi, uyumlu, sabırlı, cömert ve çalışkandır. Kendi başına karar vermektten, yeni şeyler denemektten ve risk almaktan hoşlanmaktadır. Bir işe başlamadan önce izin istemede, başladığı işi bitirmede, kardeşlerine karşı korumacı olmada ve onlarla zaman geçirmede istekli davranmaktadır. Kendine has bir mizah anlayışı benimsemiştir. Bu dönemde çocuğun sosyal ilişkileri artmıştır ve bulunduğu topluma uyum sağlamaya çalışmaktadır (Yavuzer, 1999). Kendi cinsiyetinden olan çocuklarla arkadaşlık kurmayı tercih etmekte, akranlarına karşı saygılı ve uzlaşmacı davranmaktadır. Akranları ile birlikte olmak ve grup oyunları oynamak bu yaş grubu çocuğu için son derece önemlidir. Bu yaşta çocukların hem oyun süreleri uzamakta hem de gruba giren çocuk sayısında artma olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Ayrıca beş yaş çocukları; korku, mutluluk, şaşkınlık, kızgınlık ve üzgün olma gibi duyguları tanımaya başlamaktadırlar (Wortham, 1998).

Çocuk altı yaşında kurallara uymayan, bazı durumlarda karar vermekte zorlanan isyankâr ve sabırsız bir tutum sergilemektedir. Bununla birlikte fikirlerini rahatlıkla ifade etmekte, başarılarıyla övünmektten hoşlanmakta, arkadaş edinme ve sorumluluk



alma konularında istekli davranmaktadır. Ayrıca arkadaşlarıyla iyi geçinmekte ve dışa dönük birey tavırları sergilemektedir. Altı yaş çocuğu kendi cinsiyetinden çocuklarla yeni oyunlar oynama konusunda da isteklidir. Hayali oyunları sevmekte ve grup oyunlarından çok hoşlanmaktadır. Ayrıca bu dönemde çocuğun dikkat süresi de uzamıştır (Gülay ve Akman, 2009; Günindi, 2010; San-Bayhan ve Artan, 2009). Sonuç olarak çocuğun sosyal duygusal gelişiminde yaş etkili bir faktör olmakla birlikte 0-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal duygusal gelişimini ailesi, akranları, öğretmeni, yaşadığı çevre ve kitle iletişim araçları da etkilemektedir. (Gülay ve Akman, 2009; Yavuzer, 1999; Whitted, 2011).

### 2.2.3. Sosyal duygusal beceri gelişimini etkileyen faktörler

Çocuğun sosyal duygusal beceri gelişiminde kalıtım, çevre, aile, akranlar, kitle iletişim araçları ve okul öncesi eğitim kurumları etkilidir.

**Kalıtım:** Tüm çocuklar birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Doğumdan itibaren bu farklılıklar belirgin bir şekilde gözlenmektedir. Çocukların doğuştan getirdiği özellikler sosyal davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Örneğin; hareketli çocuklar, yaşlılarıyla daha kolay sosyal etkileşime girerken, çekingen çocuklar genellikle oyunlara katılmakta isteksiz davranmaktadırlar. Bu bağlamda çocuğun doğuştan getirdiği özelliklerin iyi bilinmesi ve çocuğun yaşamında bu özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2009).

**Çevre ve kültür:** Çocuğun sosyal gelişiminde, bulunduğu çevrenin ve toplumun kültürel özellikleri önemli bir yere sahiptir. Her toplumun kendine özgü değer yargıları, kültürel özellikleri ve kuralları bulunmaktadır. Çocuklardan beklenen bu değerlere ve kurallara uyum sağlamasıdır. Bu uyum sürecinde çocuğa sevgi ve ilgi ile yaklaşılması çocuğun bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini tanımasını sağlamaktadır (Elkin, 1995).

**Aile:** Sosyal duygusal becerilerin gelişimi aile içinde başlamaktadır. Anne-babanın kişilik özellikleri, değer yargıları, çocuğa karşı tutumları ve çocuğa ilk yıllarda sağladıkları sosyal deneyimler, çocuğun sosyal duygusal becerileri kazanmasında etkilidir (Kamaraj, 2004). Aile ortamında sevgi ve ilgi gören, özgür ve girişken olması

için desteklenen, fikirlerini rahatça söylemesine izin verilen çocuklar toplumsal ilişkilerinde de başarılıdırlar. Buna karşın aile ortamında aşırı kuralcı yaklaşımlar sergilenmesi, çocuğa yasaklar koyulması, çocuğun şiddet ve cezaya maruz kalması ve kurallara uyduğu ölçüde sevgi ve şefkat görmesi; çocuğun sosyal becerilerini olumsuz etkilemekte, mutsuz ve saldırgan olmasına sebep olmaktadır (Ayyıldız, 2011).

**Akranlar:** Çocuğun akranları ile olan etkileşimi tüm gelişim alanlarını olduğu gibi sosyal-duygusal gelişimini de etkilemektedir. Aile bireyleri ve çocuk arasındaki statü ve otorite farklılığı, akran ortamında bulunmamaktadır. Bununla birlikte, aile üyelerinin olmadığı ortamlarda akranlar, çocuğa güven ve duygusal destek sağlamaktadır. Akranlar, çocuğun farklı ortamlarda yeni insanlarla tanışmalarına yardımcı olmakta ve çocuğun karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelmesini kolaylaştırmaktadırlar.

Akran ortamında tüm çocuklar eşittir ve eşitliğe dayanan bu ilişkide, çocuklar sosyal rollerine, konumlarına ve cinsel kimliklerine uygun davranışlar göstermektedirler (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Ayrıca çocuklar, akranları ile oynadıkları oyunlar ile teşekkür etme, yardımlaşma, paylaşma, başkalarının hakkına saygı gösterme, empati kurma, iltifat etme ve işbirliği yapma gibi bir takım sosyal becerileri kazanmaktadırlar (Gülây ve Akman, 2009).

**Kitle iletişim araçları:** Kitle iletişim araçları çocukların davranışlarını etkileyerek erken yaşlarda kişiliklerini şekillendirmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar üzerinde etkili olan kitle iletişim araçları televizyon ve bilgisayardır. Televizyon ve bilgisayar başında uzun süre kalmak çocuğun motor gelişimi başta olmak üzere sosyal ve duygusal gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Örneğin bu araçlar, çocukların çevrelerine karşı ilgisiz kalmalarına yol açtığı gibi çocuklarda saldırganlık, uyum güçlüğü, içe kapanıklık, yalnızlık ve kendini ifade edememe gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Öğretir, 2009). Kitle iletişim araçlarının olumlu etkileri ise çocuğun izlediği programın niteliğine bağlı olarak değişmektedir. Özetle, programlardaki modellerin davranışları çocuğun olumlu ve olumsuz davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Yavuzer, 2002).

**Okul öncesi eğitim kurumları:** Okul öncesi eğitim kurumları çocuğun sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Çocuklar bu kurumlarda

akranları ve öğretmenleri ile etkileşime geçerek yeni sosyal beceriler öğrenmektedirler. Bu kurumlar çocukların sadece akademik becerilerini değil aynı zamanda toplumsal kurallara uyma, sorumluluk alma, işbirliği yapma, sırasını bekleme, paylaşma, empati kurma gibi sosyal beceriler kazanmasını da desteklemektedir (Lague, 2007). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekleyecek eğitim ortamları ve programlarının hazırlanması önemlidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğun sosyal-duygusal gelişimi göz önünde bulundurulduğunda, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Öğretmenlerin çocuklara karşı hoşgörülü olmaları, çocukların bireysel özelliklerine uygun eğitim programları hazırlamaları, çocuklara rehberlik etmeleri ve aileler ile etkili iletişim kurmaları çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde etkilidir (Gülay ve Akman, 2009). Bir başka ifadeyle öğretmenin çocukları tanıması, gelişim düzeylerini bilmesi, sosyal ve kültürel farklılıklarını, ilgilerini dikkate alarak buna uygun öğrenme ortamları oluşturması çocukların sosyal duygusal gelişimleri açısından önemlidir.

### **2.3. Okul Öncesi Eğitim Programı**

Türkiye’de okul öncesi eğitim programlarının hazırlanma sürecinin 1952’ye uzandığı görülmektedir.

*1952 Okul Öncesi Eğitim Programı:* 1952 yılında Anaokulları Programı ve Yönetmeliği ile Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Kursu Geçici Programı yayınlandı. Programda, okul öncesi eğitim kurumlarında yapılması gereken faaliyetlere ilişkin faaliyet şeması ve faaliyetleri gerçekleştirirken dikkat edilmesi gerekenler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir (Sapsağlam, 2013).

*1989 Okul Öncesi Eğitim Programı:* 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı, 48-60 aylık çocuklar için hazırlanmıştır. Eğitim amaçları, günlük faaliyet çizelgeleri ve 30 üniteden oluşan örnek etkinlik listesine yer verilen programda (Gürkan, 2012; Yazar, 2007), konu merkezli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir (Sapsağlam, 2013).

*1994 Okul Öncesi Eğitim Programı:* 1994 okul öncesi eğitim programı; 0-36 aylık çocuklarının eğitimi için Kreş Programı, 36-48 aylık çocuklarının eğitimi için Anaokulu Programı ve 60-72 aylık çocuklarının eğitimi için Anasınıfı Programı olmak üzere üç

ayrı programdan oluşmaktadır (MEB, 1994). 1994-1995 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu program, 1989 okul öncesi eğitim programına göre daha kapsamlıdır (Gürkan, 2012; Yazar, 2007). Programda belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşmak için konular esas alınmıştır. Değerlendirmenin yapılması için gözlem formları hazırlanmış ve belirlenen hedeflere hangi konuları kullanarak ulaşabileceğini gösteren örnek *Belirtke tablosu* programda yer almıştır. Bu programla ilk kez günlük planın sonunda değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2000; MEB, 1994; Sapsağlam, 2013).

*2002 Okul Öncesi Eğitim Programı*: 2002 Okul Öncesi Eğitim Programında konular veya üniteler programdan çıkarılmıştır. Konular ve üniteler yerine *hedefler* merkeze alınarak daha esnek bir program oluşturulmuştur. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 0-36 aylık çocuklara yönelik hazırlanan Kreş Programı değiştirilmemiş, Anaokulu ve Anasınıfı Programları *36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı* adıyla tek bir program olarak düzenlenmiştir. Programda yıllık ve günlük planlara yer verilmiştir (Düşek ve Dönmez, 2012).

2002 okul öncesi eğitim programının özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Gürkan, 2012):

- 36-72 aylık çocuklara yöneliktir.
- Çocuk merkezlidir.
- Kazandırılacak davranışlar esastır.
- Konular amaç değil araçtır.
- Üniteler yer almamaktadır.
- Esnektir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır.
- Çocuğun çok yönlü gelişimi esastır.
- Öğretmenin planlı çalışmasını gerektirir.
- Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlara önem verir.
- Problem çözme ve oyun yöntemlerini öne çıkarır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanımını teşvik eder.

- Aile katılımına önem verir.
- Değerlendirme çok yönlüdür.

*2006 Okul Öncesi Eğitim Programı:* 2006 okul öncesi eğitim programı, ilköğretim programında yapılan yenilikler göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırmalar dikkate alınarak ve farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programları incelenerek hazırlanmıştır. Programda 36-48, 48-60 ve 60-72 aylık çocuklar için gelişim özelliklerine ayrı ayrı yer verilmiştir. Programda kaynaştırma eğitimine vurgu yapılmıştır. Ayrıca programda, öğretmenlere yönelik yıllık plan, günlük plan ve etkinlik örneklerini içeren kılavuz kitabına da yer verilmiştir (Gürkan, 2012; MEB, 2006).

Programın temel özellikleri şunlardır (MEB, 2006):

- 36-72 aylık çocuklara yöneliktir.
- Çocuk merkezlidir.
- Amaçlar ve kazanımlar esastır.
- Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir.
- Konular amaç değil araçtır.
- Üniteler yer almamaktadır.
- Esneklik.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Yaratıcılık ön plandadır.
- Öğretmenlerin planlı çalışmasını gerektirir.
- Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir.
- Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.
- Öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi önemsenmektedir.
- Aile katılımı önemlidir.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Belirli gün ve haftalar yaş grubunun çeşitli özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir.
- Program geliştirmeye açıktır.

*2013 Okul Öncesi Eğitim Programı*: Program, çocukların bütün gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir programdır (MEB, 2013). Program da kazanım ve göstergeler temel alınmış, aylık planlar ve etkinlik planlarına yer verilerek yeni bir düzenleme yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler için *etkinlik kitabı*” ve *okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek programı* da rehberlik amaçlı olarak sunulmuştur (MEB, 2013).

Programın temel özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (MEB, 2013):

- Çocuk merkezlidir.
- Esnektir.
- Temalar/Konular amaç değil araçtır.
- Oyun temellidir.
- Keşfederek öğrenme önceliklidir.
- Öğrenme merkezleri önemlidir.
- Büyük grup, küçük grup ve bireysel etkinliklere dengeli bir biçimde yer verilmesini gerektirir.
- Yaratıcılığın geliştirilmesi ön plandadır.
- Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı olarak kullanılması teşvik edilmektedir.
- Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
- Öğretmene özgürlük tanır.
- Değerlendirme süreci çok yönlüdür.
- Aile eğitimi ve katılımı önemlidir.
- Özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmektedir.
- Rehberlik hizmetlerine önem verilmektedir.

#### **2.4. Okul Öncesi Eğitim Programında Bütünleştirilmiş Etkinlikler**

Bütünleştirilmiş programın temelini Dewey’in okulların sadece soyut ve entellektüel derslerin değil aynı zamanda yaşam derslerinin de öğrenildiği bir yer olduğu görüşü oluşturmaktadır (Wu, 2003). Dewey, deneyimi öğrenmenin anahtarı olarak görmekte ve okullardaki geleneksel eğitimle bireylerin kendi deneyimlerini nasıl birleştirdiklerini anlamının önemini vurgulamaktadır (Dewey, 2001).

Humpreys ve arkadaşları ise (1981) bütünleştirilmiş programı, çocukların çeşitli konularla ilgili bilgilerini çevrelerindeki olaylarla ilişkilendirerek açıkça keşfetmeleri olarak tanımlamışlardır (akt. Lake, 1994). Bütünleştirilmiş program, çocukların bir resmin küçük parçalarından ziyade resmin tamamını görmelerini sağlayan holistik bir öğrenme olarak ifade edilmektedir (Beane, 1993; Braze ve Capelluti, 1995; Fogarty, 1991; Shoemaker, 1989).

Bütünleştirilmiş program bir ya da daha fazla disiplini aynı amaç için bir araya getirmektedir. Program çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek ve bilginin ediniminde gerçekçi bir bakış açısı sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu program ihtiyaç merkezlidir ve genellikle tematik biçimdedir. Ayrıca, kazanım ve göstergeler, içerik, öğrenme süreci ve sınav durumlarını da kapsamaktadır. Bütünleştirilmiş program, çocukların ve öğretmenlerin ilgilerini ve fikirlerini merkeze alarak disiplinlerarası, tutarlı ve anlamlı geçişler yapmaktadır. Bu yaklaşımda günlük görüşme ve etkileşimler önemlidir (Mathison ve Freeman, 1998).

Bütünleştirilmiş program, çocukların yaşam boyu öğrenen ve temel yaşam becerilerini geliştiren bireyler olmalarını sağlayan eğitimsel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım sadece farklı etkinlik alanlarını değil, aynı zamanda her bir çocuğun bireysel ve sosyal öğrenmelerini de bir araya getirmektedir (Wu, 2003).

Chou (2000) bütünleştirilmiş programın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

Bütünleştirilmiş Program;

- Anlamlı ve ilgi çekici öğrenme içeriği ile çocukların öğrenme motivasyonunu ve başarılarını artırmaktadır.
- Çocukların disiplinlerarası öğrenme ve problem çözme becerilerini destekleyerek, bilgilerini gerçek yaşam durumları içinde uygulayabilmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğrenmenin etkililiğini geliştiren sistemli bir yapıya sahiptir.
- Zamandan tasarruf sağlamakta, eğitim programının binişikliğini önlemeye çalışmaktadır.
- Gerçek yaşam deneyimleri ile bilgiyi entegre ederek, çocukların bilgi ve becerilerini yapılandırmalarını desteklemektedir (akt. Wu, 2003).

Lake (1994) ise bütünleştirilmiş programın yaşam boyu öğrenme için çocukları hazırlayan eğitimsel bir yaklaşım olduğunu belirtmiş ve bütünleştirilmiş bir programı şu şekilde özetlemiştir:

- Etkinliklerin bir birleşimidir.
- Projeler üzerine vurgu yapmaktadır.
- Ders kitaplarının ötesindeki kaynaklardır.
- Kavramlar arasındaki ilişkilerdir.
- İlkeleri organize etmek için konuların tematik olarak sıralanmasıdır.
- Etkinlikler için ayrılan zamanın esnekleştirilmesidir.
- Esnek çocuk gruplarının oluşturulmasıdır.

Aşağıda eğitimcilerin bütünleştirilmiş eğitim programını destekleyici görüşlerine yer verilmiştir (Wu, 2003, s. 27).

Tablo 2.1	
<i>Eğitimciler</i>	<i>Bütünleştirilmiş programı destekleyen görüşler</i>
L.S. Vygotsky	Çocukların öğrenmeleri ve anlamaları için etkileşim ve konuşma önemlidir.
Jerome Bruner	Bilginin yapılandırılması, öğrenmenin transferine, hatırlanmasına ve kavranmasına bağlıdır.
Hilda Taba	Dünya, birikimli ve devam eden değişiklikler sürecidir.
Abraham Maslow	Bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması her şeyden önemlidir.
Maria Montessori	Eğitim çocukların kendiliğinden öğrenmelerine dayalı olmalıdır.
Zoltan Dienes	Çocukların öz motivasyonunu artıran etkili öğrenme çevreleri oluşturulmalıdır.
Jean Piaget	Eğitim sisteminin yaratıcı olması; yaratıcı, özgün ve eleştirel düşünme sürecinin desteklenmesine bağlıdır.
Robert Gagne	Bireyde istenilen bir davranışın oluşması için görev analizi yapılmalıdır.
David Ausubel	Öğrenmenin meydana gelmesi için gerekli şartlar oluşturulursa, keşfetmek anlamlı olabilir.

New ve Cochran (2007) ise okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerini desteklemeyi amaçlayan bütünleştirilmiş bir programın temel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır;



- Güvenli sosyal duygusal bir çevre yaratmak,
- Çocukların duygularını anlamalarına yardımcı olmak,
- Gerçek ve uygun sosyal duygusal tepkileri model olarak sunmak,
- Çocukların duygularını yönetmelerini desteklemek,
- Çocukların duygularını ifade etme tarzlarını fark etmek ve buna saygı duymak,
- Çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek

Okul öncesi eğitim programında etkinlik planları oluşturulurken çocukların ilgi ve merakları göz önünde bulundurulmalı, her yaş grubunun gelişimine uygun etkinlikler hazırlanmalıdır. Etkinliklerde kazanım ve göstergeler, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Etkinliklerin, çocukların gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak düzenlenmesi, çocukların keşfetmesini ve yeni beceriler edinmesini desteklemektedir. Okullarda çocuğa bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, çocukların aktif oldukları, çevrelerindeki problemlerin farkında oldukları, problemlere çözüm yolları önerdikleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Çocukların kavramlar arasında bağlantı kurması, bir önceki öğrenmenin sonraki öğrenmeyi desteklemesi bütünleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla olabilmektedir (MEB, 2013; Öztürk ve Tantekin-Erden, 2010). Dolayısıyla okullarda etkinlikler arasındaki geçişlerin iyi yapılandırıldığı bütünleştirilmiş etkinlik planları hazırlanmalıdır.

Bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirildiği disiplinler arası bir yaklaşımdır. Reggio Emilia ve Proje yaklaşımı bütünleştirilmiş etkinliğin iyi örneklerindedir. Bu yaklaşımlarda okullarda birden fazla etkinlik uygun geçişlerle bir araya getirilerek, çocukların öğrenme süreçlerinin yapılandırılması desteklenmektedir (Öztürk ve Tantekin-Erden, 2010). Okul öncesi eğitim programında bütünleştirilmiş etkinliklerle çocuklar okul dışındaki yaşamı ve gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri daha yakından tanımaktadırlar. Bütünleştirilmiş etkinlikler çocukların kendi deneyimlerini yapılandırmalarına fırsat vermektedir (MEB, 2013).

## 2.5. Okul Öncesi Eğitim Programında Etkinlik Çeşitleri

Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlik çeşitleridir. Programa göre etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik bir araya getirilerek, bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanmaktadır. Ayrıca etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilmektedir (MEB, 2013).

Bireysel etkinlik, çocuğun tek başına etkinliklere katılarak öğrenmesini amaçlarken, küçük grup etkinlikleri, çocukların yaşları, gelişim özellikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda küçük gruplar halinde yaptıkları farklı etkinliklerdir. Gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük gruplar hâlinde yaptıkları etkinlikler ise büyük grup etkinlikleridir (MEB, 2013).

**Matematik etkinliği:** Matematik eğitimi ile ilgili etkinlikler, çocuğun bilişsel gelişimine, matematiğe karşı olumlu bir tutum kazanmasına, daha önce öğrendiği bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında bağ kurmasına, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamasına yardım etmektedir. Ayrıca matematik etkinlikleri çocuğun sorgulama becerisinin desteklenmesini, çevresindeki örüntüleri fark etmesini, varsayımlar geliştirip bunları deneyebilmesini, problem çözmesini ve akıl yürütme becerileri ile matematiksel kavramları kullanarak iletişim kurmasını sağlamaktadır (Eliason ve Jenkins, 2012; MEB, 2013). Araştırma ve keşfetmeye dayalı olan bu etkinlikler çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklemektedir. Matematik etkinlikleri kapsamında sayılar ve sayısal işlemler, geometrik şekiller, ölçme, örüntü oluşturma, grafik oluşturma gibi işlemlere yer verilmektedir (Jackman, 2011; Mayesky, 2011; MEB, 2013; Seefeldt, 2005; Şimşek, 2011).

**Drama etkinliği:** Drama çocukların bir durum veya olayı canlandırarak, duygularını düşüncelerini özgürce ifade ettikleri etkinlikler arasında yer almaktadır (Pinciotti, 1993). Okul öncesinde drama etkinlikleri yapılırken çocuğun önceki deneyimleri ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Drama çocukların yaratıcılıklarını, problem çözme, karar verme ve sorumluluk alma becerilerini, öz güvenlerini ve işbirliği içinde çalışma becerilerini desteklemektedir (MEB, 2013).

Drama süreci ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Adıgüzel, 2013; Aral, Köksal-Akyol ve Can-Yaşar, 2007).

**Okuma yazmaya hazırlık etkinliği:** Çocuklar konuşmayı öğrendikleri gibi okuma ve yazmayı da doğal gelişimin bir parçası olarak öğrenmektedirler (Kandır ve Yazıcı, 2011). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri ilkokula hazırlık çalışmaları içerisinde yer alan, çocukların sosyal, duygusal, motor, bilişsel, dil ve öz bakım becerilerini kapsayan bütün gelişim alanlarına yönelik çalışmaların bir bütünüdür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak ve hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılmaktadır. Bu çalışmalar ile çocuk okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşamla ilişkisini anlamakta okuma yazmaya ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirmektedir (MEB, 2013). Okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında temel kavram becerileri, ses farkındalığı, sözel dil becerileri, okuma ve yazı farkındalığı ile ilgili çalışmalara yer verilmektedir (Kandır ve Yazıcı, 2011; Şimşek, 2011).

**Sanat etkinliği:** Sanat etkinlikleri çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, iletişim becerilerinin gelişmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanımaktadır. Bu etkinlikler çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına, farklılıklara saygı duymasına da yardım etmektedir (MEB, 2013). Ayrıca sanat etkinlikleri çocukların küçük kas gelişimi ve el-göz koordinasyonunun gelişimi, çevrelerine karşı duyarlı olmaları, hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumları fark edebilmeleri ve esnek bir kişilik geliştirmeleri için de önemli ve gereklidir (Aral, 2014; Seefeldt, 2005). Okul öncesi eğitim programında yer alan sanat etkinlikleri; yoğurma maddeleri ile çalışma, kağıt, boya ve kolaj çalışmaları olarak sıralanmaktadır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011).

**Türkçe etkinliği:** Türkçe etkinliği çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011; Kandır ve ark., 2012b). Türkçe etkinlikleri; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, çeşitli sesleri çıkarabilmesini, farklı söz dizimsel yapıları anlamasını ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri doğru kullanmasını sağlamayı

amaçlamaktadır. Bunların yanı sıra Türkçe etkinlikleri çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini de desteklemektedir (MEB, 2013). Çocuklar bu etkinliklerde büyük ve küçük grup çalışmalarına katılmaktan zevk almakta, sosyal rolleri tanımakta ve düşüncelerini toplumca kabul edilen yollarla ifade etmeyi öğrenmektedirler (Şimşek, 2011). Ayrıca sohbet, tekerlemeler, bilmece, parmak oyunları, şiir ve öykü çalışmaları (resimli çocuk kitaplarını okuma, öykü anlatma, öykü tamamlama, öykü oluşturma, öykü resimleme ve resimlerden yeni bir öykü oluşturma) Türkçe etkinlikleri içinde yer almaktadır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011; Eliason ve Jenkins, 2012; Kandır ve ark., 2012b).

**Oyun etkinliği:** Oyun, çocukların duygu ve düşüncelerini rahat ifade ettikleri, meraklarını gidererek araştırma ve gözlem yaptıkları, nesnelere ve kişilerle etkileşime geçerek yeni keşiflerde buldukları haz verici bir etkinliktir (Jackman, 2011; Mayesky, 2011; MEB, 2013). Çocuklar yaşamları için gereken, bilgi, beceri ve tutumları oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedirler. Çocuklar oyunla paylaşmayı, işbirliğini, arkadaşlarının istekleri ve kendi istekleri arasında nasıl denge kuracaklarını öğrenmektedirler (Goldstein, 2012). Oyun, çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlattığı gibi zihinsel olarak da öğrenmeye istekli olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte oyun çocukların hareket gereksinimini ve hayal dünyasını zenginleştirmekte, çocuğun gerçek yaşam becerilerinin temellerini atmasına yardımcı olmaktadır. Oyun çocuğun kendisini ve çevresini tanıma fırsatı bulduğu zengin bir etkinliktir (MEB, 2013).

**Müzik etkinliği:** Müzik etkinliği, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor gelişimlerini destekleyen önemli bir etkinliktir. Bu etkinlik, sesleri dinleme ve ayırt etme, şarkı söyleme, ritim tutma, çalgı aleti çalma, müzik eşliğinde hareket ve dans, müzikli öykü oluşturma gibi çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalar çocuğa, doğru ve nitelikli müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalma alışkanlıklarını kazandırmanın yanı sıra, çocuğun yerel, ulusal ve evrensel müziği tanımasını da desteklemektedir. Müzik etkinlikleri çocuğa bireysel olarak ve toplulukta müzik yapma, başkalarını dinleme, iş birliği yapma gibi sorumluluklar da kazandırmaktadır. Çocuklar müzikle bedensel hareketleri birleştirerek, müziğin karakterine ve ritmine uygun olarak belirli bir düzen içerisinde hareket etmektedir. Bununla birlikte, müzik içerisindeki ritim ve kafiye somut bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Çocukların duygu ve

düşüncelerini şarkı, ritim, hareket, dans ve basit vurmali çalgılarla ifade etmelerini sağlayan müzik, aynı zamanda çocuklara başarı ve güven duygusu da kazandırmaktadır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2011; Eliason ve Jenkins, 2012; Jackman, 2011; MEB, 2013).

**Fen etkinliği:** Fen etkinlikleri çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yöneltilmektedir. Çocuklar ilk elden deneyimler kazanarak, bilimsel süreç becerileri hakkında bir fikre sahip olmaktadır. Bu etkinlikler ayrıca çocuklara yaşam gerçeklerini tanıma ve çevre farkındalığı oluşturma fırsatı da sunmaktadır (MEB, 2013). Okul öncesinde fen etkinlikleri, maddenin özellikleri, mekanda konum, ısı, ışık, elektrik, sıcaklık, canlılar ve yaşadıkları çevrenin özellikleri, yaşam döngüsü, dünya ve uzay bilimleri, gökyüzündeki nesnelere ve çevre bilimi konularını kapsamaktadır (Kandır ve ark., 2012a). Bu etkinliklerde çocukların zengin deneyimler kazanmaları, bazı deneyimleri tekrar tekrar yaşamaları oldukça önemlidir. Çocuklar aynı deneyimleri yaparken her defasında farklı bilgiler de öğrenmektedirler. Ayrıca, çocukların deneyimle öğrenmeleri için sosyal ve fiziksel çevrede aktif rol almaları gerekmektedir. Bu nedenle çocuklara çevrelerindeki dünyayı görmeleri, duymaları, hissetmeleri, dokunmaları, koklamaları ve tatmaları için fırsatlar sunulmalıdır. Zengin deneyimlerle karşılaşan çocuklar olaylar arasında bağlantı kurarak yaşadıklarını daha rahat ifade etme olanağı bulmaktadır (Eliason ve Jenkins, 2012; French, 2004; Jackman, 2011; MEB, 2013; Trawick-Smith, 2013).

**Hareket etkinliği:** Hareket etkinliği çocukların temel hareket becerilerini geliştirerek çocuğun bilişsel, sosyal duygusal, motor ve dil gelişimine ve öz bakım becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu etkinlikler süresince çocukların temel hareket becerileri, beden farkındalığı, motor yeterliliği (güç, koordinasyon, hız, çabukluk) ve fiziksel yeterliliği (esneklik, kuvvet, dayanıklılık) gelişmektedir (MEB, 2013). Çocukların hareket alanı fiziksel ve sosyal çevreden oluşmaktadır. Fiziksel çevre, materyal, oyun alanı ve zamanı; sosyal çevre ise başkaları ile etkileşimi kapsamaktadır. Hareket etkinliği ile ilgili uygulamalarda fiziksel ve sosyal çevre düzenlemesine, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun materyaller seçilmesine özen gösterilmelidir (Driscoll ve Nagel, 2008). Hareket etkinliğinde denge tahtası, çeşitli büyüklükte toplar, ipler, çemberler, tahta merdiven, tırmanma ipi, basketbol potası gibi

materyaller kullanılmalıdır (Aral, 2014). Hareket etkinlikleri bahçe oyunları ile birleştirilebilmektedir. Bu etkinliklerde yürüme, koşma, tırmanma, yakalama, çekme, itme, yuvarlama, dengede durma gibi büyük kas hareketlerine ve yerden bir şey toplama, yuvarlama, kesme, katlama gibi küçük kas hareketlerine yer verilmelidir (Şimşek, 2011).

**Alan gezisi:** Alan gezileri çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır. Alan gezileri, çocukların gelişim düzeylerine uygun bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Alan gezisi etkinlikleri yalnızca fen eğitimi etkinlikleri kapsamında düşünülmemelidir. Bu geziler çocukların yaşadıkları çevreyi tanımalarına, eğitim programında yer alan kazanımlara ulaşmalarına ve kavramları öğrenmelerine ortam hazırlamaktadır (Bowker ve Tearle, 2007; Kandır ve ark., 2012a; MEB, 2013; Saul, 1993; Scarce 1997; Skop, 2009; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

## 2.6. Alan Gezileri

Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel olarak sınıf içinde yapıldığı bilinen bir gerçektir. Oysa sınıfta yapılan eğitim-öğretimin sınıf dışı eğitim etkinlikleriyle desteklenmesi çok önemlidir. Çünkü çocuklar en iyi öğrenmeyi yaşamın içinde aktif olarak katıldıkları etkinlikler ile gerçekleştirmektedirler (Demir, 2007). Bu etkinliklerden biri olan alan gezileri alanyazında farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Örneğin, Krepel ve Durall (1981) alan gezilerini çocukların fikirleri ve deneyimleri arasında bağlantı kurdukları, eğitsel amaçla yapılan okul veya sınıf gezileri olarak tanımlarken, Tal ve Morag (2009) eğitsel amaçlar için tasarlanan ve çocukların ders dışında farklı yerlerle etkileşime geçerek deneyim kazandıkları etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar.

Alan gezilerinde çocuklar, doğal ortamı gözlemlemekte ve yaşadıkları deneyimleri anlamlandırmaktadırlar. Ayrıca alan gezileri ile sınıf içerisinde her zaman yapamadıkları faaliyetlerle ilgilenmekte, yeni kavramlar ve bilgiler edinmekte, daha önceki bilgilerini pekiştirme fırsatı elde etmektedirler (Lei, 2010a). Çünkü alan gezileri çocukların önceki deneyimleri ile gezi ve sınıftaki deneyimleri arasında bağ kurmalarına

yardım etmektedir (Lei, 2010b). Alan gezisi etkinlikleri, çocuklara; olayları, kişileri doğal koşulları içinde tanıma, sorunları kavrama, eleştirel düşünme, kişilere ve olaylara nesnel ölçütlerle yaklaşma, sorumluluk duygusu kazanma ve iş birliği yapma gibi önemli davranışlar ve beceriler kazandırmaktadır (Bilen, 1993). Çocuklar bu davranışları edinirken eğlenerek öğrenme fırsatı elde etmektedirler. Çocukların sınıf dışında eğlenerek öğrenecekleri öğrenme alanlarının başında spor merkezleri, hayvanat bahçeleri, botanik parkları, ormanlık araziler, müzeler, kütüphaneler, doğa merkezleri (mağaralar, göller, akarsular, sahil alanları vs.), tiyatro, sinema, bölgesel kolejler, üniversiteler ve çeşitli toplumsal kurum ve kuruluşlar gelmektedir (Smith Walters, Hargrove ve Ervin, 2014). Söz konusu bu yerlerden birine yapılacak aynı alan gezisi tekrar edilme özelliğine sahip olabildiği için önemlidir. Örneğin, bir inşaat alanına inşaatın başlangıcında, ortasında ve sonunda gidilerek çocuklara yeni gelişimsel beceriler kazandırabilmektedir (Griffin, 1990). Belirtilen doğal çevreler, okul ortamında anlatılan olguların ve karmaşık bilgilerin doğal ortamda gözlenmesini, gerçek dünyanın farkında olunmasını ve ilk elden deneyim kazanılmasını sağlamaktadır (Bowker ve Tearle, 2007; Kola-Olusanya, 2005; Leback 2007; Rebar, 2012; Scarce 1997; Skop, 2009). Yapılan araştırmalarda bu ortamların okuldaki eğitimi destekledikleri ortaya konulmuştur (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001; Hannu, 1993).

Bazı eğitimciler zamandan ve seyahat masraflarından tasarruf etmek için daha kolay olan okul bilgisayarlarını kullanarak, dijital saha gezilerini tercih etmektedirler. Çocuklar dijital tecrübeyle de öğrenebilmektedir. Ancak tüm duyularının tamamen dâhil olduğu çok boyutlu bir faaliyetle karşılaşma ihtimalleri zayıftır (National Research Council (NRC), 2009). Alan gezileri çocukların bütün duyuları ile öğrendikleri görsel, dokunsal ve işitsel etkinlikleri kapsamı açısından önemlidir (Scarce, 1997). Alan gezileri süresince çocuklar görebilmekte, duyabilmekte, koklayabilmekte, dokunabilmekte ve bazen de nesnelere tadına bakabilmektedirler. Oysaki bazı konularla ilgili olarak sınıfta sadece konuşulmakta ya da okuma yapılmaktadır (Day ve Parker, 1977). Alan gezileri ayrıca, çocuklara nitelikli deneyimlerle derin öğrenme fırsatları sunmakta ve çocukların konuya olan ilgi ve meraklarını artırmaktadırlar (NRC, 2009). Çocuklar bu geziler sayesinde okul ortamı dışında unutamayacakları tecrübeler kazanmakta, öğrenmelerini pekiştirecek kalıcı izli davranış değişiklikleri

yaşamaktadırlar. Çocuklar aktif olarak katıldıkları eğitim etkinlikleriyle yaşadıkları toplumda sorumluluklarının daha fazla bilincine varmaktadırlar (Demir, 2007).

Ballenger (1983) alan gezilerinin, öğrenme üzerinde pozitif etkileri olduğunu ve iyi bir okul öncesi eğitim programının çocukların çevrelerini keşfetmelerini sağlayacak yaşantılar için fırsatlar sunması gerektiğini belirtmiştir (akt. Hynes, Harris, Knuckle ve Comer, 1983). Hymes'e göre (1962) yaşantı; araştırma, keşfetme, deneme, yeniden yapılandırma, konuşma ve dinleme iyi bir okul öncesi eğitim programının özellikleri arasındadır (akt. Hynes, Harris, Knuckle ve Comer, 1983). Söz konusu okul öncesi eğitim programlarının bu özellikleri taşımalarında alan gezilerine verdikleri önem hayati derecede önemlidir. Zigler ve Trickett (1978) yaptıkları çalışmada, alan gezilerinin çocukların sosyal yeterliliklerine ilişkin belli yaşantı ve etkileşimler sunma konusunda etkili olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, alan gezileri, çocukların ilk elden deneyim kazanmalarını sağlamakta, bilime olan ilgi ve motivasyonlarını artırmakta, öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarını sağlamakta, gözlem ve algı yeteneklerini güçlendirmekte ve sosyal becerilerinin gelişimini desteklemektedir (Michie, 1998).

### **2.6.1. Alan gezileri türleri**

Alan gezileri formal ve informal alan gezileri olmak üzere iki farklı şekilde yapılabilmektedir.

*Formal alan gezileri:* Formal alan gezileri belirli bir program çerçevesinde yapılandırılmış etkinliklerdir. Öğretmen resmi olarak belirli bir formatı izlemekte olup bu geziler planlı, oldukça iyi yönetilmiş deneyimlerden oluşmaktadır. Örneğin devlet kurumları, müzeler ve iş yerleri gibi kurumlara düzenlenmesi düşünülen alan gezilerinin belirli bir program çerçevesinde olması gerekmektedir. Belirtilen kurumlarda çalışan personel, deneyimleri ile çocuklara zengin öğrenme faaliyetleri sunmaktadır. Bu tür programlı gezi etkinlikleri sistematik bir düzene bağlı oldukları için uygulanması da kolay olmaktadır. Bununla birlikte, çocukların bu alan gezileri süresince deneyimleme ile kişisel olarak etkileşim kurma olanakları asgari düzeyde olmaktadır (Rennie, 2007).

*İnformal alan gezileri:* İnformal alan gezileri yarı yapılandırılmış gezilerdir. Bu tür gezilerde çocuklar gezinin yapılacağı çevredeki faaliyetleri seçme konusunda özgür



olmakla birlikte davranışlarını kontrol etme imkânına da sahiptirler. Öğretmenler çocukları bu tür alan gezilerinde daha rahat gözlemlene fırsatı bulmaktadırlar (Rennie, 2007). İnfomal alan gezileri eğitime uygun bilişsel bir öğrenme modeli olarak tanımlanmaktadır (Hofstein ve Rosenfeld, 1996).

Çocuklar resmi olmayan öğrenme ortamlarında genellikle kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Ayrıca, informal alan gezileri çocukların bireyselleşmelerini desteklemektedir. Bu gezilerde, çocukların yaptıkları faaliyetlerde rekabet ortamı yaratılmamakta, gezi süresince birbirleriyle iletişim kurmaları için çocuklara fırsatlar sunulmakta ve dışarıdan bir müdahale veya zorlama olmadan çocukların sosyal etkileşime girmeleri sağlanmaktadır. Bu geziler çocukların cesaretlerini artırırken aynı zamanda çocukları içsel olarak motive etmektedirler (Rennie, 2007). Çocuklar okuldaki deneyimlerinin büyük çoğunluğunu televizyon ve internet gibi araçlarla, yaşantıdan uzak bir şekilde elde edilmektedirler. Ancak, informal alan gezileri çocukların yaşantı merkezli bilimsel tecrübe edinmelerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Rennie ve McClafferty, 1995). Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulun ve çevrenin imkânlarını göz önünde bulundurarak formal veya informal bir alan gezisine karar verirken dikkat etmeleri gereken bazı faktörler bulunmaktadır.

### **2.6.2. Alan gezileri planlanırken dikkat edilmesi gereken faktörler**

Dikkatlice planlanan bir alan gezisi, sınıf duvarlarını genişleterek çocuklara sınıf deneyimleri dışında hayatı doğrudan öğrenmeleri için zengin bir ortam sunmaktadır (Riley, 1989; Strarnes, Hood, Selby, Moore, ve Pattison, 1995). Öğretmenlerin bu ortamları oluştururken hem güvenlik hem de sağlık hususlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Saul, 1993).

Planlanan gezinin sınıfta işlenen temalar, konular ya da kavramlarla ilişkili olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Alan gezisi düzenlenmeden önce eğitimsel hedeflerin ortaya konulması gerekmektedir. Örneğin, yakın çevredeki bir fırına yapılan eğitim gezisinin eğitimsel hedefleri arasında ekmek yapma sürecinin gözlemlenmesi ve toplumsal iş uygulamalarının anlaşılması yer almalıdır. Bu deneyim çocuklarda ilgi uyandırmalı, çocukların bilgi birikimini genişletmeli, bununla birlikte, çocuklar için

eğlenceli olmalı ve okul faaliyetlerine çeşitlilik katmalıdır (Feeney, 1994; Hildebrand, 1986; Nachbar, 1992).

Alan gezilerinin hedefleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocukların bilgi birikimleri ve deneyimlerine dayanan hedefler belirlenmelidir (Hildebrand, 1986).
- Çocukların ihtiyaçları, okudukları kitaplar, sordukları sorular, ilgi ve merakları göz önünde bulundurulmalıdır (Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995).
- Çocukların gelişimlerine uygun hedefler seçilmelidir (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).
- Çocuklar öğrendiklerini kendi yaşamlarında uygulamalıdır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).
- Bir bütün olarak grubun ihtiyaçları bunun yanı sıra her çocuğun bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Belirtilen bu unsurların dışında alan gezileri yapılırken dikkat edilmesi gereken önemli unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.6.2.1. Alan gezisi yapılacak yerin uygunluğu**

Çocuklara zengin ve ufuk açıcı deneyimler sunmak için okuldan uzak ve uzun mesafeler kat ederek gidilecek geziler düzenlenmesi gerekmemektedir. Öğretmenler, okul binası veya yakın çevrede de çok sayıda kıymetli ve ilginç geziler düzenleyebilirler. Eğitim gezileri okulda, okul binası dışında veya okulun bulunduğu çevrede düzenlenebilmektedir (Seefeldt ve Barbour, 1990). Ayrıca tüm bunlar, ek masraf çıkarmadan da gerçekleştirilebilmektedir. Bu tarz alan gezilerinde ebeveynlerinde desteği sağlanmaktadır. Ebeveynlerin ilgi göstermesi ve işbirliği yapması öğretmenlerin zengin bir program oluşturmalarına katkı sunabilmektedir. Örneğin, itfaiyeci olan bir baba itfaiye binasına veya hemşire olan bir anne hastaneye gezi düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

*Bina içerisinde:* Küçük çocuklara yönelik alan gezilerinin basit ve okula yakın olmasına dikkat edilmelidir (Saul, 1993). Bu tarz alan gezileri çocuklarda şaşkınlık uyandırmamakla birlikte, örneğin çocuklara okulun farklı bölümlerini gezdirmek, onların okul çevresini daha iyi tanımalarına katkı sağlamaktadır. Bina içerisinde gezi düzenlenirken bazı çocuklar sınıfta kalmayı tercih edebilmektedirler. Böyle durumlarda sınıfın bu çocuklara göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bütün bir grubun tüm gezilere katılması gerekmez. Bu yüzden küçük gruplarla da geziler düzenlenebilmektedir. Örneğin, okul binası içerisinde çocuklar; (1) yönetici, müdür, rehberlik servisi, hemşire ve diğer meslek elemanlarının odalarını, (2) bekçi odasını ve ısının borular vasıtasıyla sınıflara ve odalara nasıl dağıldığını öğrenmek için kazan dairesini ve (3) mutfakta kullanılan araçları görmek ve yemeklerin hazırlanmasına dair aşçıyla konuşmak için mutfağı gezebilmektedirler. Bu deneyimler çocukların mekânla ilişkili becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır. Çocuklar sayma becerilerini okuldaki kapı, merdiven, tuvalet, pencere veya okul çalışanlarını sayarak veya bu kişilerin meşgul olduğu farklı işleri kaydederken güçlendirmektedirler (Seefeldt ve Barbour, 1990).

*Bina dışında:* Çocukların kavram ve becerilerini güçlendirmek için çok sayıda alan gezisi deneyimleri planlanabilmektedir. Çocuklar öğretmenleriyle beraber yürüdüklerinde çevrelerindeki nesnelere normalden daha çok fark etmektedirler. Çünkü öğretmenler, çocukların dikkatlerini çevredeki nesnelere, kişilere ve olaylara çekerek çocukların bu nesnelere anlam yüklemelerini sağlamaktadırlar (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Bu bağlamda öğretmenler çocukların dikkatlerini çekmek için aşağıda belirtilen önerileri göz önünde bulundurmalarıdır:

- Çocukların oyun alanına götürülebilir ve okul binasının şekline ve sınıflarının konumuna dikkat çekebilirler (Seefeldt ve Barbour, 1990). Etraftaki diğer binaların gösterilmesi çocuklarda çevreye dair farkındalığı ve ilgiyi arttırabilmektedir. Çünkü çocuklar öğretmenleriyle beraber yürürken çevrelerine dair daha fazla olay, olgu ve nesnenin farkına varmaktadırlar.
- Çocuklar oyun alanındaki taşların altına bakıp taşın altında ne tür canlıların yaşadığını gözlemleyebilirler (Russell, 1973).
- Çocuklar okulun çevresindeki yer solucanlarının genellikle nerede yaşadıklarını bulabilirler (Russell, 1973).

- Çocuklar yerdeki gölgeleri gözlemleyip, gölgelerle oynayabilirler (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).
- Çocuklar okula gelen çöp kamyonu veya taşıma kamyonlarını gözlemleyebilirler. (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

*Okulun bulunduğu çevreye yönelik geziler:* Bu tarz gezilerde öğretmen, çocuklarla okul etrafındaki sokak işaretleri, trafik işaretleri ve ilan panolarını tespit etmekte veya saymakta, yine civar gezilerde yerel dükkânlara, mağazalara, petrol istasyonuna, hastaneye veya okula yakın diğer yerlere gitmektedir. Ayrıca çocuklar, etraftaki evleri, ağaçları, arabaları veya kamyonları saymaktadırlar. Okulun bulunduğu çevrede yapılacak diğer muhtemel gezi yerleri; tamirhaneler, süpermarketler, bahçe dükkânları, evcil hayvan dükkânları, çiftlikler, çiftçi pazarları, müzeler, büyük mağazalar, hastaneler, havalimanları, itfaiye merkezleri, havalimanı, otobüs terminali, dini yapılar, çocuk tiyatroları ve benzeri yerler olabilmektedir (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Alan gezileri çocukların ilgisini çekecek, yöresel, kültürel ve güncel önem taşıyan mekânlara yapılabilmektedir. Yörede çocukların ilgisini çekecek tarihî bir yer, bir ressamın sanat atölyesi, matbaa, tarla, bahçe, park ve herhangi bir materyalin, araç veya gercin üretim atölyesi gibi mekânlara alan gezileri de düzenlenmesi mümkündür (MEB, 2013).

Alan gezileri çocukların gelişimlerine uygun, öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmalıdır; aksi takdirde çocuklar için iyi bir deneyim olmayacaktır. Örneğin, okul öncesi çocuklarıyla sebze ve meyveleri incelemek için markete düzenlenen bir alan gezisi uygun bir eylemken, çocuklardan markette gıda etiketlerini okumalarını ve bu bilgilere dayanarak akıllı gıda seçimi yapmalarını beklemek uygun bir eylem olmayacaktır. Bu tür bir etkinlik ilkökula devam eden çocuklar için daha uygun olacaktır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

#### **2.6.2.2. Zaman**

Öğretmenler alan gezilerini planlarken, faaliyete katılan çocuklar ve yetişkinler için uygun olan zamanı iyi planlamalıdır (Saul, 1993). Ebeveynler için zaman

oldukça önemlidir ve bu yüzden de etkin bir biçimde kullanılmalıdır (Hildebrand, 1986).

Taylor, Morris ve Cordeau-Young'a göre (1997) alan gezilerinde zamanın iyi planlanması için öğretmenlerin aşağıda belirtilen soruları iyi cevaplamaları gerekmektedir:

- Bu gezi 4 veya 6 yaş grubu için aşırı yorucu mu?
- Trafığe takılmamak için en uygun gidiş ve dönüş saatleri nelerdir?
- Alan gezisinin yapılacağı yere gitmek için en iyi güzergâh neresidir?
- Gezi için okul minibüsü ya da otobüsü kullanılabilir mi?
- Çocukların gözlem ve inceleme yapmaları için süre yeterli mi?

### **2.6.2.3. Maliyet**

Alan gezilerinin düzenlenmesinde maliyet önemli bir unsurdur. İster devlet okulu ister özel okul olsun, çoğu okulun parasal kaynağı sınırlıdır. Okulun bütçesi ve ailelerin gelir düzeyi göz önünde bulundurularak alan gezileri düzenlenmelidir. Alan gezilerinin yapılacağı yer ücretsiz olsa bile gidilecek yer için ulaşım ücreti sorun olabilmektedir. Bazı durumlarda, ebeveynler veya gönüllü kuruluşlar ulaşım ücreti konusunda katkı sağlayabilmektedirler (Hildebrand, 1986).

Alan gezilerini planlama aşamasında, toplam maliyet tahmin edilmelidir. Dikkatlice planlanan bir eğitim gezisi her zaman uygun bir maliyete sahip olmalıdır ve öğretmenler bu gezinin sınırlı kaynaklarını iyi kullanmayı bilmelidirler (Hildebrand, 1986). Örneğin, ücretsiz olarak at çiftliğine düzenlenen bir alan gezisinde çocuklar ata binme, dokunma, yem verme gibi deneyimler yaşamakta, aynı zamanda atları oynarken ve dinlenirken görme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca, çocuklar atların fotoğraflarını çekerek onlarla ilgili albüm de oluşturabilmektedirler (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Yukarıda bahsedilen unsurlar göz önünde bulundurularak planlanan bir alan gezisi etkinliğinin başarılı olması ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi için alan gezisinden önce, gezi süresince ve gezilerin bitiminde yapılması gerekenler de oldukça önemlidir. Aşağıda bu konuyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.6.3. Alan gezisinden önce yapılması gerekenler

Alan gezileri düzenlenirken okul öncesi eğitim programında belirtilen öğrenme hedefleri ve çocukların deneyimleri ve ilgileri göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır (Seefeldt ve Barbour, 1990). Örneğin çocuklara nereleri merak ettikleri veya nereleri gezmek istedikleri ile ilgili çeşitli sorular sorularak alan gezileri yapılacak yerler belirlenebilmektedir (Feeney, 1994; Hoke, 1991; Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995).

Alan gezileri yapılmadan önce geziye dair okul kuralları ve yönetmelikler iyi bilinmelidir. Bu noktada ailelerin çocuklarının söz konusu gezi etkinliğine katılımına ilişkin izin belgelerinin alınması en önemli noktalardan biridir (Saul, 1993). Bazı durumlarda müdürden, okulun bağlı olduğu üst yönetimden ya da ebeveyn danışma kurulundan da izin almak gerekebilmektedir (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Düzenlenecek gezi etkinliğinden önce, alan gezisinin yapılacağı yerdeki kurum ve kuruluşlarla irtibata geçilerek ilgili kişi veya kişilerle görüşülmelidir (Seefeldt, 1993). Öğretmen alan gezisinden önce gidilecek yeri ziyaret etmeye çalışmalıdır (Hoke, 1991; Skrupskelis, 1990; Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995). Bu ziyaret öğretmenin alan gezisi yapılacak yerin çocuklar için güvenli olup olmadığına karar vermesi açısından önemlidir. Çünkü ön bir değerlendirme ile öğretmen geziyi iptal edebilmekte veya gerekli tedbirleri alarak geziyi gerçekleştirebilmektedir. Bu aşama gezinin ne kadar süre alacağını belirlemek için de önemlidir (Seefeldt, 1993).

Düzenlenecek gezi etkinliklerinden önce ailelere gezinin yapılacağı yer ile ilgili bilgi içerikli notlar gönderilmelidir. Bu notta gezinin hedefi, içeriği, tarih ve saati, yeri, maliyeti (söz konusu ise paranın gönderilmesi gereken tarih), ebeveyn izin belgesi ve isteyen ebeveynlerin alan gezilerine katılım durumları yer almalıdır (Saul, 1993). Notlarda ebeveynlerin çocuklarını geziye nasıl hazırlayabilecekleri konusunda önerilere de yer verilebilmektedir. Örneğin, ebeveynlerin gezinin nasıl bir etkinlik olacağına dair çocuklarıyla konuşmaları, çocuklarına gezi sırasında nasıl davranmaları gerektiğini anlatmaları, gezi sonrasında çocuklarının yaşadığı deneyimler hakkında sohbet etmeleri veya çocuklarından deneyimleri ile ilgili resim çizmeleri bu önerilerden bazılarıdır (Hildebrand, 1986).

Öğretmen de alan gezisi öncesi çocuklarla konuşmalıdır (Riley, 1989; Saul, 1993; Skrupskelis, 1990; Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995). Bu konuşmada, öğretmen çocuklara nereye gidecekleri, gezi yerinde neler yapacakları ve neler görecekları konusunda bilgi vermelidir (Seefeldt, 1993). Öğretmen çocuklara gezi öncesi açıklama yaparken, hikâye kitaplarından, çeşitli resimlerden, şarkılar ya da oyunlardan yararlanabilmektedir (Saul,1993; Skrupskelis, 1990). Öğretmenin gezi öncesi açıklama yapmasının temel sebebi alan gezisine dair çocuklarda temel bir anlayış geliştirmektir. Örneğin, havaalanına yapılacak bir gezi için günler öncesinden sınıfta hazırlık yapılmaktadır. Bu durumda öğretmen sınıfın farklı öğrenme merkezlerine hava alanında yapılması gereken etkinlikler ile ilgili sahne donanımı ve malzemeler yerleştirebilmektedir (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Çocuklara gezi sırasında dikkat etmeleri gereken güvenlik kuralları hatırlatılmalıdır (Feeney, 1994). Bu kuralların çocuklar ve onlara eşlik eden yetişkinlerle beraber gözden geçirilmesi oldukça önemlidir, çünkü herkesin kendinden ne beklediğini bilmesi güvenli bir gezinin önkoşuludur (Seefeldt, 1993; Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995). Gezinin çocuklar için güvenli olması için gezi etkinliğine eşlik edecek yeterli sayıda yetişkin bulundurulması da oldukça önemlidir. Redleaf (1983), gezi süresince çocuk-yetişkin orantısını şöyle belirtmektedir: iki yaşındaki iki çocuk için bir yetişkin, üç yaşındaki dört çocuk için bir yetişkin ve dört-beş yaşındaki beş çocuk için bir yetişkin. Taylor, Morris ve Cordeau-Young'a göre (1997) ise yeni yürümeye başlayan üç çocuk için bir yetişkin, dört yaşındaki dört çocuk için bir yetişkin beş yaşındaki beş çocuk için bir yetişkin ve altı ilkokul öğrencisi için bir yetişkinin alan gezisinde olması gerekmektedir.

Öğretmen gezi öncesi acil durumlar için önceden hazırlık yaparak ilk yardım seti, peçete ve su termosu gibi malzemeleri tedarik etmelidir (Seefeldt, 1993). Ayrıca öğretmenin cep telefonu yanında olmalı, çocuğun ebeveyninin ve doktorunun telefon numaralarının yanı sıra ebeveynlere ulaşamadığında acil aranacak kişinin numarası da yanında bulunmalıdır (Saul, 1993). Öğretmen çocuklar için yaka kartları hazırlamalı, bu yaka kartlarının üzerine çocukların adı yerine okulun adı ve telefon numarasını yazmalıdır. Böylece yabancılar çocuklara yaklaştığında çocukları isimleri ile çağırarak onları kandırma ihtimalleri ortadan kalkmış olmaktadır. Uzun bir gezi sırasında ise çocukların acıkma ihtimaline karşı yiyecek paketi hazırlanmalıdır (Saul, 1993). Eğer

alan gezisi okul saatlerinin ciddi bir bölümünü alıyorsa piknik yapma planı da düşünülmelidir. Gezi öncesi ve gezi bitiminde servis şoförü geziye hazır değilse veya trafik yoğunsa öğretmenin çocukları bir şeyle meşgul etmek için yanına bazı materyaller (örn., kitap, parmak oyunları veya halka oyunları) alması da yararlı olacaktır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

#### 2.6.4. Alan gezisi boyunca yapılması gerekenler

Alan gezisi sırasında bazı tehlikeler söz konusu olduğu için çocukların okuldan alınıp başka bir yere götürülmesi dikkatli bir planlama sürecini gerektirmektedir. Örneğin, yolda kaza veya kaybolma olaylarının meydana gelmemesi için gereken tedbirlerin alınması önemlidir. Bu bağlamda okul yasal sorumluluklarını yerine getirmelidir (Saul, 1993).

Gezi sırasında yapılması gerekenler aşağıda sıralanmıştır:

- Çocukların kendilerini özgür ve güvende hissetmeleri ve çevreye dair tecrübe elde etmelerine olanak sağlanması için yeteri kadar yetişkin gözetimi sağlanmalıdır (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).
- Gezi sırasında ve uygun zamanlarda güvenlik kuralları tekrar edilmelidir (Seefeldt, 1993).
- Çocuklara eşlik eden yetişkinler de güvenlik kurallarını çok iyi bilmelidirler (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).
- Çocuklara servise binmeden önce tuvalet ihtiyaçları olup olmadığı sorulmalıdır (Seefeldt, 1993).
- Gezi süresince ilk yardım seti bulundurulmalıdır (Saul, 1993; Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995).

Öğretmen veya yetişkinler gezi süresince çocukları bir arada tutmaya özen göstermelidirler. Bunun için öğretmenlerin, çeşitli şarkılar, tekerlemeler veya parmak oyunlarından yararlanmaları mümkündür (Seefeldt, 1993). Çocukları bir grup olarak bir arada tutmak için öğretmen düğümlü bir halat oluşturabilmekte; böylece çocuklar gezi boyunca bu düğümden tutabilmektedirler. Düğümlerin arasında yeterince boşluk olmalıdır. Bu sayede her çocuğun yürümesi için yeterli alan sağlanmış olmaktadır (Saul,



1993). Gidilecek yere varmadan önce çocuklara ne görecekleri tekrar anlatılmalıdır. Böylece öğretmenler çocukların dikkatini eğitimsel hedeflere odaklayabilmektedir. Ayrıca, çocukların nerede buldukları, nereye gidecekleri, nasıl gidecekleri ve okula nasıl döneceklerini gösteren bir harita hazırlanmalıdır (Seefeldt, 1993).

Gezi esnasında çocuklara soru sorma fırsatı verilmelidir ya da sorular sorularak, çocukların gözden kaçırdıkları nesne ve olayları fark etmelerine olanak sağlanmalıdır. Çocukların daha sonra görmeleri, dinlemeleri ve tartışmaları için gezi süresince resimler çekmek ya da ses kaydı almakta mümkündür (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Her çocuk eşsizdir ve her alan gezisi emsalsizdir. Bu yüzden her alan gezisi tecrübesi çok farklı akademik, bilişsel ve sosyal kazanımlarla sonuçlanmaktadır (Rennie, 2007). Çocukların önceden edindiği tecrübeler ve bilgiler alan gezisi deneyimleri ile yeni bilişsel becerilerin temellerini oluşturmaktadır (NRC, 2009). Bu nedenle gezi süresince öğretmen, soracağı sorularda, yapacağı açıklamalarda ve çocukların dikkatlerini çektiği durumlarda çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almalıdır.

### **2.6.5. Alan gezisi sonrası yapılması gerekenler**

Alan gezilerinden sonra yapılan etkinlikler oldukça önemlidir. Bir eğitim gezisinin çocuklar için ne kadar önemli olduğu çoğunlukla yetişkinlerin, çocukların bu deneyime dair ifadelerini duyduklarında fark edilmektedir. Alan gezilerinin çocuklar için değerli bir deneyim olduğu bilinmektedir fakat öğretmenin çocukların gezi süresince edindikleri tecrübelerle sınıfta anlatılan kavramlar ve yapılan etkinlikler arasında bağlantı kurmalarını sağlaması önemlidir. Aksi takdirde alan gezileri sadece bir tecrübeden ibaret olacaktır (Kisiel, 2006).

Çocukların ilgilerini ve öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmak için gezi sonrası değerlendirme önem kazanmaktadır. Öğretmen alan gezisinden sonra gezide yaşanan deneyimleri farklı etkinlikler yoluyla değerlendirebilmektedir (Behrendt ve Franklin, 2014). Geziden bir gün sonra çocukların gezi süresince yaşadıklarını ifade edecekleri etkinlikler düzenlenmelidir. Böylece çocuklar gezi süresince öğrendikleri hakkında

düşünerek, fikirler ve olaylar arasında bağlantı kurma fırsatı edinmektedirler. Ayrıca, gezi sonrasında, çocukların yaşadıkları deneyimleri tartışacakları ortamlar oluşturulmalı, gezi esnasında yaşadıklarını çeşitli materyaller kullanarak oynamaları desteklenmelidir. Çocuklara kendi deneyimlerine dair resim çizmeleri için fırsatlar sunulacağı gibi çocuklarla gezide çekilen fotoğraflar hakkında sohbet edilebilmesi de mümkündür. Bu fotoğrafları kullanarak hikâyeler oluşturulabilmektedir. Çocuklar alan gezisi süresince yaptıkları etkinlikleri okulda sergileyebilmekte ya da yaşadıklarını anlatarak öğretmeninden yazmasını isteyebilmektedirler (Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997).

Gezi süresince verdikleri desteklerden dolayı ailelere teşekkür mektubu yazılması (Skrupskelis, 1990; Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison; 1995) veya ailelere çocukların yaşadıkları deneyimler ile ilgili notlar gönderilmesi gezi sonrası yapılacak etkinlikler arasında yer almaktadır. Ayrıca notlarla birlikte gezi süresince yaşanan deneyimlerin bazılarını temsil eden fotoğraflar ve resimlerinde gönderilmesi mümkündür. Böylece etkinliğe katılmayan ebeveynler de gezi hakkında çocuklarıyla konuşabilme fırsatı yakalayacaklardır (Starnes, Hood, Selby, Moore ve Pattison, 1995).

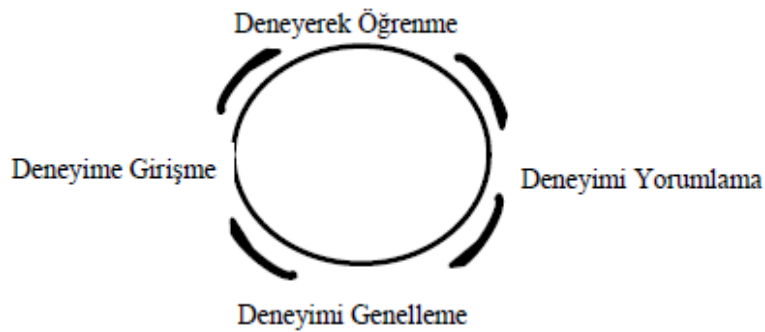
#### **2.6.6. Alan gezisi ve deneyimsel öğrenme**

Deneyimsel öğrenme; deneyim, algı, biliş ve davranışın bileşimidir. Birçok kuramı kapsayan bu model bütüncül (holistik) bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Deneyimsel öğrenme, geleneksel öğretmen odaklı öğrenme süreci yerine öğrenci odaklı bir öğrenme sürecini temel almaktadır (Evin-Gencel, 2008). Kolb'e göre (1984) bilgi, sürekli olarak öğrenen bireyin yaşantılarından çıkarılmakta ve test edilmektedir.

Öğrenme insana ilişkin en önemli uyum sağlama sürecidir. Öğrenme kavramı, yaygın olarak okul ile sınırlandırılmamalıdır. Öğrenme; okul, araştırma laboratuvarı, yerel marketler, devlet kurumları gibi çeşitli kurum ve kuruluşlarında içinde bulunduğu yer ve zamanlarda meydana gelmektedir. Öğrenme çocukluktan ergenliğe, orta yaştan yaşlılığa hayatın her aşamasını kuşatmaktadır. Öğrenme bir süreçtir ve bu süreç herhangi bir durum karşısında bireyin kişisel deneyimi ile başlamaktadır (akt. Evin-Gencel, 2006).

Gardner'a göre (1991) çocuklar gerçek bir dünyada yaşamak ve karşılaşacakları problemleri çözmek için eğitilmelidirler. Bu yüzden de müfredat çocukların ihtiyaçlarıyla ilgileri göz önünde bulundurularak test edilmiş deneyimlerden oluşturulmalıdır. Çocuklara okullarda toplumsal hayatla ilişkili olmayan konular öğretmek çocuğun doğasını bozmaktadır. Bu nedenle okuldaki derslerin merkezi ne edebiyat, ne bilim, ne tarih ne de coğrafya olmalıdır. Merkezde çocuğun kendi sosyal aktiviteleri bulunmalıdır (akt. Wurdinger, 2005).

Alan gezisi etkinlikleri çocuklara deneyimle öğrenme fırsatı sunmaktadır. Deneyimsel öğrenme özgün, ilk elden ve algı bazlı öğrenmedir. Deneyimsel öğrenme faaliyetlerinde çocuk dokunup keşfetmekte, dinlemekte ve izlemektedir. Ayrıca çevresindeki nesnelere hareket ettirmekte, parçalarına ayırmakta yeniden bir araya getirmektedir. Yani öğrenme eylemi bir tecrübeyi kavramaktan ve daha sonra bunu bir uygulamaya veya bir sonuca dönüştürmekten oluşmaktadır (Behrendt ve Franklin, 2014). Deneyimsel Eğitim Derneği, deneyimsel öğrenmeyi, eğitimcilerin çocuklara spesifik bir deneyimi doğrudan aktarması ve onları daha sonra bilgilerini artırmak, yeteneklerini geliştirmek, değerleri netleştirmek ve toplumlarına katkı sağlamaları için kapasitelerini artırmak amacıyla derinlemesine düşünmeye yönlendirmesi olarak tanımlamaktadır (Behrendt ve Franklin, 2014). Deneyimsel öğrenme sadece belirli bir yaş grubu ile de sınırlı değildir. Bebekler (0-12 ay arasındaki), yeni emeklemeye başlayanlar ve yetişme çağındaki çocuklar da deneyim aracılığıyla yeteneklerini ve bilgilerini geliştirmektedirler. Kolb (1983) dört basamak döngülü bir spiral kullanarak deneyimsel öğrenmeyi tanımlamıştır.



Şekil 2.1. Kolb'ün Deneyimsel Öğrenme Döngüsü

Bu döngü dört temel prensibe dayanmaktadır. Bunlar;

- Çocuklar onlara verilen bilgiden çok kendi elde ettikleri bilgiye inanmaktadırlar.
- Bilgi aktif bir işleme kazanılırsa daha etkili olmaktadır.
- Topluluklarda yeni tutum ve davranışların kabulü ve devamlılığı deneyim ile daha kolay olmaktadır.
- Çocukların eylem, davranış ve tutumları grup bağlamı içinde daha kolay değişmektedir (akt. Evin-Gencel, 2006).

Çocuk, yaşadığı deneyim hakkında konuşurken derinlemesine düşünmeye başlamakta ve bu deneyim hakkında düşünürken genel fikirleri ve kavramları açık ve kesin olarak kavrama sürecine girmektedir. Bununla birlikte yeni fikirleri test etmek için yeni bir deneyimi planlamakta, ardından deneyim gerçekleşmekte ve döngü bu şekilde devam etmektedir. Bu döngü her tamamlandığında, birtakım kavramların öğrenilmesi gerçekleşmiş olmaktadır (Kisiel, 2006).

Deneyimsel öğrenme basit görünse de, ihtiyatlı olunması gereken bazı durumları içermektedir. Örneğin, öğrenme süreci anlık değildir. Bilgiyi analiz etmek ve daha sonra hali hazırda kurulu olan bilgi havuzuna yerleştirmek ve bir kavramı sentezlemek için zamana ihtiyaç vardır (Behrendt ve Franklin, 2014). Deneyimsel öğrenme öğrenilen bir kavramın edinilen bilgilerle bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bir konuyla ilişkili birçok bağlantıya sahip bir çocuk yeni bilgiyi daha hızlı ve daha açık bir şekilde kavramaktadır (Kisiel, 2006). Çocukların öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurmasında, başarılı bir alan gezisi ve deneyimin önemli bir etkisi vardır (Shireen ve Czerniak, 2003).

Deneyimsel faaliyetler eğitimin her aşamasında önemli ve faydalı bir rol oynamaktadır. NRC'e göre (2009) çocukların pratik ve özgün deneyim edinmiş olmaları onlarda daha fazlasını öğrenme için merak ve heyecan geliştirmekte ve çocukların gözlem yeteneklerini artırmaktadır. Ayrıca çocukların algılarını ve bilgilerini diğer arkadaşları ile paylaşmaları sosyal kabiliyetlerini geliştirmekte, çocuklar sonraki etkinlikleri heyecanla beklemeye başlamakta ve var olan algılarını ve bilgilerini yeni kavramlarla birleştirmektedirler. Çocukların bir konu hakkındaki deneyimlerinin artması, onları ilgili ve güdülenmiş hale getirmektedir. Bu da eğitimin yeni ve daha

yüksek seviyelere yükselmesine olanak tanımaktadır. Böylece sınıfta ilgisi ve dikkati açık olan çocuklar kavramları daha iyi öğrenmektedirler ve buna bağlı olarak da standardize edilmiş testlerdeki başarıları artmaktadır (Behrendt ve Franklin, 2014).

Çocukların öğrenmeleri, çoğu zaman alışılmış sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Öğrenmede motivasyon, beklenti, tecrübe, önceden sahip olunan ilgiler, inançlar ve bilgiler etkili olmaktadır (NRC, 2009). Öğrenmede anlamlı bir kavramanın oluşmasında zaman da önemlidir (Behrendt ve Franklin, 2014). Kolb'un (1983) öğrenme döngüsüne göre, deneyim yoluyla öğrenme öğrencinin bir tecrübeye sahip olmasını, bilgilerini geliştirmesini ve başka bir deneyim oluşturmak için bir fikri kavramasını, analiz etmesini ve test etmesini gerektirmektedir (akt. Behrendt ve Franklin, 2014). Öğretmenler bu öğrenme formatını genellikle laboratuvar çalışmaları ve projeler yoluyla sınıflarda kullanmaktadırlar.

Alan gezileri ile bütünleştirilmiş deneysel öğrenme emsalsiz üstünlüğüyle eşit derecede güçlü bir öğrenme aracı olabilmektedir. Bu gezilerde öğrenme ortamları rekabetçi ve sınavcı değildir (NRC, 2009; Rennie, 2007). Öğretmenler çocukları destekleyerek, onların edindikleri bilgiyi özümsemelerine destek olmaktadır (Nabors, Edwards ve Murray, 2009). Alan gezisi etkinlikleri çocukların bilişsel yeteneklerini, bilgilerini, ilgilerini ve gelecek kariyerlerini etkilemektedir (Hutson, Cooper ve Talbert, 2011). Çocukların öğrenmekten zevk almasına yardımcı olacak bağlantılar oluşturmalarına olanak sağlamaktadır. Alan gezisi etkinlikleri çocukların gözlem ve algı yeteneklerini artırmaktadır (Nabors, Edwards ve Murray, 2009). Çocuklar öğrenme için olumlu bir tavır geliştirmektedirler. Bu durum onları sınıftaki teorik kavramlar ile tecrübe ettikleri kavramlar arasında bağlantı kurmaları konusunda motive etmektedir (Falk, Martin ve Balling, 1978; Hudak, 2003). Ayrıca alan gezileri çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirmesine de olanak tanımakta (Hoisington, Savleski, ve DeCoasta, 2010); çocukların merakını tetiklemekte, çocukları soru sorma, gözlemlerini paylaşma, geçmiş tecrübelerini değerlendirme veya basitçe konu üzerinde fikir yürütmeye teşvik etmektedir (Farmer, Knapp, ve Benton, 2007b; NRC, 2009). Alan gezisinde çocuklar gezinin yapıldığı yöre veya toplum hakkında fikir sahibi olmaktadır (Nabors, Edwards ve Murray, 2009).

Alan gezisi etkinlikleri ile çocuklar sadece bilişsel bağlantılar aracılığıyla fikir edinmemekte aynı zamanda işlenen konu ile duygusal bağlantılar da geliştirmektedirler. Çevreyle, hayvanlarla veya sosyal durumla ilgili artan farkındalık ve önemseme duygusu çocukların işlenen konu hakkındaki meraklarının artmasına neden olmaktadır (Tal, 2004; Tal ve Morag, 2009; Variano ve Taylor, 2006). İlginin ve tutkunun artmasıyla, çocuklar daha derin gözlemler ve araştırmalar yapmaktadırlar. Çocuklar arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle işlenen konuyu tartışarak, kavramlar arasında daha iyi bağlantılar geliştirmektedirler (Falk ve Dierking, 2000). Dolayısıyla alan gezilerine katılımın genişlemesi önemlidir.

Alan gezisi sırasında çocuklar öğretmenler ve ebeveynler arasındaki pozitif etkileşim çocukların sosyal gelişimini de desteklemektedir. Okula gelen bazı çocuklar özgürlükçü bir çevrede büyürken, bazıları duygusal desteğe ve iyi tanımlanmış sınırlara gereksinim duyabilmektedirler (Pace ve Tesi, 2004). Dillon, Scott, O'Donnell, Reid, Rickinson ve Morris (2005) alan gezileri ile öğretmen ve çocukların ilişkilerinin geliştiğini veya arttığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler etkinlikleri deneysel bir tarzda işleyerek, çocuklara kavramları nasıl öğretecekleri hakkında yeni bakış açıları ve yeni fikirler edinmektedirler.

Alan gezileri kısa vadeli öğretim araçları olarak algılanmamalıdır. Bu nedenle çocukların alan gezileri ile kısa vadeli öğrenmeler elde edebilecekleri ancak, bu öğrenmelerin derinlemesine düşünme veya sorgulamayla desteklenmemesi durumunda, çocukta kalıcı davranış değişikliği gerçekleşmeyeceği göz ardı edilmemelidir (Dierking ve Falk, 1997). Farmer, Knapp ve Benton'a göre (2007a) iyi yapılandırılmış bir alan gezisi deneyimi ile çocuklar bir yıl sonra bile duyduklarını ve gördüklerini hatırlamaktadırlar. Dolayısıyla deneyime dayalı sorgulama temelli bir strateji, çocukların kavramlar ve alan gezisi tecrübeleri arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlamaktadır. Çocuklar, sorularını öğretmenler veya alan gezisinin yapıldığı yerde çalışan personele sormak yerine, doğrudan sorularının yanıtlarını keşfetmeyi öğrenmektedirler. Böylece çocuklar meraklarını ve ilgilerini sorularının yanıtlarını keşfederek geliştirmektedirler (Farmer, Knapp ve Benton, 2007a).

### 2.6.7. Alan gezilerini engelleyici faktörler

Alan gezilerinin çocukların gelişimi ve eğitimi üzerinde yukarıda sıralanan olumlu etkilerine rağmen okul öncesi eğitim kurumlarında alan gezilerine yeterince yer verilmemektedir (Mason, 1980). Koç ve Sak (2016) tarafından 683 okul öncesi öğretmeniyle yürütülen çalışmada okul öncesi eğitim programında yer alan 10 etkinlik türünü uygulamama oranları şu şekildedir: Hareket etkinliği (% 4,8), Türkçe etkinliğini (%2,8), Fen etkinliği % 10,5, Matematik etkinliği (% 4,8), Oyun etkinliği (%2,3), müzik etkinliği (% 1,9), Okuma-yazma etkinliğini (% 4), Drama etkinliği (% 11,3) ve Sanat etkinliği (% 5,4). Ancak, öğretmenlerin % 59'u alan gezisi etkinliğini hiç uygulamadıklarını belirtmiştir. Alan gezisi etkinliğinin uygulanmama oranı diğer etkinlik türleriyle karşılaştırıldığında en az uygulanan etkinlik olduğu ortaya çıkmaktadır. Alan gezisi etkinliklerine uygulamada yeterince yer verilmemesini farklı sebepleri bulunmaktadır. Farklı uzmanlar tarafından farklı sınıflamalar yapılmış olup aşağıda bunlardan bazılarına yer verilmiştir.

Alan gezilerine uygulamada yeterince yer verilmemesine ilişkin Mason (1980) şu sebepleri sıralamıştır:

- Zamanın iyi planlanmaması,
- Gezi alanında yardım edecek personel eksikliği,
- Okul yönetiminin yeterli desteği vermemesi,
- Öğretmenin gezi alanında çocukları koordine edememesi,
- Maddi olanakların yetersizliği,
- Ulaşım imkânının sınırlılığı,
- Alan gezisi yapılacak yer için gerekli resmi işlemlerin uzun sürmesi,
- Sınıf mevcudunun fazla olması.

Michi (1998) ise başarılı alan gezisine engel olan yedi bariyeri şöyle ifade etmiştir:

- Ulaşım,
- Öğretmenin eğitimi ve tecrübesi,
- Okul müfredatı ve öğretmenin hazırlık yapma kabiliyeti,
- Alan gezilerinde okul yönetimi desteğinin yetersizliği,

- Müfredatın esnek olmayışı,
- Çocukların olumsuz davranışları,
- Alan gezisi yapılacak mekân ile ilgili sınırlılıklar.

Bunlara ilave olarak, gezi yerinde çocuklara cazip gelecek bazı unsurlardan dolayı gezi amacından uzaklaşabilmektedir. Çocuklara gezi ile ilgili gerekli açıklamaların yapılmaması da etkinliğin amacına ulaşmasını engelleyebilmektedir. Ayrıca, ilgili alana yapılacak gezilerde etik boyutların göz ardı edilmesi de geziyi olumsuz etkileyebilmektedir (Rennie, 2007).

Alan gezisi etkinliklerinin öğretmenlere getireceği bazı ekstra sorumluluklarda bu etkinliklerle ilgili engeller arasında sayılabilir. Örneğin, gezi için zaman bulmak ve geziye katılamayacak çocuklar için düzenlemeler yapmak öğretmenin mevcut durumda yoğun olan programına yeni bir görev ilave etmektedir (Mawdsley, 1999; Scarce, 1997). Bununla birlikte, öğretmenler alan gezilerini planlarken ulaşım ve güvenlik sorunlarının yanı sıra, büyük bir grubu organize etme ve zamanı ayarlama gibi nedenlerden dolayı da sorun yaşamaktadırlar (Hudak, 2003). Ayrıca sınıf gezi alanına ulaştığında öğrenme eyleminin gerçekleşmesi için çocukların alan gezisine hazırlanması gerektiğinden öğretmenin bu konuda da ciddi bir çaba harcaması gerekmektedir (Behrendt ve Franklin, 2014). Kalvaitis'e göre (2007) öğretmenin en büyük sorunu alan gezisinde sınıfın kontrolünü kaybedeceği düşüncesidir. Gezi yerine varıldıktan sonra, çocuklar genellikle heyecanlı, keşfetmeye istekli ve kontrol edilmesi zor olduklarından öğretmenlerin ekstra çaba göstermelerini gerektirmektedir (Falk, Martin ve Balling, 1978). Bütün bu sebepler, öğretmenlerin görev yaptıkları okullar ve çalışma koşullarına da bağlı olarak farklı oranlarda okul öncesi eğitim kurumlarında alan gezilerine daha az yer verilmesi üzerinde etkili olabilmektedir.

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın problem durumunda yer alan sosyal duygusal beceriler ve alan gezisi ile ilgili yapılan araştırmalar bu bölümde ayrı ayrı ele alınmıştır. Ulusal ve uluslararası araştırmalara ilişkin bilgiler özet olarak sunulmuştur.



### 2.7.1. Sosyal ve duygusal beceriler ile ilgili araştırmalar

Dereli (2008), sosyal beceri eğitim programının altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokulları ve anasınıflarında öğrenim gören 81 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi, Wally Duyguları Anlama Testi ve Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocuklar için hazırlanan Sosyal Beceri Eğitim Programı'nın (ÇSBEP) deney grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Öğretmen gözlemine göre, ÇSBEP'e katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili verilen problem durumlarına ürettikleri çözümleri davranışsal açıdan da kazandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin ve programın uygulama sıklığı ve süresinin, deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama beceri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Özbey (2009) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapılması, bununla birlikte sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ankara merkez ilçelerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 30 çocuk ile yürütölmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behavior Scales- PKBS-2)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal becerilerinin; cinsiyet, doğum sırası, baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, çocukların kardeş sayısı, tam aileye sahip olup olmama durumu, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim düzeyi, anne-babanın mesleği; öğretmeninin yaşı, kıdemi, mezuniyeti ve medeni durumu gibi değişkenlere göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görölmüştür. Çocukların problem davranışlarının ise cinsiyet, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu, baba mesleği, öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği, anne öğrenim durumu gibi değişkenlere göre ise farklılaşmadığı

tespit edilmiştir. Ayrıca, destekleyici Eğitim Programı sonrasında deney ve kontrol gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Eğitim programının kalıcılığına ilişkin yapılan kalıcılık testinde ise deney grubunda eğitim programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Çimen (2009) tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (36-72 aylık çocuklar için) yer alan sosyal becerilerin öğretimine yönelik amaç ve kazanımların altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığının incelendiği araştırmada, çalışmanın örneklemini Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfına devam eden 23 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki (36-72 aylık çocuklar için) sosyal becerilere yönelik amaç ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Ceylan (2009) tarafından yapılan araştırmada, Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'nin (VSDÇÖ) geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmış ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini; Ankara merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıflarına devam eden beş yaş çocukları ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'nin (VSDÇÖ) güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında, Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, Kişiler Arası İlişkiler alt ölçeği, Oyun ve Boş Zaman alt ölçeği, Uyum Sağlama Becerisi alt ölçeği son test puanları açısından deney grubu çocuklarının lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Corkum, Corbin ve Pike (2010) hiperaktivite ve dikkat eksikliği olan çocuklar için okul temelli sosyal beceri programının değerlendirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kanada'da kenar mahallelerde okuyan 16 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul temelli sosyal beceri programının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Günindi (2010) tarafından yapılan araştırmada, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının, çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıflarına devam eden altı yaş grubundaki 36 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile toplanmış; araştırma sonucunda, deney grubunun sosyal uyum becerilerinde artış, sosyal uyumsuzluk düzeylerinde ise azalma olduğu saptanmıştır. Uygulama sonunda yapılan kalıcılık testinde, deney grubunun sosyal uyum becerilerindeki artışın devam ettiği bulunmuştur.

Spritz, Maher ve Zajdel'in (2010) Head Start sınıflarında bulunan çocukların sosyal yeterliliklerini ve duygusal becerilerini araştırdıkları çalışmalarında; araştırmanın örneklemini Amerika'nın Massachusetts eyaletinde okul öncesi eğitim alan 43-67 aylık 44 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocukların Davranış Problemlerini Derecelendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Duygusal beceriler olarak duygusal değişkenlik ve duygu düzenleme; sosyal yeterlilik olarak ise sosyal ilişkiler ile sosyal beceriler, çocuk-öğretmen ilişkisi ve akran ilişkileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, duygu düzenlemenin sosyal beceriler ve öğretmenlerle pozitif ilişkilerde önemli bir belirleyici olduğu, duygusal değişkenliğin ise çocuk-öğretmen ilişkisinde ve akran ilişkilerinde önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur.

Whitted (2011) tarafından yapılan ve sosyal-duygusal beceri eksikliğinin çocukların okul başarısızlığını nasıl etkilediğinin araştırıldığı çalışmada, sosyal ve duygusal beceri eksikliğinin toplum ve aileler için risk faktörü olduğu tartışılmıştır. Ayrıca çocukların okul başarısında sosyal ve duygusal gelişimin önemini eğitimciler, politikacılar ve programcılar tarafından göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir.

Ayyıldız (2011) altı yaş (60-72 ay) çocuklarının sosyal becerilerini geliştirerek şiddet davranışlarını önlemeye yönelik çocuk ve ebeveyn programının etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma Zonguldak

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda gerçekleştirilmiş; araştırmanın örneklemini 60-72 aylık, otizm, zekâ engeli ve hiperaktivite tanısı konulmayan 75 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Çocuklarda Sözel ve Davranışsal Şiddeti İzleme Çizelgesi, Ebeveyn Tutum Ölçeği ve Ebeveyn Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda altı aylık sürede deney grubundaki çocukların şiddet davranış sayısında düşüş olduğu görülmüştür. Deney grubundaki ebeveynler öğretim programı sonrasında çocuklarıyla empati yapmaya, onlara karşı ben dilini kullanmaya ve kurallar konusunda tutarlı olmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Lavasani, Afzali ve Afzali'nin (2011) çalışmalarında ilkokul birinci sınıfa giden kız öğrencilerin sosyal becerilerinde işbirlikçi öğrenmenin etkisi incelenmiş, araştırmaya 37 deney, 37 kontrol olmak üzere 74 öğrenci katılmıştır. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, veriler toplama aracı olarak "Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun sosyal beceri düzeyi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmış; işbirlikçi öğrenme yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyinde oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Ashdown ve Bernard (2011) yaptıkları çalışmada erken çocukluk programlarında yer alan sosyal-duygusal beceri programının, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Avustralya'da eğitim gören 99 beş yaş çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Erken Yıllar Duygu Ölçeği Öğretmen Formu ve Sosyal Beceri Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal-duygusal beceri programının çocukların sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesini desteklediği bulunmuştur.

Choi ve Md-Yunus (2011) araştırmalarında düşük sosyal becerilere sahip çocuklara sosyal becerilerle ilgili bir program uygulamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ortabatı Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan düşük ekonomik koşullardan gelen okul öncesi eğitimi alan 4-5 yaşlarındaki 16 çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak video ve anektot kayıtları kullanılmış, araştırmaya 12 hafta süresince düşük sosyal becerilere sahip on altı çocuk katılmıştır.

Veriler analiz edildiğinde, düşük sosyal becerilere sahip dört çocuğun, pozitif sorular, önerilerde bulunma, oyunu başlatma ve oyuncaklarını paylaşma gibi pozitif oyun davranışları sergiledikleri ve sosyal becerilerinde değişiklik olduğu bulunmuştur.

Abu Taleb (2013) okul öncesi annelerinin ebeveyn tutumlarını ve çocuklarının sosyal becerilerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ürdün’de dört yaşında çocuğu olan 802 anne oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Ailelerin Ebeveynlik Stili ve Sosyal Beceriler Anketi’nin kullanıldığı çalışmada, annelerin %73,5’inin otoriter bir tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, otoriter annelerin çocuklarının sosyal becerilerini olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Annelerin çocuklarının ebeveyn isteklerine yanıt verme arkadaşları ile oyun etkinliklerine katılma gibi sosyal becerilerin son derece yüksek işbirliği ve paylaşma gibi davranışları ise düşük algıladıkları bulunmuştur.

Özdemir-Topaloğlu (2013), sosyal beceri eğitimi programının anaokuluna devam eden 4–5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Edirne İli Keşan İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız anaokullarında öğrenim gören 4-5 yaşlarında 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Scale)” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini, Çocuk Davranış Ölçeği’nin alt boyutları da dikkate alındığında olumlu yönde desteklediği ortaya çıkmıştır.

Neslitürk (2013) yaptığı araştırmada, anasınıfına devam eden çocukların annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programı’nın (ADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya İli ve Alanya ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 48 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi (Social Skills Improvement System “SSIS” Parent Form) Aile Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının annelerine verilen Anne Değerler Eğitimi Programı’nın (ADEP) çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde desteklediği bulunmuştur.

Schmitt, Flay ve Lewis (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için “*pozitif hareket programı*” geliştirilmiş; araştırma Virjinya eyaletinde okul öncesi eğitim alan her sınıfta ortalama 15 çocuğun bulunduğu üç sınıfta yapılmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada bir deney ve bir kontrol grubu oluşturularak, grupların ön test son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin becerilerinde ve davranışlarında programın güçlü etkisinin olduğu bulunmuştur.

Caemmerer ve Keith (2015) yaptıkları çalışmada anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan gruplarda sosyal beceri ve okul başarısının karşılıklı etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 1998 yılından beri okuyan ve anaokulu eğitimi alan 7802 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ile Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ve Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal becerilerinin okul başarıları üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Pekdoğan (2016) yaptığı araştırmada hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış, çalışmaya anaokuluna devam eden 5-6 yaşındaki 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 5 hafta boyunca haftada 2 kez hikâye temelli sosyal beceri eğitim programı uygulanmıştır. Veriler ANCOVA ve t testi kullanılarak analiz edilmiş; çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Ulloa, Evans ve Jones (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocuklarının duygularını yönetebilmelerinde öğretmenlerin duygusal farkındalık eğitiminin etkisini incelemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini otuz erken çocukluk eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada deney ve kontrol grubunda 15’er öğretmen bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak kamera ve gözlem kayıtları kullanılmıştır. Deney grubundaki öğretmenlere duygusal yetkinliklerini geliştirmek için stratejiler öğretilmiştir. Kontrol grubundaki öğretmenlere ise çocuk gelişimi üzerine standart bilgiler verilmiştir. Araştırmanın

sonucunda deney grubunda bulunan öğretmenlerin duygusal koçluk üzerine aktif stratejilere ilişkin bilgilerinin, duygu odaklı yansıtıcı uygulamalarının ve duygusal farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, iki grubun duygusal yeterlilikleri (düzenleme, ifade ve bilgi) arasında da önemli farklılıklar gözlenmiştir. Ayrıca çalışma küçük çocukların duygusal yeterliliklerini desteklemede erken çocukluk öğretmenlerinin duygusal yeterlilik rolünün önemini göstermiş; çocukların duygusal becerilerinin gelişimi için öğretmenlere duygusal yeterlilik eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ren, Knoche ve Pope-Edwards (2016) tarafından yapılan araştırmada Çin’de eğitim gören okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal yeterlilikleri ile ön akademik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, çocukların cinsiyetleri ve aile eğitiminin ön akademik becerilerinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 154 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocukların Sosyal-Duygusal Yeterlilikleri Ölçeği ve Ön Akademik Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların çekingen davranışları ve dikkat problemleri ile ön akademik becerileri arasında ilişki olmadığı, pozitif sosyal davranışlar ile çocukların ön akademik becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Doctoroff, Fisher, Burrows ve Tsepilovan Edman’ın (2016) yaptığı araştırmada okul öncesi çocukların merakları, sosyal-duygusal becerileri ve ilk matematik becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 41-66 aylık 61 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada Okul Öncesi Davranış Değerlendirme Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu, İlk Matematik Becerileri Testi, Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi-Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların öğrenme meraklarının, özel matematik meraklarının ve direk amaç odaklı gözleme dayalı oyunların çocukların matematik becerilerini artırdığı, ayrıca sosyal-duygusal becerilerin öğrenme merakı ve matematik becerileri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanısıra araştırmacılar çocukların okula hazır olma durumları ile sosyal-duygusal becerileri ve merakları arasında ilişki olduğunu kanıtlamışlardır.

Curby, Brown, Hamada Bassett ve Denhan’ın (2016) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal yeterlilikleri ile ön okuryazarlıkları

arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Head Start sınıflarında eğitim alan 91 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Sosyal-Duygusal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Rahatsız Edici Davranışları Gözlemeleme Formu, Dikkat Ölçeği, Sınıfı Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Yeterlilik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Problem Çözme Ölçeği, Duygu Bilgisi Testi, Anaokuluna Başlayan Çocuklar için Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi çocuklarının duyguları düzenleme (kızgınlık/saldırganlık, işbirliği/duyarlılık, kaygı/çekingenlik) ve duygusal bilgi düzeyleri ön okuryazarlık performanslarının (alfabetik bilgi, yazma, fonolojik farkındalık) önemli bir yordayıcısıdır. Ayrıca çocukların cinsiyeti, yaşı, annelerinin eğitim düzeyi, çocukların dikkat becerileri ve sınıfın duygusal desteği de ön okuma-yazma becerilerinin önemli bir yordayıcısıdır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal ve duygusal yeterlilik ile akademik okuryazarlık arasında yüksek ilişki olduğu bulunmuştur.

### **2.7.2. Alan gezisi ile ilgili araştırmalar**

Hynes, Harris, Knuckle ve Comer (1983) yaptıkları çalışmada, bir grup zenci okul öncesi çocuklar üzerinde yapılandırılmış alan gezisi etkinliklerinin yararlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaşlarında okul öncesi eğitim alana 52 çocuk oluşturmaktadır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmada deney grubuna yapılandırılmış alan gezisi etkinlikleri, kontrol grubuna ise yapılandırılmamış alan gezisi etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Peabody Resimli Kelime Testi” kullanılmış; araştırma sonunda deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre Peabody Resimli Kelime Testinde çok daha başarılı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Taylor, Morris ve Cordeau-Young (1997) yaptıkları çalışmada iyi bir alan gezisinde dikkat edilmesi gereken unsurları belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda iyi planlanmış bir alan gezisi ile çocukların dünyayı daha iyi anladıkları, birinci elden deneyimler kazandıkları, sadece sosyal çalışmalar ile ilgili kavramlar da değil dil ve okuma yazma becerilerinde de gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.



Piscitelli ve Anderson (2001) çalışmalarında, çocukların müze düzenlemeleri ve deneyimleri ile ilgili algılarını araştırmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Avusturalya'nın Brisbane şehrinde okul öncesi ve ilkökul eğitimi alan 77 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu, motivasyon soruları ve çocukların özgürce çizdikleri resimler kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, çocukların önceki öğrenmeleri ile müze deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, çocukların müzede kazandıkları deneyimin onların bilgi ve anlama düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Ayrıca çocukların müze ile ilgili öğrenmelerde pozitif bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Kola-Olusanya (2005) çocukların okul dışında öğrenmelerini anlama ile ilgili yaptığı çalışmada, özgür seçime dayalı çevresel öğrenmelerin, çocukların öğrenme stillerini destekleyen güçlü bir araç olduğunu belirtmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çevresel öğrenmenin çocukların sürdürülebilir bir geleceği inşa etmelerine yardım ettiği, çocukların evde, müzelerde, hayvanat bahçelerinde, doğa ve oyun parkları gibi informal öğrenme çevrelerinde yaptıkları aktivitelerin öğrenmelerine farklı boyutlarda katkıda bulunduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca özgür seçim ortamlarında çevre öğrenmesinin çocukların gelişimini de olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Farmer, Knapp ve Benton (2007b) yaptıkları çalışmada alan gezilerini, birincil kaynak ve direk yaşantılar olarak, öğrencilerin kapsayıcı çoğulcu bir toplumda sorumluluklarının güçlendirilmesi üzerindeki etkileri bağlamında incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 11 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması kullanılmış ve veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin kazanacağı çoklu kültürel içeriği ve hoşgörüyü desteklemek için aktif yaşantılı alan gezilerinin faydalı birincil kaynak olduğu bulunmuştur.

Bowker ve Tearle (2007) çalışmalarında öğrencilerin öğrenme ortamı olarak okul bahçeleri ile ilgili algılarını öğrenmeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini İngiltere, Kenya ve Hindistan'daki 6 okul oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, okul dışındaki informal ve deneyimsel öğrenme süreçleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın yapıldığı okullarda

çocuklar bahçedeki deneyimsel öğrenmelere karşı olumlu görüş sunmuşlardır. Fakat farklı kültürlerin, okul bahçesinde geçirilen öğrenmeleri farklı anlayıp yorumladıkları bulunmuştur.

Martin ve Sewers (2010) erken çocukluk için bir alan gezisi rehberi adlı çalışmaları ile öğretmenlere, ailelere ve alan gezisi yapılan yerde çalışan personellere tavsiyelerde bulunmuşlardır. Çalışmada, bütün çocukların eğitim gezilerine katılmaları için iyi bir planın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili rehberlik yapılmaktadır. Araştırmada iyi bir alan gezisi etkinliğinin gezinin yapılacağı yer ile ilgili görüşmelere, çevrenin ve etkinliklerin değerlendirilmesine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Singal ve Swann (2011) tarafından yapılan çalışmada çocukların okul içi ve okul dışı öğrenmeleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 5 ve 6 yaşlarında 11 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ve resimler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul dışındaki öğrenmelerin çocuklara zengin yaşantılar sağladığı belirlenmiş, ayrıca çocukların fazlasıyla aktif, işbirlikçi, meraklı oldukları ve çocukların bilgi ve anlamayı birlikte entegre ettikleri bulunmuştur. Bununla birlikte okul içi öğrenmelerde öğrenmenin öğretmene bağlı olduğu ve çocukların bilgi ve anlamlarının öğretmen yörüngeli olduğu belirlenmiştir.

Krahenbuhl (2013) araştırmasında, işbirlikçi alan gezilerinin pedagoji ile uygulama arasında bağlantı kurmada bir fırsat olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Güney Dakota'da coğrafya öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları işbirlikçi alan gezisinin öğrenciler tarafından değerli bir çaba olarak algılandığını göstermiştir.

Smith-Walters, Hargrove ve Ervin (2014) tarafından yapılan çalışmada iyi bir alan gezisinin nasıl planlanması gerektiği araştırılmış; başarılı alan gezisi etkinlikleri planlanarak sınıfların alanlarının genişleyeceği ifade edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yerel bölgeler ve okullar bulunduğu çevre hakkında genel bir bilgi sahibi olmadıkları bulunmuştur. Ayrıca yine öğretmen adaylarının yerel bölgelerdeki kaynaklar, doğa merkezleri, bilim, sanat ve tarih müzeleri, ulusal parklar, yerel bölgelerdeki okul ve üniversiteler hakkında bir bilgilerinin olmadığı, dolayısıyla da alan

gezileri ile ilgili iyi plan yapamadıkları ifade edilmiştir. Bunlara ilave olarak çalışmada, iyi bir alan gezisi yapılırken dikkat edilmesi gereken unsurlar belirtilmiştir.

Lavie-Alon ve Tali (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin alan gezilerinde öz değerlendirme raporları ile ilgili öğrenme sonuçları pedagojik açıdan incelenmiştir. Araştırmada regresyon ve sınıflandırma ağaçları metodu kullanılmıştır. 26 alan gezisine katılan öğrencilerin öz değerlendirme raporları pedagojik olarak çeşitli değişkenlerle ve alan gezisinin çeşitli özellikleri ile ilişkili olarak incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 20 öğretmen, 16 rehber ve 92 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 26 tane alan gezisine katılan çocuğun öz değerlendirme raporları, bilimi dış çevrede öğrenme anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada alan gezilerine hazırlığın boyutları araştırılmıştır. Bu hazırlıkların okul programları ve pedagoji ile bağlantısı araştırılmıştır. Araştırmada alan gezisine katılan öğrencilerin öz değerlendirme raporları üç boyutta incelenmiştir. Bunlar 1. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal; 2. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, 3. Rehberlerin öğrencilerle ilişkisinin etkisi. Araştırma sonuçlarına göre alan gezilerinin çoğunun rehber merkezli olduğu, öğrenme sonuçlarını etkileyen en önemli unsurun rehberlerin söyledikleri hikâyelerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin öz değerlendirme raporları ile ilgili sonuçları alan gezisinde yapılan fiziksel aktiviteler ile pedagojik değişkenlerin yaşamın her alanı ile bağlantılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öz değerlendirme raporları ile ilgili sonuçlara göre çocukların alan gezilerine pedagojik olarak hazırlık durumlarını sosyoekonomik durumları ve rehberlerin organizasyonlarının etkilemediği bulunmuştur.

Lavia Alon ve Alon (2016) yaptıkları çalışmada ikinci oyuncular olarak öğretmenlerin doğal çevrelerde alan gezilerine katılımlarını incelemiştir. Bu çalışma doğal çevrelerde yapılan alan gezilerinde profesyonel bir rehberliğin yanısıra ikinci bir rol olarak öğretmenin rolüne odaklanmıştır. Araştırmada öğretmenler ve alan gezisi rehberleri, öğretmenin rolleri, alan gezisinde öğretmenlerin asıl görevleri ve belirtilen bu unsurlar arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 28 tane alan gezisi etkinliğine katılan 10 ile 14 yaşlarında dördüncü ve dokuzuncu sınıfa giden 392 öğrenci, 15 rehber ve 12 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını alan gezileri süresince araştırmacının yaptığı gözlemler, öğretmenlerle ve rehberlerle yapılan görüşmeler ve öğrencilere uygulanan anketler oluşturmaktadır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin alan gezisine katılım seviyelerinde farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin danışman olarak ve teknik yardım verme ile ilgili katılımlarının sınırlı olduğu, fakat bilişsel alanda yüksek katılım ve zaman zamanda sosyal alanda yüksek katılım gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin öz değerlendirme raporlarının analizinde ise öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin yüksek oranda katılım gösterdiklerine inandıklarını belirtmişlerdir.



### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma grubu, veri toplama araçları, işlem basamakları ve veri analiz tekniklerine yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki çocuklar ile söz konusu etkinliklerin uygulanmadığı sınıftaki çocukların sosyal ve duygusal beceri gelişimleri arasında fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla nicel araştırmaya dayalı deneysel desenlerden öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu desen (Statik grup öntest-sontest desen) kullanılmıştır.

Deneysel desenlerin birçok modeli mevcuttur. Bu araştırmada öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu desen kullanılmıştır. Çünkü sosyal bilimlerde özellikle de eğitim araştırmalarında örnekleme oluşturacak bireylerin gruplara rasgele atanmasını gerektiren gerçek deneysel çalışmalar yapmak çok güçtür (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Bu modelde, önceden oluşturulmuş gruplar şans yoluyla (random, yazı-tura) deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmakta, gruplar bir kez deney başlamadan önce, bir kez de deney bittikten sonra ölçülmektedir (Kaptan, 1998). Bu çalışmada da anaokullarındaki iki sınıftan birisi kura yoluyla deney grubu olarak, diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Öntest-sontest denkleştirilmemiş gruplu deseni işlem koşulları (gruplararası faktör) ve tekrarlı ölçümler (gruplarıçi faktör) içerdiğinden seçkisiz atamanın olmadığı karışık bir desen olarak tanımlamak mümkündür (Büyüköztürk, 2014). Modelin şematik gösterimi şöyledir:

Tablo 3. 1.  
*Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen*

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
G <sub>D</sub>	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
G <sub>K</sub>	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

G<sub>D</sub>: Deney grubu

G<sub>K</sub>: Kontrol grubu

O<sub>1</sub> ve O<sub>3</sub>: Deney grubuna uygulanacak öntest ve sontest ölçümleri

O<sub>2</sub> ve O<sub>4</sub>: Kontrol grubuna uygulanacak öntest ve sontest ölçümleri

X: Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulamaları (Büyüköztürk, 2014).

Deneme modellenmiş araştırmalarda mutlaka bir karşılaştırma bulunmaktadır. Araştırmacının kontrolü altında bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılmaktadır. Deneysel modelde araştırmacı durumu değiştirebilir, kontrol altına alabilir veya durumu değiştirmesinin etkisini gözleyebilir (Karasar, 2013). Bu işlemlerin yerine getirilmesi için araştırma deseninde iç geçerlilik sağlanmalıdır. Deneysel araştırmalarda iç geçerlik; değişkenler arasında ortaya çıkan ilişkinin, sadece bağımsız değişkenin etkisiyle veya denencelerde varsayılan değişkenler arasındaki ilişkiye bağlı olarak ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Arık, 1998). Deneysel desenin geçerliliğini düşürebilecek olası tehditlerin tanımlanması ve bu tehditlerin ortadan kaldırılması için gerekli önlemlerin alınması önemlidir (Creswell, 2012).

Bu çalışmada olası tehditlerin önlenmesi için şu önlemler alınmıştır:

- Deneysel desenlerde iç geçerliliği azaltan birçok unsurun olumsuz etkisini önlemenin bir yolu kontrol grubunun araştırma desenine dâhil edilmesidir (Karasar, 2013). Bu araştırma kapsamında desene kontrol grubu eklenmiştir.
- İç geçerliliği artırmak için yapılan diğer bir uygulama da bütün katılımcılara tüm ölçümlerde aynı veri toplama araçlarını uygulamaktır. Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarına tüm ölçümlerde aynı ölçme araçları uygulanmıştır. Bu yolla veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek ve iç geçerliği tehdit edebilecek faktörler önlenmeye çalışılmıştır.
- Denek kaybı etkisi iç geçerliliği tehdit eden bir diğer faktördür. Bu etkiyi ortadan kaldırmak için deney ve kontrol grupları 18'er kişiden oluşturulmuş ve deneysel işlem sürecinde ortaya çıkabilecek denek kayıpları sonucunda gruplarda yeterli sayının kalmasına dikkat edilmiştir.

- Aynı testin aynı deneklerde belirli aralıklarla iki kez uygulanması, kişinin öntest uygulaması ile testin formuna ve içeriğine aşına olması nedeniyle sontest puanları üzerinde belli bir etkiye sahip olabilir. İç geçerlik için böyle bir tehdidin ortadan kaldırılması için kovaryans analizi yapılmıştır.
- Deney grubunda uygulanan etkinlik planları hazırlandıktan sonra bu konuda uzman kişilerin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ağrı ili merkez ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmada yansız atama yöntemi ile Ağrı ili merkez ilçede farklı anaokullarında eğitim alan 48-66 aylık çocukların bulunduğu sınıflardan biri -yansız atamayla- kontrol diğeri deney grubu olarak atanmıştır. Kontrol ve deney gruplarına deney öncesi ve deney sonrası sosyal ve duygusal beceri gelişimlerini ölçmek amacıyla sosyal ve duygusal gelişime yönelik hazırlanmış kazanım değerlendirme formu, okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği ve duygusal becerileri değerlendirme testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırma grubuna katılan çocukların ve ailelerinin bazı demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin betimsel istatistiksel sonuçlarına Tablo 3.2, 3.3 ve 3.4'te yer verilmiştir.

Tablo 3.2

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyet, Yaş, Doğum Sırası, Okul Öncesi Eğitim Süresi, Kardeş Sayısı Değişkenlerine Göre Dağılımları*

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	10	55.6	9	50
	Erkek	8	44.4	9	50
Yaş	4 yaş	5	27.8	2	11.1
	5 yaş	13	72.2	16	88.9
Doğum Sırası	İlk çocuk	8	44.4	12	66.7
	İkinci çocuk	8	44.4	3	16.7
	Üçüncü çocuk	2	11.1	1	5.6
	Dört ve sonrası	-	-	2	11.1
Okul Öncesi Eğitim Süresi	Bir yıl	11	61.1	16	88.9
	İki Yıl	7	38.9	2	11.1
Kardeş Sayısı	Bir Kardeş	5	27.8	11	61.1
	İki Kardeş	9	50	4	22.2
	Üç Kardeş	2	11.1	2	11.1
	Kardeş Yok	2	11.1	1	5.6
	<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2'ye göre araştırmannın çalışma grubunu 36 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların 18'i deney grubunda 18'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların 10'u (%55,6) kız, 8'i (%44,4) erkek çocuklardan, kontrol grubunu oluşturan çocukların da 9'u (%50) kız, 9'u (%50) erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Çocukların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların 5'inin (%27,8) dört yaş, 13'ünün (%72,2) beş yaş grubunda, kontrol grubundaki çocukların ise 2'sinin (%11,1) dört yaş, 16'sının (%88,9) beş yaş grubunda yer aldıkları görülmektedir.

Çocukların doğum sıraları incelendiğinde, deney grubundaki çocuklardan 8'inin (%44,4) ilk çocuk olduğu, diğer 8'inin (%44,4) ikinci çocuk ve 2'sinin (%11,1) üçüncü çocuk oldukları görülmektedir. Kontrol grubunda ise çocuklardan 12'sinin (%66,7) ilk çocuk olduğu, 3'ünün (%16,7) ikinci çocuk, 1 çocuğun (%5,6) üçüncü çocuk olduğu ve 2'sinin (%11,1) dört ve sonrası çocuk oldukları belirlenmiştir.

Çocukların okul öncesi eğitim süresi incelendiğinde ise deney grubundaki çocuklardan 11'inin (%61,1) bir yıl ve 7'sinin (%38,9) iki yıl anasınına devam ettiği;



kontrol grubundaki çocuklardan ise 16'sının (%88,9) bir yıl ve 2'sinin (%11,1) iki yıl devam ettikleri görülmektedir.

Çocukların kardeş sayıları incelendiğinde, deney grubundaki çocuklardan 5'inin (%27,8) bir kardeşe, 9'unun iki kardeşe (%50,0), 2'sinin (%11,1) üç kardeşe sahip oldukları ve 2'sinin (%11,1) ise kardeşi olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklardan 11'inin (%61,1) bir kardeşe, 4'ünün (%22,2) iki kardeşe, 2'sinin (%11,1) üç kardeşe sahip olduğu ve 1'inin (%5,6) ise kardeşi olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.3  
*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Yaş ve Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımları*

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	N	%	N	%	
Anne Yaş	25 yaş ve altı	3	16.7	4	22.2
	26-30 yaş	5	27.8	7	38.9
	31-35 yaş	8	44.4	5	27.8
	36-40 yaş	2	11.1	2	11.1
Baba Yaş	26-30 yaş	2	11.1	8	44.4
	31-35 yaş	6	33.3	6	33.3
	36-40 yaş	7	38.9	1	5.6
	41 ve üzeri	3	16.7	3	16.7
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	2	11.1	-	-
	Okuryazar	1	5.6	-	-
	İlkokul mezunu	1	5.6	3	16.7
	Ortaokul mezunu	1	5.6	1	5.6
	Lise mezunu	6	33.3	6	33.3
	Lisans mezunu	7	38.9	7	38.9
	Yüksek lisans mezunu	-	-	1	5.6
	İlkokul mezunu	1	5.6	1	5.6
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	1	5.6	-	-
	Lise mezunu	4	22.2	4	22.2
	Lisans mezunu	11	61.1	13	72.2
	Yüksek lisans mezunu	1	5.6	-	-
<b>Toplam</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	

Tablo 3.3'e göre, deney grubunda bulunan çocukların annelerinden 3'ünün (%16,7) 25 yaş ve altında, 5'inin (%27,8) 26-30 yaş aralığında, 8'inin (%44,4) 31-35 yaş aralığında ve 2'sinin (%11,1) 36-40 yaş aralığında yer aldıkları görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinden 4'ünün (%22,2) 25 yaş ve altında, 7'sinin (%38,9) 26-30 yaş aralığında, 5'inin (%27,8) 31-35 yaş aralığında ve 2'sinin (%11,1) 36-40 yaş aralığında oldukları belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan

çocukların babalarından 2'sinin (%11,1) 26-30 yaş aralığında, 6'sının (%33,3) 31-35 yaş aralığında, 7'sinin (%38,9) 36-40 yaş aralığında ve 3'ünün (%16,7) 41 ve üzeri yaşta oldukları; kontrol grubunda bulunan çocukların babalarından 8'inin (%44,4) 26-30 yaş aralığında, 6'sının (%33,3) 31-35 yaş aralığında, 1 babanın (%5,6) 36-40 yaş aralığında ve 3 babanın da (%16,7) 41 ve üzeri yaşta oldukları görülmektedir.

Deney grubunda bulunan çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, 2 annenin (%11,1) okur yazar olmadığı, 1 annenin (%5,6) okur yazar olduğu, 1 annenin (%5,6) ilkokul mezunu, 1 annenin (%5,6) ortaokul mezunu, 6 annenin (%33,3) lise mezunu ve 7 annenin (%38,9) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumları incelendiğinde, 3 annenin (%16,7) ilkokul mezunu, 1 annenin (%5,6) ortaokul mezunu, 6 annenin (%33,3) lise mezunu, 7 annenin (%38,9) lisans mezunu ve 1 annenin ise (%5,6) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan çocukların babalarının eğitim durumları incelendiğinde 1 babanın (%5,6) ilkokul mezunu, 1 babanın (%5,6) ortaokul mezunu, 4 babanın (%22,2) lise mezunu, 11 babanın (%61,1) üniversite mezunu ve 1 babanın (%5,6) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının eğitim durumları incelendiğinde, 1 babanın (%5,6) ilkokul mezunu, 4 babanın (%22,2) lise mezunu ve 13 babanın (%72,2) ise lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. 4

*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne-Babalarının Mesleği, Aile Tipi, Aile Gelir Durumu ve Oturduğu Ev Tipi Değişkenlerine Göre Dağılımları*

Değişkenler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		
	N	%	N	%	
<b>Anne Mesleği</b>	İşsiz	14	77.8	11	61.1
	Memur	3	16.7	7	38.9
	İşçi	1	5.6	-	-
<b>Baba Mesleği</b>	Memur	13	72.2	14	77.8
	İşçi	5	27.8	4	22.2
<b>Aile Tipi</b>	Çekirdek Aile	18	100	17	94.4
	Geniş Aile	-	-	1	5.6
<b>Aile Gelir Durumu</b>	Asgari ücret altı	-	-	1	5.6
	Asgari ücret	2	11.1	2	11.1
	Asgari ücretin üstü	16	88.9	15	83.3

Tablo 3.4 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların annelerinden 14 annenin (%77,8) işsiz, 3 annenin (%16,7) memur ve 1 annenin (%5,6) işçi olduğu;

kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinden 11 annenin (%61,1) işsiz ve 7 annenin (%38,9) ise memur olduğu görülmektedir. Deney grubunda bulunan çocukların babalarının meslekleri incelendiğinde ise 13 babanın (%72,2) memur ve 5 babanın (%27,8) işçi oldukları; kontrol grubunda bulunan çocukların babalarından 14 babanın (%77,8) memur ve 4 babanın (%22,2) ise işçi oldukları görülmektedir.

Aile tipi değişkenine göre, deney grubundaki çocukların aile tipleri incelendiğinde, 18 ailenin (%100) çekirdek aile olduğu; kontrol grubundaki çocukların ailelerinden 17 ailenin (%94,4) çekirdek aile ve 1 ailenin ise (%5,6) geniş aile olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların ailelerinin gelir durumlarına bakıldığında, 2 ailenin (%11,1) asgari ücret düzeyinde ve 16 ailenin (%88,9) asgari ücretin üstünde gelire sahip oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların ailelerinin gelir durumlarına bakıldığında ise 1 ailenin (%5,6) asgari ücretin altında, 2 ailenin (%11,1) asgari ücret düzeyinde ve 15 ailenin ise (%83,3) asgari ücretin üstünde bir gelire sahip oldukları görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “*Kişisel Bilgi Formu, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi*” ve *Kazanım Değerlendirme Formu*” (Ek-1 ) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının deneysel işlem öncesi ve sonrasındaki kullanımlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.5’de gösterilmiştir.

Tablo 3.5 <i>Veri Toplama Araçlarının Deneysel İşlem Öncesi ve Sonrasındaki Kullanım Durumları</i>	
<b>Deneysel İşlem Öncesi</b>	<b>Deneysel İşlem Sonrası</b>
Kişisel Bilgi Formu	
Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu
Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi	Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi
Kazanım Değerlendirme Formu	Kazanım Değerlendirme Formu

### 3.3.1. Kişisel bilgi formu

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, çocukların cinsiyet, yaş, anasınıfına devam etme süresi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-babalarının yaşı, anne-babalarının eğitim düzeyi, anne-babalarının mesleği, ailenin gelir durumu ve aile tipi gibi bilgileri öğrenmeye yönelik hazırlanmıştır.

### 3.3.2. Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği-osbed öğretmen formu

Kontrol ve deney gruplarındaki çocukların deney öncesi ve sonrasındaki sosyal becerilerini karşılaştırmak amacıyla “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu” kullanılmıştır. OSBED Öğretmen Formu, Ömeroğlu ve arkadaşları (2015) tarafından 3-5 yaş arası okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir.

Ölçek, 12 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) *Başlangıç Becerileri*, 12 madde (13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) *Akademik Destek Becerileri*, 13 madde (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) *Arkadaşlık Becerileri*, 12 madde (38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49) *Duygularını Yönetme Becerileri* olmak üzere toplam dört boyut ve 49 maddeden oluşmaktadır. Çocukların *Başlangıç Becerileri*, *Akademik Destek Becerileri* ve *Duyguları Yönetme Becerileri* olmak üzere üç alt boyuttan (her boyuttan ayrı ayrı olarak) alabilecekleri en yüksek puan 60 en düşük puan ise 12’dir. Çocukların *Arkadaşlık Becerileri* alt boyutundan alabilecekleri en yüksek puan 65 en düşük puan ise 13’dür. Ölçek, beşli likert tipi derecelendirme ölçeği olup “*hemen hemen hiç iyi değil (1)*”, “*nadiren iyi (2)*”, “*bazen iyi bazende iyi değil (3)*”, “*çoğu zaman iyi (4)*”, “*hemen hemen her zaman iyi (5)*” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin öğretmen formunun tanımlanan ve uzman görüşü ile desteklenen 49 maddelik dört faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. OSBED dört faktörlü yapıya ilişkin maddelerin faktörüyle ilişkisini gösteren standartlaştırılmış katsayıların tümü .45’in üzerindedir. Ölçeğin faktör analizi sonuçlarına göre faktörler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, sosyal becerilerin alt boyutları olarak tanımlanan dört temel becerinin

birbirinden bağımsız olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin RMSEA değeri .09, GFI değeri .66, RMR değeri .06, CFI değeri .96 ve NFI değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar ölçeğin dört faktörlü yapıdan oluşan modelin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. OSBED’de yer alan maddelerin, çocukları sosyal becerileri bakımından ne derece ayırt ettiğine, maddelerin faktörlerine ilişkin varyansa katkılarını değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyonlarla bakıldığında ise tüm maddeler için korelasyonlar .40’ın üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayıları “başlangıç becerileri” boyutu .90; “akademik destek becerileri” boyutu .90; “arkadaşlık becerileri” boyutu .92 “duygularını yönetme becerileri” boyutu .92, ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı için ise .96’dır. Ölçek bu haliyle 48-66 aylık çocukların sosyal becerilerini ayırt etme konusunda geçerli bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

### 3.3.3. Duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi

Kontrol ve deney gruplarındaki çocukların deney öncesi ve sonrasındaki duygusal becerilerini karşılaştırmak amacıyla “*Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi*” kullanılmıştır. Duygusal becerilerin değerlendirilmesi testi, çocukların duygusal becerilerini değerlendirmek amacıyla Shultz ve Izard (1998) tarafından geliştirilmiş; Durmuşoğlu-Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlik, güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Test “*duyguları tanıma*” 10 resimden, “*duyguları anlama*” 10 örnek olaydan ve “*duyguları ifade etme*” 10 örnek olaydan olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Bu çalışmada testin “*duyguları anlama* ve *duyguları ifade etme*” boyutları kullanılmıştır. Test, okul öncesi çocuklarının dört temel duygusunu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) ölçmek için geliştirilmiştir.

Testin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi uygulanmadan önce testin örneklem uygunluğu için kullanılan KMO örneklem uygunluk katsayısı .64, Barlett Sphericity testi  $\chi^2$  değeri ise 877.057 ( $p < .01$ ) olarak bulunmuştur. Örneklemin uygun olduğu görüldükten sonra yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin yeterli sayılması için .30 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları testin duyguları anlama alt boyutunda maddelerin .30

ile .63 arasında ve duyguları ifade etme alt boyutunda .31 ile .68 arasında değerler aldığı göstermektedir. Ayrıca testin kapsam geçerliliği ile ilgili uzman görüşüne de başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişilerce incelenen testin okul öncesi dönem çocuklarının dört temel duygusu ile ilgili (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) duygusal becerilerinin duyguları anlama ve duyguları ifade etme boyutlarını ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Durmuşoğlu-Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı, 2009).

Testin güvenirlik çalışmalarında ise test yarılama yöntemi ile elde edilen güvenirlik bulguları duyguları anlama testi için .87; duyguları tanıma alt testi için .82; duyguları ifade alt testi için .78 ve toplam puan için .79 olarak hesaplanmıştır. KR 20 güvenirlik metodu ile hesaplanan güvenirlik değerleri ise; duyguları tanıma alt testi için .83; duyguları anlama alt testi için .89; duyguları ifade alt testi için .83 ve toplam puan için .81 olarak belirlenmiştir. Ayrıca test maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, toplam madde korelasyonu, madde gücüğü ve madde ayırt edicilik puanları değerlendirilerek yapılan madde analizi sonuçları da testin güvenilirliğini destekler niteliktedir. Her bir alt testin ve test toplam puanı alt %27 ile üst %27 arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin yapılan t testi sonuçları da testin başarılı ve başarısız grupları ayırmada yeterli olduğunu göstermiştir (Durmuşoğlu-Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı, 2009).

Testin puanlanmasında çocukların her doğru yanıtı için bir puan, yanlış cevapları ve “bilmiyorum” cevapları için sıfır puan verilmiştir. Duyguları anlama testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10 ve duyguları ifade etme testi için alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 10'dur (Durmuşoğlu-Saltalı, Deniz, Çeliköz ve Arı, 2009).

### 3.3.4. Kazanım değerlendirme formu

Kazanım değerlendirme formu 48-66 aylık çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini içeren okul öncesi eğitim programında (MEB, 2014) yer alan toplam 17 kazanım ve 53 göstergeden oluşmaktadır. Form *henüz yapamıyor (1), yardımla yapabiliyor (2), bağımsız yapabiliyor (3)*, şeklinde derecelendirilmiştir. Formda her bir kazanım tek tek analiz edilmiştir. Kazanımlara ait göstergeler toplanarak ilgili kazanıma

ait puanlar bulunmuştur. Formun kapsam geçerliliği için iki okul öncesi eğitim uzmanı, bir okul öncesi öğretmeni ve bir program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Kazanım değerlendirme formunun cronbach alpha güvenirlik kat sayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde kazanım değerlendirme formunun farklı çalışmalarda da kullanıldığı görülmüştür (Kurşunlu, 2014; Veziroğlu, 2009).

### 3.4. Deneysel İşlemler

Araştırmanın uygulamaları 26.10.2015-15.01.2016 tarihleri arasında yapılmış, uygulamalar 12 hafta sürmüştür. Etkinlik planları deney grubunda yer alan çocukların öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı deney grubunda gözlemci olarak yer almıştır. Kontrol grubunda mevcut program uygulamaları takip edilmiş ve okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerine yer verilmemiştir. Deney grubunda ise mevcut program uygulamalarının içerisinde okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlik uygulamalarına yer verilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir.

#### *1. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlik planlarının hazırlanması*

- Çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyecek okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin oluşturulması için literatür taraması yapılmıştır.
- Alan gezisi yapılacak yerler tespit edilmiştir. Gezi yapılacak yerlerin seçiminde çocukların yaşı, ilgi ve ihtiyaçları, okulun bulunduğu çevre, ulaşım durumu ve güvenlik gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.
- Etkinlik planları belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda, çocukların bireysel farklılıkları, gelişimsel özellikleri ve alan gezisi yapılacak yerlerin özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Ayrıca etkinlik planları hazırlanırken, çocukların kendilerini rahat ifade edebilmelerine, güven duymalarına, gözlem yapabilmelerine, birbirleriyle ve başkalarıyla iletişim kurabilmelerine dikkat edilmiştir.

- Etkinlik planlarının hazırlanma sürecinde okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabından (Çelik ve Daşcan, 2014), çocukların gelişim alanlarını destekleyen kitaplardan (Edom, Butterfield, Heddle ve Unwin, 2010; Gülay ve Albayrak, 2010; Kandır ve Yazıcı, 2011; Kandır ve ark., 2012a; Kandır ve ark., 2012b; Roca, 2006), çocuklar için alan gezisi etkinliklerinin ve deneyimsel öğrenmenin nasıl planlanması gerektiği ile ilgili makalelerden (Bahrendt ve Franklin, 2014; Bowker ve Tearle, 2007; Feeney, 1994; Hannu, 1993; Haynes, Harris, Knuckle ve Comer, 1983; Hoke, 1991; Krepel ve Durrall, Kola-Olusanya, 2005; Mason, 1980; Rennie, 2007; Saul, 1993; Scarce, 1997; Scop, 2009; Singal ve Swann, 2011; Smith-Walters, Hargrove ve Ervin 2014; Taylor Morris ve Cordeau-Young, 1997), sosyal-duygusal gelişim ile ilgili yapılan tezlerden (Ayyıldız, 2011; Ceylan, 2009; Çimen, 2009; Dereli, 2008; Durualp, 2009; Günindi, 2010; Kuru-Turaşlı, 2006; Neslitürk, 2013, Özbey, 2009; Öztürk-Samur, 2011; Özdemir-Topaloğlu, 2013) ve alan gezisi ve bütünleştirilmiş program ile ilgili yapılan tezlerden (Woerner, 1999; Wu, 2003; Wurdinger, 2005) yararlanılmıştır.
- 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan çocukların gelişim alanlarına yönelik özellikle de sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili kazanım ve göstergelerin yer aldığı, Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, matematik, fen ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleriyle bütünleştirilmiş 18 alan gezisi etkinlik planı hazırlanmıştır.
- Hazırlanan etkinlik planları ile ilgili eğitim programları ve öğretim alanında bir uzmanın, okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi eğitimi alanında altı uzmanın ve Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik yapan dört öğretmenin görüşleri alınmıştır (Ek-2).
- Etkinlik planları uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek, uzmanlara tekrar gönderilmiştir.
- Uzmanların görüşleri doğrultusunda etkinlik planlarında tekrar gerekli düzeltmeler yapılmış ve 12 etkinlik planının uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir (Ek-3).
- Belirlenen etkinlik planlarının uygulanabilirliğini görmek için 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot



uygulamaya Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda okul öncesi eğitim alan 17 çocuk katılmıştır. Etkinlik planları haftada bir kez olmak üzere toplam beş kez uygulanmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı süreçte etkinliklerle ilgili eksiklikler belirlenerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve tekrar uzmanların görüşleri alınmıştır.

- Hazırlanan etkinlik planlarının 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (Ek-4).

## *II. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri ile ilgili planların uygulanması*

- Deney grubunda uygulamayı yürütecek öğretmenle tanışılmış, uygulanacak etkinlikler ve ölçekler ile ilgili öğretmene bilgi verilmiştir.
- Alan gezisi etkinlikleri ile ilgili uygulamanın yapıldığı süreçte ailelerle iki defa toplantı yapılmış, toplantılarda ailelere çocuklarda sosyal-duygusal gelişimin önemi ve yapılacak alan gezisi etkinlikleri hakkında bilgi verilmiştir. Alan gezisi ile ilgili ailelerin soruları cevaplandırılmıştır. Ailelerin alan gezisi ile ilgili kaygıları giderilmiş böylece alan gezisi etkinliklerine bütün çocukların katılımı sağlanmıştır. Ayrıca süreç içinde ailelerin gezilere etkin katılımı için öğretmen ve araştırmacı tarafından bireysel görüşmeler de yapılmıştır.
- Etkinlikler uygulanmadan önce; deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal ve duygusal gelişim düzeylerini belirlemek için “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi ve Kazanım Değerlendirme Formu” ön test olarak uygulanmıştır. “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu” ve Kazanım Değerlendirme Formu” (Ek-1) kontrol ve deney grubunda çalışan öğretmenler tarafından doldurulmuş, “Duyguların Değerlendirilmesi Testi” ise araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin yapılacağı odanın ışık görmesine, sıcak ve havalandırılmış olmasına, odada çocukların kendilerini rahat hissetmeleri için yaş ve gelişimlerine uygun masa ve sandalye bulundurulmasına dikkat edilmiştir. Testte her bir maddede bulunan kısa öyküler araştırmacı tarafından okunmuş ve öyküde ismi geçen kişinin duygusu (mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş) sorulmuştur. Testte çocukların verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından işaretlenmiştir.

- Etkinlik planları uygulanmadan bir hafta önce aileler, yapılacak alan gezisinin hedefi, içeriği, maliyeti, tarihi ve saati hakkında bilgilendirilmişlerdir. Alan gezisine katılmak isteyen aileler belirlenerek etkinliğe katılımları sağlanmıştır. Her hafta yapılacak alan gezisi etkinlikleri ile ilgili ailelerden ve okul müdüründen gerekli izinler alınmıştır (Ek-5).
- Alan gezisi etkinlikleri için çocukların yolculuk yapacağı taşıtın şoförü bir hafta önce alan gezisi etkinliğinin yapılacağı yer ve saat konusunda bilgilendirilmiştir. Taşıtta çocuklara herhangi bir acil durumda müdahale edecek ilk yardım malzemeleri her gezi öncesinde kontrol edilmiş eksik malzemeler temin edilmiştir.
- Her bir alan gezisi etkinliğinde dört çocuğa bir yetişkin rehberlik yapmıştır.
- Her bir alan gezisi öncesi çocuklar okulun ismi ve telefon numarasının yazılı olduğu yaka kartlarını takmışlardır (Ek-7).
- Ailelerden çocukların alan gezisi esnasında fotoğraflarının çekilmesi ve araştırmada kullanılması için izin alınmıştır (Ek-6).
- Her bir alan gezisinde çocukların alan gezisinde yaşadıkları deneyimlerle ilgili fotoğraflar çekilerek ailelere gönderilmiştir. Böylece çocuklar yaşadıkları deneyimleri ailelerine fotoğraflar aracılığıyla anlatma fırsatı bulmuşlardır (Ek-7).
- Alan gezisi yapılacak yerler araştırmacı tarafından önceden ziyaret edilmiş, çocukların güvenliği için gerekli tedbirler alınmıştır. Gezi yerinde çalışan personele kaç çocuğun ve yetişkinin geleceği ve gezinin amacı söylenmiş, hangi konularda nasıl yardım edebilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir.
- Çocuklar her alan gezisi etkinliğinde nereye gidecekleri ve neler yapacakları hakkında bilgilendirilmişlerdir. Çocukları alan gezisinde görecekları ve yapacakları etkinliklere hazırlamak için gezinin yapılacağı yerle ilgili resimler, öyküler, oyuncaklar, kuklalar ve resimli öykü kartları gibi araç gereçler kullanılmıştır. Etkinlikler sırasında anlatma, tartışma, problem çözme, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, soru-cevap, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, drama ve akvaryum teknikleri kullanılmıştır.

- Alan gezisi etkinlikleri haftanın bir günü öğleden sonra uygulanmıştır. Çocuklara alan gezisi etkinliklerinde sosyal-duygusal becerilerinden - selamlaşma, akranlarına ismiyle hitap etme, kendini tanıtmaya, anlaşılır bir ses tonu ile konuşma, başkalarını tanıtmaya, teşekkür etme, izin isteme, özür dileme, yardım isteme, vedalaşma ve soru sorma, dinleme, soruya cevap verme, yönergelere uyma, alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırma, kendini meşgul etme, amaca ulaşmak için çaba gösterme, uygun zamanda söze girme, söz alma, düşüncelerini ifade etme, eleştiri yapma, eleştiriye açık olma, arkadaşlarının duygularını anlama, başkalarının haklarını koruma, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, arkadaşlarını takdir edebilme, akran gruplarına katılma, sırasını bekleme, paylaşma, yardım önerme, oyuna davet etme, oyunun sonuçlarını kabul etme, oyunun kurallarına uyma ve arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme becerilerine yer verilmiştir. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme, hatalarıyla baş etme, başkalarının duygularını anlama, baskı altında sakin olma, alay etmeyle baş etme, hayır cevabını kullanma, isteğini erteleme, tepki vermeden önce düşünme, hayır cevabını kabul etme, hakkını koruma ve kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme- becerilerini göstermeleri için fırsatlar verilmiştir. Örneğin gezi yerinde çalışan personelle selamlaşma, tanışma, soru sorma ve vedalaşma gibi. Böylece çocuklar sosyal-duygusal becerilerini yaşamın içinde deneyimleme fırsatı edinmişlerdir.
- Etkinlikler bittikten sonra çocuklarla günün değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken her çocuğun söz alması, duygu ve düşüncelerini ifade etmesi için yeterli süre tanınmasına dikkat edilmiştir.
- Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin evde aileler tarafından desteklenmesi de amaçlanmıştır. Bu bağlamda uygulanan etkinlik planlarının sonunda, planda belirtilen sosyal-duygusal kazanımları destekleyici aile katılım etkinlikleri hazırlanmıştır. Çocuklar aileleri ile yaptıkları etkinlikleri sınıfta arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşmışlardır.

- Bir sonraki gün çocuklarla alan gezisi etkinliklerinde yaşadıkları deneyimler hakkında sohbet edilmiştir. Çocuklar yaşadıkları deneyimler ile ilgili resimler çizmiş, gezi alanında çekilen fotoğraflar ile ilgili hikâyeler oluşturmuşlardır. Ayrıca çocuklar alan gezisinde yaptıkları bazı etkinlikleri bir sonraki gün okulda sergilemişlerdir. Örneğin: Alan gezisinde ebru çalışması yapılmış, çocuklar yaptıkları çalışmalarını okulda sergileyerek, neler yaptıklarını okuldaki diğer çocuklara anlatmaya çalışmışlardır. Diğer bir alan gezisinde çocuklar üniversitede okuyan yabancı öğrencilerle tanışmış, yabancı öğrenciler okula davet edilerek, kendi kültürleri ile ilgili şarkılar, ve ninnileri çocuklarla paylaşmışlardır (Ayrıca öğretmen yabancı öğrencilerle ev ziyaretleri de yapmıştır).
- Dönemin son haftasında, deneysel işlemlerin etkisini belirlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarına “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi ve Kazanım Değerlendirme Formu” son test olarak uygulanmıştır.
- Uygulanan etkinliklerin çocukların sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini zaman açısından ölçmek için “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği-OSBED Öğretmen Formu, Duygusal Becerilerin Değerlendirilmesi Testi ve Kazanım Değerlendirme Formu” on iki hafta sonra kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde verilerin analizinde öncelikle toplanan verilerin parametrik testlerin temel koşulları olan normallik ve homojenlik kriterlerini sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Araştırmada kullanılan okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formu, duygusal becerilerin değerlendirilmesi testlerinin normallliğini test etmek için Shapiro-Wilk normallik testi ve homojenlik için Levene homojenlik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ( $n=36$ ,  $p>.05$ ) ve Levene homojenlik testi sonucuna göre elde edilen verilerin homojen dağıldığı ( $n=36$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur.

Araştırmada sosyal beceri ölçeği ve duyguların değerlendirilmesi testi alt boyutları ve toplam puan analizlerinde sontest puanlarında deney grubu lehine farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Farkın oluşmasından kaynaklı sosyal beceri ve duygusal beceri düzeylerinin son testlerinde, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği kovaryans (ANCOVA) analizine gidilmiştir. Gruplar arası farkın anlamlı olduğu durumlarda, araştırmada etkisi test edilen bir faktör olduğundan ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamak amacıyla kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır (Creswell, 2012).

Varyans analizi ile regresyon analizinin birleşimi olarak tanımlanabilen ANCOVA, varsayımları karşılandığında uygulanabilecek güçlü bir tekniktir. Öntest-Sontest kontrol gruplu desenlerde araştırmacı tarafından dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans, ANCOVA ile istatistiksel olarak kontrol edilerek testin gücü artırılmaktadır. Örneğin, öntestin sontest puanlarına olan olası etkisi ANCOVA kullanılarak kontrol edilmektedir. Böylece öntest puanları ortak değişken olarak analize dahil edilmektedir. Sonuçta, grupların önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Gruplar arası karşılaştırma yapmadan önce ANCOVA'nın aşağıda belirtilen varsayımlarının incelenmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014).

- Grupların bağımlı değişkene ilişkin puanları normal dağılmaktadır.
- Grupların bağımlı değişkene ilişkin puanlarının varyansları eşittir.
- Araştırmaya katılanların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki vardır.
- Grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimleri (regresyon katsayıları) eşittir.

Yukarıda belirtilen unsurlar göz önünde bulundurularak yapılan çalışmada Varyans-Kovaryans matrislerinin homojenliği incelenmiş ve elde edilen sonuçlar bulgular kısmında raporlaştırılarak verilmiştir. Ayrıca araştırmada ileri istatistik analizinde hangi ölçüm veya grupların birbirinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini anlamak için de bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni testi veri sayısının az olduğu zamanlarda kullanılmaktadır (Field, 2013).

Araştırmada kazanım değerlendirme formu Wilcoxon işaretli sıralar testi veri analizi tekniği ile incelenmiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Wilcoxon işaretli sıralar testinin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermemesi gerekmektedir. Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği ( $n=18$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ilişkili örneklem için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmada okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formu ve duygusal becerilerin değerlendirilmesi ile ilgili kalıcılık testleri için bağımlı örneklem için t testi uygulanmıştır. İlişkili t-testi, iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılmaktadır. İlişkili örneklem için t-testi, iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012). T-testinin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda veri setinin normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk normallik testi sonucuna göre elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ( $n=18$ ,  $p>.05$ ) bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde bütün veri analizleri istatistiksel paket programı aracılığıyla bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

## 4. BÖLÜM: BULGULAR

Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

### 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğine İlişkin Bulguları

Sosyal beceri ölçeğine ilişkin çocukların öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puan ortalamaları her bir alt boyut için ve toplam puan için ayrı ayrı analiz edilmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Faktörlü Kovaryans Analizi-ANCOVA yapılarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### a) Başlangıç becerileri alt ölçeğine ilişkin bulgular

Başlangıç becerilerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak, Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1					
<i>Başlangıç Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular</i>					
Kaynak	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Corrected Model	414,106	3	138,035	3,572	,025
Intercept	1952,625	1	1952,625	50,527	,000
Grup	93,410	1	93,410	2,417	,130
Başlangıç Ön test	303,984	1	303,984	7,866	,008
<b>Grup*Öntest</b>	<b>59,911</b>	<b>1</b>	<b>59,911</b>	<b>1,550</b>	<b>,222</b>
Hata	1236,644	32	38,645		
Toplam	97441,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	1650,750	35			

ANCOVA analizinin önemli bir kriteri olarak regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması gösterilmektedir (Büyüköztürk, 2011; Seçer, 2015). Bu bağlamda bu kriterin yerine getirilebilmesi için Tablo 4.1’de bağımsız değişken (grup) ile birlikte değişen

değişkenin (öntest) etkileşimini gösteren sıranın okunması ve bu satırda yer alan p değerinin anlamlı ( $p > .05$ ) olmaması gerekmektedir. Bu bağlamda Tablo 4.1 incelendiğinde “**Grup\*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 1.550 ve  $p = .22$  olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların başlangıç becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Deney ve Kontrol Gruplarının Başlangıç Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş (Öntest kontrol altına alınmış) ortalama
Deney	18	52,61	53,31
Kontrol	18	50,55	49,83

Tablo 4.2’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

*Başlangıç Becerileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Corrected Model	354,194	2	177,097	4,507	,019	,615	
Intercept	1957,261	1	1957,261	49,816	,000	,602	
Başlangıç Öntest	316,166	1	316,166	8,047	,008	,196	
<b>Grup</b>	<b>103,819</b>	<b>1</b>	<b>103,819</b>	<b>12,642</b>	<b>,014</b>	<b>,557</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	1296,556	33	39,290				
Toplam	97441,000	36					
Düzeltilmiş Toplam	1650,750	35					

A=Deney, B=Kontrol

Başlangıç becerileri öntest puanları ve grup değişkenlerinin, başlangıç becerileri sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 61’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(1,33)}=4.507$ ,  $p=019$ ,



$\eta^2=.61$ ). Başlangıç becerileri alt ölçeği öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)}=8.047$ ,  $p=008$ ,  $\eta^2=.19$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişimlerin %19'unu açıklamaktadır.

Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş başlangıç becerileri sontest puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,33)}=12.64$ ,  $p=014$ ,  $\eta^2=.55$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan işlemin çocukların başlangıç becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

#### b) Akademik destek becerileri alt ölçeğine ilişkin bulgular

Akademik destek becerilerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 <i>Akademik Destek Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular</i>					
Kaynak	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Corrected Model	161,559	3	53,853	7,885	,032
Intercept	2802,387	1	2802,387	98,106	,000
Grup	40,738	1	40,738	1,426	,241
Akademik Destek Ön test	3,000	1	3,000	4,105	,028
<b>Grup*Öntest</b>	<b>68,200</b>	<b>1</b>	<b>68,200</b>	<b>2,388</b>	<b>,132</b>
Hata	914,080	32	28,565		
Toplam	101459,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	1075,639	35			

Tablo 4.4 incelendiğinde ANCOVA analizinin kriterinin sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda Tablo 4.4 incelendiğinde "**Grup\*Öntest**" etkileşimine

ilişkin F değerinin 2,388 ve  $p=.13$  olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların akademik destek becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.5 ve Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.5

*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Destek Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

Grup	<i>n</i>	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	18	54,33	54,50
Kontrol	18	51,27	51,10

Tablo 4.5'te deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

*Akademik Destek Beceri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	<i>p</i>	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Corrected Model	93,359	2	46,680	1,568	,014	,687	
Intercept	2742,533	1	2742,533	92,136	,000	,736	
Akademik destek Öntest	9,331	1	9,331	4,313	,029	,449	
<b>Grup</b>	<b>93,359</b>	<b>1</b>	<b>93,359</b>	<b>7,136</b>	<b>,032</b>	<b>,517</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	982,280	33	29,766				
Toplam	101459,000	36					
Düzeltilmiş Toplam	1075,639	35					

A=Deney, B=Kontrol

Akademik destek becerileri öntest puanları ve grup değişkenlerinin, akademik destek becerileri sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 68'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Akademik destek becerileri alt ölçeği öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)}=4.313$ ,  $p= .029$ ,  $\eta^2=.44$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişmelerin

%44'ünü açıklamaktadır. Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş akademik destek becerileri son test puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,33)}=7.136$ ,  $p=.032$ ,  $\eta^2=.51$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan işlemin çocukların akademik destek becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### c) Arkadaşlık becerileri alt ölçeğine ilişkin bulgular

Arkadaşlık becerilerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7

*Arkadaşlık Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	101,276	3	33,759	6,610	,013
Intercept	2678,883	1	2678,883	48,406	,000
Grup	60,965	1	60,965	1,102	,302
Arkadaşlık Ön test	4,848	1	4,848	4,088	,029
<b>Grup*Öntest</b>	<b>74,224</b>	<b>1</b>	<b>74,224</b>	<b>1,341</b>	<b>,255</b>
Hata	1770,946	32	55,342		
Toplam	122050,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	1872,222	35			

Tablo 4.7 incelendiğinde ANCOVA analizinin kriterinin sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda Tablo 4.7 incelendiğinde “**Grup\*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 1,341 ve  $p=.25$  olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların arkadaşlık becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.8 ve Tablo 4.9'da verilmiştir.

Grup	<i>n</i>	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	18	58,50	58,53
Kontrol	18	57,05	57,02

Tablo 4.8'de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Kaynak	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>Anlamlı Fark</i>
Corrected Model	27,053	2	13,526	6,242	,027	,314	
Intercept	2621,899	1	2621,899	46,891	,000	,587	
Arkadaşlık Öntest	8,275	1	8,275	5,148	,032	,344	
<b>Grup</b>	<b>20,360</b>	<b>1</b>	<b>20,360</b>	<b>4,364</b>	<b>,040</b>	<b>,311</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	1845,169	33	55,914				
Toplam	122050,000	36					
Düzeltilmiş Toplam	1872,222	35					

A=Deney, B=Kontrol

Arkadaşlık becerileri öntest puanları ve grup değişkenlerinin, arkadaşlık becerileri sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 31'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Arkadaşlık becerileri alt ölçeği öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)}=5.148$ ,  $p=.032$ ,  $\eta^2=.34$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişimlerin %34'ünü açıklamaktadır.

Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş arkadaşlık becerileri sontest puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır

( $F_{(1,33)}=4.36$ ,  $p=.040$ ,  $\eta^2=.31$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinliklerin çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

#### d) Duygularını yönetme becerileri alt ölçeğine ilişkin bulgular

Duyguları yönetme becerilerine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10  
*Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	247,718	3	82,573	7,089	,021
Intercept	4859,648	1	4859,648	122,972	,000
Grup	14,534	1	14,534	,368	,548
Duyg. Yönt. Ön test	16,284	1	16,284	5,412	,026
<b>Grup*Öntest</b>	<b>36,719</b>	<b>1</b>	<b>36,719</b>	<b>,929</b>	<b>,342</b>
Hata	1264,587	32	39,518		
Toplam	88439,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	1512,306	35			

Tablo 4.10 incelendiğinde ANCOVA analizinin kriterinin sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda Tablo 4.10 incelendiğinde “**Grup\*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,929 ve  $p=.34$  olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları yönetme becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.11 ve Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.11  
Deney ve Kontrol Gruplarının Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	18	51,22	50,70
Kontrol	18	47,05	47,57

Tablo 4.11’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12  
Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Corrected Model	210,999	2	105,500	4,675	,044	,140	
Intercept	5814,988	1	5814,988	147,463	,000	,817	
Duy. Yönt. Öntest	54,749	1	54,749	8,388	,047	,190	
<b>Grup</b>	<b>75,121</b>	<b>1</b>	<b>75,121</b>	<b>5,905</b>	<b>,017</b>	<b>,255</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	1301,306	33	39,434				
Toplam	88439,000	36					
Düzeltilmiş Toplam	1512,306	35					

A=Deney, B=Kontrol

Duyguları yönetme becerileri öntest puanları ve grup değişkenlerinin, duyguları yönetme becerileri sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 14’tür ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Duyguları yönetme becerileri alt ölçeği öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)} = 8.38$ ,  $p = .047$ ,  $\eta^2 = .19$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişmelerin %19’unu açıklamaktadır.

Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş duyguları yönetme becerileri sontest puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,33)} = 5.90$ ,  $p = .017$ ,  $\eta^2 = .25$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde

edilen bulgulara göre deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinliklerin çocukların duygularını yönetme becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

#### e) Sosyal beceri ölçeği toplam puanına ilişkin bulgular

Sosyal beceri ölçeği toplam puanına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Ancak Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.13'te verilmiştir.

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	1702,759	3	567,586	3,027	,034
Intercept	35595,233	1	35595,233	64,423	,000
Grup	180,039	1	180,039	,326	,572
Sos. Bec. Ön test	266,894	1	266,894	3,483	,032
<b>Grup*Öntest</b>	<b>388,249</b>	<b>1</b>	<b>388,249</b>	<b>,703</b>	<b>,408</b>
Hata	17680,880	32	552,527		
Toplam	1626785,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	19383,639	35			

Tablo 4.13 incelendiğinde “**Grup\*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,703 ve p=.40 olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal beceri toplam puanına ilişkin öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.14 ve Tablo 4.15'te verilmiştir.

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	18	216,66	217,53
Kontrol	18	205,94	205,07

Tablo 4.14'te deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15  
*Sosyal Beceri Toplam Öntest Puanına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	S d	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Corrected Model	1314,511	2	657,255	8,200	,014	,681	
Intercept	35251,130	1	35251,130	64,380	,000	,661	
Sos. Bec. Öntest	279,816	1	279,816	7,511	,020	,451	
<b>Grup</b>	<b>1273,133</b>	<b>1</b>	<b>1273,133</b>	<b>9,325</b>	<b>,037</b>	<b>,664</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	18069,128	33	547,549				
Toplam	1626785,000	36					
Düzeltilmiş Toplam	19383,639	35					

A=Deney, B=Kontrol

Sosyal beceri toplam öntest puanları ve grup değişkenlerinin, sosyal beceri toplam sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 68'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Sosyal beceri toplam öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)}= 7.51$ ,  $p= .020$ ,  $\eta^2=.45$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişmelerin %45'ini açıklamaktadır.

Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş sosyal beceri toplam sontest puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,33)}= 9.32$ ,  $p=.037$ ,  $\eta^2=.66$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.



#### 4.2. Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Alt Ölçeklerine Ait Sontest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki çocukların sosyal beceri ölçeği sontest puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farkın ve uygulamanın etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için deney grubuna 12 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmış ve sontest puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda bağımlı örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16  
*Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Beceri Alt Ölçeklerinden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları*

	Ölçüm	$\bar{X}$	Ss	t	p
Başlangıç becerileri	Sontest	52,6111	4,11795	.172	.865
	Kalıcılık testi	52,3333	5,47723		
Akademik destek becerileri	Sontest	54,3333	3,58100	1.86	.070
	Kalıcılık testi	51,6667	4,88696		
Arkadaşlık becerileri	Sontest	58,5000	5,51202	.660	.514
	Kalıcılık testi	57,3333	5,08747		
Duyguları yönetme becerileri	Sontest	51,2222	4,13814	.378	.708
	Kalıcılık testi	50,6111	5,46797		
Sosyal beceri toplam	Sontest	216,6667	14,89177	.822	.417
	Kalıcılık testi	211,9444	19,30398		

Tablo 4.16 incelendiğinde sosyal beceri alt ölçekleri olan başlangıç becerileri ( $t_{17} = .172, p > .05$ ), akademik destek becerileri ( $t_{17} = 1.86, p > .05$ ), arkadaşlık becerileri ( $t_{17} = .660, p > .05$ ) ve duyguları yönetme becerileri ( $t_{17} = .378, p > .05$ ) alt ölçeklerinde kalıcılık testi ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, sosyal beceri ölçeği toplam puanında da ( $t_{17} = .822, p > .05$ ) kalıcılık testi ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, deneysel uygulamadan elde edilen etkinin belli bir süre sonra da yapılan kalıcılık ölçümünde devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

#### 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Duyguların Değerlendirilmesi Testine İlişkin Bulguları

Duyguların değerlendirilmesi testine ilişkin çocukların öntest, sontest ve kalıcılık testlerinden aldıkları puan ortalamaları her bir alt boyut için ayrı ayrı analiz edilmiş ve ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için

Faktörlü Kovaryans Analizi-ANCOVA yapılarak elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### a) Duyguları anlama alt testine ilişkin bulgular

Duyguları anlama alt ölçeği toplam puanına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	34,613	3	11,538	7,185	,001
Intercept	91,375	1	91,375	56,902	,000
Grup	,027	1	,027	,017	,899
Duyg. Anl. Ön test	30,607	1	30,607	19,060	,000
<b>Grup*Öntest</b>	<b>,541</b>	<b>1</b>	<b>,541</b>	<b>,337</b>	<b>,566</b>
Hata	51,387	32	1,606		
Toplam	1850,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	86,000	35			

Tablo 4.17 incelendiğinde ANCOVA analizinin kriterinin sağlandığı görülmektedir. Bu anlamda Tablo 4.17 incelendiğinde “**Grup\*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin ,337 ve p=.56 olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları anlama becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.18 ve Tablo 4.19’da verilmiştir.

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	18	7,33	7,29
Kontrol	18	6,66	6,75

Tablo 4.18’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19

*Duyguları Anlama Alt Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları*

Kaynak	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta^2$	<i>Anlamlı Fark</i>
Corrected Model	34,073	2	17,036	10,827	,000	,396	
Intercept	95,352	1	95,352	60,597	,000	,647	
Duyg. Anlama Öntest	30,073	1	30,073	19,112	,000	,367	
<b>Grup</b>	<b>2,220</b>	<b>1</b>	<b>2,220</b>	<b>11,411</b>	<b>,023</b>	<b>,401</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	51,927	33	1,574				
Toplam	1850,000	36					
Düzeltilmiş Toplam	86,000	35					

A=Deney, B=Kontrol

Duyguları anlama becerileri öntest puanları ve grup değişkenlerinin duyguları anlama becerileri sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 39’dur ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Duyguları anlama becerileri alt ölçeği öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)}= 19.11$ ,  $p= .00$ ,  $\eta^2=.36$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişmelerin %36’sını açıklamaktadır.

Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,33)}= 11.41$ ,  $p=.023$ ,  $\eta^2=.40$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, deney grubunda uygulanan etkinliklerin çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

### b) Duyguları ifade etme alt testine ilişkin bulgular

Duyguları ifade etme alt ölçeği toplam puanına ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analizin temel koşullarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

*Duyguları İfade Etme Alt Testine İlişkin Regresyon Eğilimlerini Gösteren Bulgular*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Corrected Model	78,099	3	26,033	8,801	,000
Intercept	89,632	1	89,632	30,303	,000
Grup	,915	1	,915	,309	,582
Duyg. İfade. Ön test	24,021	1	24,021	8,121	,008
<b>Grup*Öntest</b>	<b>10,413</b>	<b>1</b>	<b>10,413</b>	<b>3,520</b>	<b>,070</b>
Hata	94,651	32	2,958		
Toplam	1655,000	36			
Düzeltilmiş Toplam	172,750	35			

Tablo 4.20 incelendiğinde ANCOVA analizinin kriterinin sağlandığı görülmektedir. Bu bağlamda Tablo 4.20 incelendiğinde “**Grup\*Öntest**” etkileşimine ilişkin F değerinin 3,520 ve p=.07 olduğu görülmektedir. Bu bulgu ANCOVA analizi için gerekli olan kriterin sağlandığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların duyguları ifade etme becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin bulgular Tablo 4.21 ve Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.21

*Deney ve Kontrol Gruplarının Duyguları İfade Etme Alt Testine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	18	7,38	7,34
Kontrol	18	5,44	5,48

Tablo 4.21’de deney ve kontrol gruplarına ilişkin aritmetik ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerleri verilmiştir. Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney

grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek ortalama değerlere sahip oldukları görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

*Duyguları İfade Etme Alt Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Gruba Göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizi Sonuçları*

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$	Anlamlı Fark
Corrected Model	67,686	2	33,843	10,630	,000	67,686	
Intercept	81,087	1	81,087	25,469	,000	81,087	
Duyg. İfade Öntest	33,658	1	33,658	10,572	,003	33,658	
<b>Grup</b>	<b>31,152</b>	<b>1</b>	<b>31,152</b>	<b>9,785</b>	<b>,004</b>	<b>31,152</b>	<b>A&gt;B</b>
Hata	105,064	33	3,184			105,064	
Toplam	1655,000	36				1655,000	
Düzeltilmiş Toplam	172,750	35				172,750	

A=Deney, B=Kontrol

Duyguları ifade etme becerileri öntest puanları ve grup değişkenlerinin duyguları ifade etme becerileri sontest puanlarındaki değişkenliği birlikte açıklama oranları % 67’dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir. Duyguları ifade etme becerileri alt ölçeği öntest puanları sontest puanlarının önemli bir yordayıcısıdır ( $F_{(1,33)}= 10.57$ ,  $p= .00$ ,  $\eta^2=.33$ ) ve tek başına sontest puanlarındaki değişimlerin %33’ünü açıklamaktadır.

Grupların öntest puanları ortak değişken (covariate) olarak kontrol altına alındığında öntest puanlarına göre düzeltilmiş duyguları ifade etme becerileri sontest puan ortalamaları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $F_{(1,33)}= 9,78$ ,  $p=.00$ ,  $\eta^2=.31$ ). Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre deney grubu sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu deney grubunda uygulanan etkinliklerin çocukların duyguları ifade etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

#### 4.4. Deney Grubundaki Çocukların Duyguların Değerlendirilmesi Alt Testlerine İlişkin Sontest ve Kalıcılık Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Deney grubundaki çocukların, duyguların değerlendirilmesi testi alt ölçeklerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuş olup, sontestte elde edilen bu anlamlı farkın ve uygulamanın etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için 12 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmış ve son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda bağımlı örneklem için t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23  
*Deney Grubundaki Çocukların Duyguların Değerlendirilmesi Testi Alt Testlerinden Aldıkları Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarının t-testi Sonuçları*

	Ölçüm	$\bar{X}$	Ss	t	p
Duyguları Anlama	Sontest	7,3333	1,53393	.29	.77
	Kalıcılık testi	7,5000	1,88648		
Duyguları İfade Etme	Sontest	7,3889	2,37979	.42	.67
	Kalıcılık testi	7,6667	1,37199		

Tablo 4.23 incelendiğinde duyguların değerlendirilmesi testi alt ölçekleri olan duyguları anlama ( $t_{34} = 0.29$   $p > .05$ ) ve duyguları ifade etme ( $t_{34} = 0.42$ ,  $p > .05$ ) alt testlerinin kalıcılık testi ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bulgular deneysel uygulamadan elde edilen etkinin belli bir süre sonra yapılan kalıcılık ölçümünde de devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

#### 4.5. Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formuna İlişkin Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Çocukların kazanım değerlendirme formuna ilişkin olarak deneysel işlem öncesi ve sonrasında elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.24.

*Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formundan Aldıkları Öntest ve Sontest Puanları için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Madde	Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Madde 1	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.75	.00
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	9	-	-		
Madde 2	Negatif Sıra	2	2.00	4.00	-3.32	.00
	Pozitif Sıra	14	9.43	132.00		
	Eşit	2	-	-		
Madde 3	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.35	.00
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	4	-	-		
Madde 4	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.34	.00
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	4	-	-		
Madde 5	Negatif Sıra	1	10.00	10.00	-2.54	.01
	Pozitif Sıra	12	6.75	81.00		
	Eşit	5	-	-		
Madde 6	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.19	.01
	Pozitif Sıra	13	7.00	91.00		
	Eşit	5	-	-		
Madde 7	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-1.98	.04
	Pozitif Sıra	6	4.25	25.50		
	Eşit	11	-	-		
Madde 8	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.62	.00
	Pozitif Sıra	16	8.50	136.00		
	Eşit	2	-	-		
Madde 9	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.37	.00
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	4	-	-		
Madde 10	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.16	.02
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	6	-	-		
Madde 11	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.23	.02
	Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
	Eşit	12	-	-		
Madde 12	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.42	.00
	Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	3	-	-		
Madde 13	Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.08	.00
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	6	-	-		
Madde 14	Negatif Sıra	1	4.50	4.50	-3.08	.00
	Pozitif Sıra	13	7.73	100.50		
	Eşit	4	-	-		
Madde 15	Negatif Sıra	2	5.00	10.00	-2.86	.00
	Pozitif Sıra	13	8.46	110.00		
	Eşit	3	-	-		
Madde 16	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.87	.00
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	8	-	-		
Madde 17	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.33	.00
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	4	-	-		

Tablo 4.24 incelendiğinde çocukların kazanım değerlendirme formu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Madde 1’de (Kendisine ait özellikleri tanıtır) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 2.75$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 2’de (Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.32$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 3’te (Kendini yaratıcı yollarla ifade eder) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.35$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 4’te (Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.34$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 5’te (Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 2.54$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 6’da (Kendisinin ve başkalarının haklarını korur) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.19$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.



Madde 7’de (Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 1.98, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 8’de (Farklılıklara saygı gösterir) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z=3,62, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 9’da (Farklı kültürel özellikleri açıklar) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.37, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 10’da (Sorumluluklarını yerine getirir) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.16, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 11’de (Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 2.23, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 12’de (Değişik ortamlardaki kurallara uyar) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.42, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 13’te (Estetik değerleri korur) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.08, p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Madde 14'te (Sanat eserlerinin değerini fark eder) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.08$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görölmektedir.

Madde 15'te (Kendine güvenir) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 2.86$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görölmektedir.

Madde 16'da (Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar) ortalamalar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ( $z= 2.87$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görölmektedir.

Madde 17'de (Başkalarıyla sorunlarını çözer) araştırmaya katılan çocukların deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ( $z= 3.33$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görölmektedir.

#### **4.6. Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formuna İlişkin Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması**

Öntest ve sontest puan ölçümlerinde anlamlı farklılık elde edilen maddelerde deneysel uygulamanın bitiminden belli bir süre uygulamanın etkisinin devam edip etmediğini belirlemek için wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25.

*Deney Grubundaki Çocukların Kazanım Değerlendirme Formundan Aldıkları Sontest-Kalıcılık Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Madde	Kalıcılık-Sontest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplam	z	p
Madde 1	Negatif Sıra	0	.00	.00	-1.841	.06
	Pozitif Sıra	4	2.50	10.00		
	Eşit	14	-	-		
Madde 2	Negatif Sıra	13	10.12	131,50	-2.622	.00
	Pozitif Sıra	4	5.38	21.50		
	Eşit	1	-	-		
Madde 3	Negatif Sıra	3	11.00	33.00	-1.569	.11
	Pozitif Sıra	12	7.25	87.00		
	Eşit	3	-	-		
Madde 4	Negatif Sıra	5	7.80	39.00	-866	.38
	Pozitif Sıra	9	7.33	66.00		
	Eşit	4	-	-		
Madde 5	Negatif Sıra	1	4.50	4.50	-2.652	.00
	Pozitif Sıra	10	6.15	61.50		
	Eşit	7	-	-		
Madde 6	Negatif Sıra	5	9.30	46.50	-1.119	.26
	Pozitif Sıra	11	8.14	89.50		
	Eşit	2	-	-		
Madde 7	Negatif Sıra	1	3.50	3.50	-2.507	.01
	Pozitif Sıra	9	5.72	51.50		
	Eşit	8	-	-		
Madde 8	Negatif Sıra	4	6.13	24.50	-1.178	.23
	Pozitif Sıra	8	6.69	53.50		
	Eşit	6	-	-		
Madde 9	Negatif Sıra	6	6.08	36.50	-928	.35
	Pozitif Sıra	4	4.63	18.50		
	Eşit	8	-	-		
Madde 10	Negatif Sıra	2	3.50	7.00	-1.611	.10
	Pozitif Sıra	6	4.83	29.00		
	Eşit	10	-	-		
Madde 11	Negatif Sıra	6	4.00	24.00	-1.890	.06
	Pozitif Sıra	1	4.00	4.00		
	Eşit	11	-	-		
Madde 12	Negatif Sıra	5	6.00	30.00	-275	.78
	Pozitif Sıra	6	6.00	36.00		
	Eşit	7	-	-		
Madde 13	Negatif Sıra	3	6.50	19.50	-1.225	.22
	Pozitif Sıra	8	5.81	46.50		
	Eşit	7	-	-		
Madde 14	Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.414	.01
	Pozitif Sıra	7	4.00	28.00		
	Eşit	11	-	-		
Madde 15	Negatif Sıra	2	6.50	13.00	-1.801	.07
	Pozitif Sıra	9	5.89	53.00		
	Eşit	7	-	-		
Madde 16	Negatif Sıra	4	3.75	15.00	-1.313	.18
	Pozitif Sıra	6	6.67	40.00		
	Eşit	8	-	-		
Madde 17	Negatif Sıra	4	6.25	25.00	-1.313	.26
	Pozitif Sıra	8	6.63	53.00		
	Eşit	6	-	-		

Tablo 4.25 incelendiğinde çocukların kazanım değerlendirme formu sontest ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında madde 2, 5, 7 ve 14'te anlamlı fark bulunmuş, diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Madde 1'de (Kendisine ait özellikleri tanıtır) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1,84$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 2'de (Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest puanlarının kalıcılık puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $z= 2.62$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden sonra devam etmediği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 3'te (Kendini yaratıcı yollarla ifade eder) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.56$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 4'te (Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 86$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 5'te (Bir olay ya da durumla ilgili olumlu / olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası kalıcılık puanlarının sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $z= 2.65$ ,  $p<.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden sonra da artarak devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 6'da (Kendisinin ve başkalarının haklarını korur) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.19$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 7’de (Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası kalıcılık puanlarının sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $z= 2.50, p<.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden sonra da artarak devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 8’de (Farklılıklara saygı gösterir) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.17, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 9’da (Farklı kültürel özellikleri açıklar) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= .92, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 10’da (Sorumluluklarını yerine getirir) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.61, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 11’de (Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.89, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 12’de (Değişik ortamlardaki kurallara uyar) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= .27, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 13’te (Estetik değerleri korur) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.22, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 14'te (Sanat eserlerinin değerini fark eder) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası kalıcılık puanlarının sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $z= 2.41, p<.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden sonra da artarak devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 15'te (Kendine güvenir) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.80, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 16'da (Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.31, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 17'de (Başkalarıyla sorunlarını czer) araştırmaya katılan çocukların deney sonrası sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $z= 1.31, p>.05$ ). Bu bulgu deneysel uygulamanın etkisinin uygulama bitiminden belli bir süre sonra da devam ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

## 5. BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların yorumlanmasına ve tartışılmasına yer verilmiştir.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi incelenmiştir.

Araştırmada, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ağrı ili merkez ilçesinde okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin uygulandığı anaokulunda eğitim alan 48-66 aylık çocuklar (n=18) deney grubunu, söz konusu etkinliklerin uygulanmadığı anaokulunda eğitim alan 48-66 aylık çocuklar (n=18) ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Araştırmada deney grubundaki çocukların 10'u (%55,6) kız, 8'i (%44,4) erkek çocuklardan, kontrol grubunu oluşturan çocukların da 9'u (%50) kız, 9'u (%50) erkek çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların çoğunlukla beş yaşında, en az bir kardeşe sahip, ilk doğan çocuk oldukları ve okul öncesi eğitimde birinci yıllarında oldukları tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların çoğunluğunun annelerinin 35 yaşın altında, lise mezunu ve çalışmadıkları, babalarının ise 40 yaş altı, lisans mezunu ve çalıştıkları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna katılan çocukların, bir çocuk hariç, ailelerinin çekirdek aile tipine ve asgari ücretin üstünde bir gelire sahip olduğu görülmüştür. Belirtilen değişkenlerin araştırmada test edilen bağımlı değişken üzerinde etki yaratmaması için deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların kişisel bilgilerinin benzer özellikler göstermesi gerekmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların kişisel bilgilerinin genel itibariyle benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan başlangıç becerileri puanlarının eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin başlangıç becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri ile çocukların akranları, öğretmenleri, kardeşleri ve anne-babaları ile paylaşacakları bir

öğrenme süreci oluşturulmuştur. Dolayısıyla çocukların çevrelerindeki bireylerle etkileşimli bir öğrenme süreci içinde olmaları deney grubunda bulunan çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan başlangıç becerilerinin gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Alan gezileri çocukların etrafındaki dünya ile ilgili kavramları genişlettiği gibi (Feeney, 1994; Saul, 1993; Taylor Morris ve Cordeau-Young, 1997) aynı zamanda çocukların sosyal duygusal gelişimlerini de önemli ölçüde desteklemektedir (Mitchell, 1943; akt. Taylor, Morris ve Cordeau-Young 1997). Çocuklarda öğrenme, karmaşık ve değişken bir süreçtir ve bu süreci çocukların akranları, kardeşleri, anne-babaları, öğretmenleri, bakıcıları ve diğer bireyler etkilemektedir (Azmitia ve Perlmutter, 1989). Neslitürk'ün (2013) yaptığı benzer bir çalışmada da anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının genel olarak sosyal beceri (iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupta birlikte hareket etme, kendini kontrol etme) puanını anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Durualp (2009) tarafından yapılan çalışmada da oyun temelli sosyal beceri eğitimi programına katılan deney grubundaki çocukların sosyal beceri (farklı gruplara uyum gösterme, toplumca istenen uyum ve tavırları sergileme, toplumsal rollere uygun davranma) puanları eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmada uygulanan eğitimi destekler niteliktedir.

Deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan akademik destek becerileri puanlarının düzenlenen alan gezilerinin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin akademik destek becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar için hazırlanan alan gezisi etkinlikleri ile elde edilen deneyimler çocuklarda ilgi uyandırmalı, bilgilerini genişletmeli, çocukları eğlendirmeli ve çocukların okul faaliyetlerine çeşitlilik eklemelidir (Feeney, 1994; Hildebrand, 1986; Nachbar, 1992; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Alan gezileri, eğitimsel amaçlı ve interaktif olmalı ve bu etkinlikler öğrenmede artış göstermelidir (Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Kreper ve Durrall, 1981). Rudmann' göre (1994), alan gezileri bilimsel öğrenmede başarı, ilgi ve düşünme becerilerinin gelişmesi için bir araç olarak hizmet etmelidir. Eaton (2000) dış öğrenme yaşantılarının öğrencilerin bilişsel becerilerini sınıf temelli öğrenmeden daha çok geliştirdiğini bulmuştur. Bu araştırmada okul öncesi eğitim programında yer alan



etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri çocuklara; görsel, işitsel, harekete dayalı, çocukların nesnelere tadını ve kokusunu hissedeceği, dünya hakkında deneyimlere, heyecana ve maceraya dayalı etkinlikler sunmuştur. Araştırmada uygulanan eğitim etkinlikleri; çocukların çevrelerini keşfederek öğrenmelerini desteklediği gibi çocuklara aynı zamanda sınıfta paylaştıkları bilgileri yaşamın içinde uygulama fırsatı da sağlamıştır. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri ile çocukların eğlenerek öğrenecekleri, bilgilerini genişletecekleri deneyimlere yer verilmiştir. Sonuç olarak yapılan bu uygulamaların deney grubundaki çocukların akademik destek becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

Kompleks öğrenme düzenlemesi olarak alan gezilerinde çevre programına dâhil edilerek, çocukların bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri desteklenmektedir (Falk ve Dierking, 2000; Tal, 2004). Alan gezileri informal öğrenme çevrelerinde gözlem, kısa araştırmalar yürütme ve grup tartışmalarının yapılmasına olanak sağlamaktadır (Tal, 2004). Müzeler, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçesi, akvaryumlar, ulusal ve eyalet parkları, diğer pek çok informal çevre çocuklara ve öğretmenlere eşsiz bilimsel tecrübeler için fırsatlar sağlamaktadır. Alan gezileri, çocukların geleneksel sınıf ortamlarından uzaklaştığı, deneyimsel bir öğrenme etkinliğidir (Nabors, Edwards ve Murray, 2009). Fakat araştırmalar alan gezilerinin, içerikteki öğrenmeyi yerleştirmede, çocukların öğrenmelerini zenginleştirmede etkili olduğunu göstermiştir (Nadelson ve Jordan, 2012). Scarcei'nin ifade ettiği gibi (1997) alan gezileri deneyimsel, sosyal otantik etkinliklerdir. Alan gezilerini anlamak için deneyimsel öğrenmeyi anlamak önemlidir.

Deneyimsel öğrenme otantik, ilk elden, duyu temelli öğrenmedir. Deneyimsel keşfetme; dokunma, dinleme, izleme, bir şeyleri hareket ettirme, sökme ve tekrar monte etme gibi aktivitelerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmalar alan gezilerinin çocukların öğrenmeye karşı ilgisini ve motivasyonunu artırdığını ve çocuklarda bilgi transferini kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Dillion ve ark., 2006; Martin ve Sewers, 2010; Michie, 1998; Nadelson ve Jordan, 2012; Orion ve Hofstein, 1994; Scarce, 1997; Taylor Morris ve Cordeau-Young, 1997). Nadelson ve Jordan (2012) tarafından yapılan araştırma, alan gezilerinin içerikteki öğrenmeyi yerleştirmede, çocukların öğrenmelerini

zenginleştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmalar ayrıca alan gezilerinin çocukların ilgilerini artıran bir araç olduğunu (Rennie, 2007; Zoldosova ve Prokop, 2006), alan gezisine katılan çocukların öğrenmeye karşı pozitif bir tutum geliştirdiklerini (Hudak, 2003; Kisiel, 2006; Mawdsley, 1999; Michie, 1998; Nadelson ve Jordan, 2012; Scarce, 1997), alan gezisini destekleyen öğretmenlerin alan gezisi aktiviteleri ile çocukların kavrayacakları ve anlamlandıracakları bir öğrenme çevresi sunduklarını ortaya koymuştur (Falk ve Dierking, 2000). Kısacası, alan gezilerinin çocukların bilişsel gelişimleri, öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri ile bu çalışmadaki akademik destek becerilerinin bir gelişim göstermesi birbirini doğrulayıcı ve tamamlayıcı bir durumdur.

Deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan arkadaşlık becerileri puanlarının alan gezilerinin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin arkadaşlık becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Araştırmalar ideal bir okul alan gezisinin gezi öncesi ve gezi sonrası yapılacak aktiviteleri de içermesi gerektiğini önermektedir (Bitgood, 1989; Falk ve Dierking, 2000; Orion ve Hofstein, 1994; Rennie ve McClafferty, 1995; Taylor, Morris ve Cordeau-Young, 1997). Alan gezisinin etkili olma düzeyi iyi planlanmasına ve yapılandırılmasına bağlıdır. Böylece alan gezilerinde çocuklar yeni bir ortamla karşılaşarak çok daha fazla aktivite yapma olanağı bulmaktadırlar (Woerner, 1999). Nundy'nin (1999) yaptığı alan gezisi etkinlikleri, çocukların duygusal ve bilişsel becerileri arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Nundy'nin çalışması alan gezilerinin çocukların işbirlikçi çalışmalarını, liderlik özelliklerini, sabır, güvenilirlik, girişkenlik ve motivasyonlarını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Yine Ulusal Eğitim Araştırmaları Kurumunun (NFER) yaptığı çalışmada çocukların alan gezisi etkinliklerine katılmasının onlarda özgüven, benlik saygısı ve takım çalışma becerilerini artırdığını ortaya koymuştur (akt. Dillion, Morris, O'Donnell, Reid, Rickinson ve Scott, 2005). Alan gezileri süresince değerli öğrenme olayları çeşitli yollarla gözlemlenebilir. Örneğin; alan gezisi çocukların kendi aralarındaki iletişimi geliştirir çünkü çocuklar genellikle yaşadıkları tecrübe hakkında birbirleri ile konuşmayı sevmektedirler (akt. Dillion ve ark., 2006).

Bu çalışmada çocukların alan gezileri sonrası deneyimlerini anlatma, deneyimlerini farklı etkinliklerle yansıtmaya, grup etkinliklerine katılma, arkadaşları ile birlikte çalışma, arkadaşlarına yardım etme, kurallara uyma, sorumluluk alma, alan gezisinin yapıldığı ortamda soru sorma gibi sosyal beceriler için fırsatlar verilmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezileri, gezisi öncesi, gezisi sırası ve gezisi sonrası deneyimler okul öncesi eğitim programında belirtilen ilkeler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Çocukların buldukları ortamda etkin bir öğrenme süreci yaşamaları için bütün unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada, gezi öncesi, çocukları alan gezisinin yapılacağı yere hazırlamak için gezinin yapılacağı yer ile ilgili resimli kartlar, afişler, kuklalar, kostümler ve eğitici oyuncaklardan yararlanılmış, gezinin içeriğine uygun şiirler ve hikâyeler okunmuş, şarkılar söylenmiş, parmak oyunları ve eğitici oyunlar oynanarak etkileşimli bir öğrenme süreci oluşturulmuştur. Alan gezisi süresince çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, çevrelerindeki insanlarla iletişime geçebilecekleri, arkadaşları ile ortak paylaşım alanları oluşturacakları bir deneyim ortamı oluşturulmuştur. Alan gezisi sonrası çocukların yaşadıkları deneyimleri değerlendirecekleri çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Sonuç olarak araştırmada yukarıda belirtilen unsurlar göz önünde bulundurularak etkinlik planları oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda yapılan bu etkinliklerin çocuklarda arkadaşlık becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan duyguları yönetme becerileri puanlarının alan gezilerinin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin duyguları yönetme becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Araştırmada alan gezilerinde çocukların farklı deneyimlere yol açan çevredeki uyarıcılarla ilgilenmelerine, merak ve keşfetme duygusu ile hareket etmelerine ve bu pozitif duygularının bir sonraki deneyimlerine yansımalarına özen gösterilmesi, çocukların duygularını yönetme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir. Alan gezisi aktiviteleri planlanırken öğretmen çocukların korku ve fobilerini, önceki tecrübelerini, öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır (Dillion ve ark., 2006). Collins'in yaptığı araştırmaya göre (2004) başarılı bir alan gezisi pozitif duygusal enerji ile ilişkiliyken, başarısız alan gezisi ise negatif duygusal enerji ile

ilişkilidir. Pozitif duygusal enerji; ilgi, başarı, beğenme, mutluluk ve bağımsızlık ile tanımlanmaktadır. Diğer yandan negatif duygusal enerji; hayal kırıklığı, öfke, can sıkıntısı, umursamazlık, tatminsizlik ve başarısızlık duygusu ile tanımlanabilir. Alan gezisi süresince çocuklar pozitif duygusal enerji ile meşgul olmalıdırlar. Sınıfın dışında öğrenme olanaklarından yararlanan çocukların pozitif duygusal enerjiye sahip olmaları için bu çalışmada farklı yerlerde çocukların olumlu yaşantılar geçirmelerine fırsat verilmeye çalışılmıştır. Olumlu yaşantılarla sonuçlanan gezi etkinliklerinin çocukların duygularını yönetme becerileri üzerinde olumlu sonuçlarının olduğu düşünülmektedir.

Deney grubundaki çocukların toplam sosyal beceri puanlarının eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak; deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri çocuklara zengin uyarıcılarla dolu bir çevre sunarak, onların sosyal becerilerinin gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Toplumsal yaşantının önemli göstergeleri olarak son yıllarda giderek önem kazanan sosyal duygusal beceriler (Rubin, Bukowski ve Parker, 2007) yaşam boyunca pozitif uyum, zihinsel sağlık (Luecken, Roubinov ve Tanaka, 2013) ve akademik başarı (Ladd, Birch ve Buhs, 1999) sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik farklı eğitim programlarının etkililiği üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Özdemir-Topaloğlu'nun (2013) yaptığı çalışma etkinlik temelli sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede olumlu katkılar sağladığını göstermiştir. Özbey'in (2009) sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış olduğu eğitim programı, çocukların sosyal becerilerinde gelişme ve problem davranışlarında azalma olduğunu kanıtlamıştır. Öztürk-Samur (2011) tarafından yapılan bir çalışma da değerler eğitim programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerini anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Değerler eğitimi programının çocukların duygularını düzenlemelerine ve sosyal güvenlerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Domitrovich, Cortes ve Greenberg'in (2007) yaptığı araştırmada da okul öncesi çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştirme ve

problem davranışları azaltmasında uygulanan alternatif düşünme stratejilerini içeren destekleyici eğitim programının etkili olduğu görülmüştür. Yukarıda belirtilen farklı eğitim programlarına alternatif olarak okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezilerinin de 48-66 aylık çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların duyguları anlama ve duygularını ifade etme testi puanlarının alan gezisi etkinliklerinin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin duyguları anlama ve ifade etme üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir. Çalışmada alan gezileri sırasında çocukların arkadaşları, öğretmenleri ve yeni tanıştıkları insanlarla sınırlı olmayan bir ortamda iletişime geçmeleri, onların duygularını rahatça anlama ve ifade etmelerine olanak sağladığı için çocukların duygularını anlama ve ifade etmelerini geliştirdiği düşünülmektedir. Alan gezileri çocukların birbirleri ile daha rahat arkadaşlık kurmalarının yanı sıra, öğretmenleri ile informal iletişime geçmelerini sağlamaktadır. Böylece çocuklar öğretmenlerine duygularını daha rahat ifade etme fırsatı edinmektedirler (Buchanan, 1992; akt. Martin ve Sewers, 2010).

Alan gezileri yaparak, çocuklar, polis, yangın koruması, trafik kontrolü, banka ve diğer sistemleri gözlemleyebilmektedirler. Bu geziler çocuklara bilimsel stratejileri ile ilgili bilgi toplama, gözlem yapma, sonuç çıkarma gibi ilk elden deneyimleri kullanma fırsatı sunmasının yanında çocukların duygularını rahatça ifade etmelerine de olanak tanımaktadır (Seefeldt, 1993). Ulutaş'ın (2005) yaptığı benzer bir çalışmada duygusal zekâ eğitimi programının çocukların duyguları tanıma, anlama ve kavrama yeteneğini ve çocuğun hissettiği varsayılan bazı durumlar karşısında nasıl karar vereceğini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Kapsch (2006) ise anaokuluna ve ilkokul birinci sınıfa giden çocuklarla yaptığı çalışmada, drama eğitimine katılan çocukların duyguları ifade etmede daha başarılı olduğunu bulmuştur. Durmuşoğlu-Saltalı (2010) tarafından yapılan çalışmada da duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerini etkilediğini bulmuştur. Duygu eğitimi programının, deney grubu çocukların duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerilerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere okul öncesi dönem

çocuklarının duyguları anlama ve ifade etme becerileri sunulan eğitimlerle desteklenebilmektedir. Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmekte olup geliştirilen etkinlikler bu amaç doğrultusunda kullanılabilir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların kazanım değerlendirme formundan aldıkları puanlar incelendiğinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri hazırlanırken, sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili kazanım ve göstergelerin öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmesi, içerikte sosyal ve duygusal gelişimle ilgili sözcük, kavram ve materyallere, değerlendirmede sosyal ve duygusal gelişim ile ilgili farklı soru türlerine yer verilmesi çocukların kazanım değerlendirme formundan aldıkları puanların artmasını sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde alan gezilerinin niçin öğretmenler tarafından kullanılması gerektiğine ilişkin çıkarımlar aşağıda sunulmuştur (Benz, 1962; Mason, 1980; Novak, 1976; Orion ve Hofstein, 1994; Woerner, 1999):

- Çocuklarda öğrenmeyi desteklemesi,
- Beş duyu organının hepsine veri girişi sağlaması,
- Çocuklara somut yaşantılar sunması,
- Çocukların sınıfta daha fazla öğrenmeleri için hareket olanağı sağlaması,
- Çocukların süreç üzerine ya da anlam üretme üzerine konsantre olması,
- Sınıfa ya da konulara karşı tutumları değişen çocuklar için farklı bir çevre ve motivasyon sağlaması,
- Öğretmenlere çocukları gözleme ve çocukların öğrenme stratejilerini öğrenmeleri için yeni bir çevre sunması.

Yukarıda belirtilen unsurlar göz önünde bulundurularak yapılan bu araştırmada, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesini desteklediği ve bu becerilerde kalıcılığı sağladığı bulunmuştur. Deney grubuna katılan çocukların sosyal beceri alt ölçekleri olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri,

arkadaşlık becerileri, duyguları yönetme becerileri ve toplam sosyal becerilerin son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bu sonuç deney grubunda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Söz konusu etkinin kalıcılığını korumasının sebebi olarak alan gezisi etkinliklerinin destekleyici etkinliklerle okulda desteklenmesi ve aile katılımı çalışmalarıyla evde de desteklenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca ilişkin bulgular alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Dereli, 2008; Durualp, 2009; Günindi, 2010; Neslitürk, 2013; Özbey, 2009; Özdemir-Topaloğlu, 2013; Öztürk-Samur, 2011).

Deney grubuna katılan çocukların duyguları anlama ve ifade etme testi son test ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bu sonuç deney grubunda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin çocukların duygusal becerilerinin gelişimi üzerinde etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Bu sonuca ilişkin bulgular alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Ceylan, 2009; Durmuşoğlu- Saltalı, 2010; Öztürk-Samur, 2011).

Deney grubuna katılan çocukların kazanım değerlendirme formu son test ve kalıcılık testi puanları incelendiğinde 2. madde de son test puanı daha yüksek, 5. 7 ve 14. maddelerde ise kalıcılık puanının daha yüksek olduğu bulunmuş, diğer maddelerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Kazanım değerlendirme formunda eğitimin kalıcı olmasında kazanım ve göstergelerin süreç içinde ihtiyaç duyulduğunda etkinlik planlarında tekrar tekrar yer verilmesi gösterilebilir.

Sonuç olarak bu araştırmanın, okul öncesinde alan gezisi etkinliklerinin önemi ile ilgili bilgi verme, okul öncesi dönemde alan gezisi etkinlikleri oluşturulurken dikkat edilmesi gereken unsurlara yer verme, alan gezisinde deneyimsel öğrenmenin önemine değinme ve okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinlikleri hazırlama ve uygulama boyutlarıyla alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmanın amacına bağlı olarak; okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin özellikle çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklediği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulguların analizi sonucunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### 6.1. Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların başlangıç becerileri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu deneysel desenlerin önemli bir koşulu olan deney öncesi aşamada grupların denkleğinin sağlandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda ANCOVA analizinin önemli bir ölçütü olan regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması noktasında da bu bulgu önem arz etmektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan başlangıç becerileri puanlarının uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan eğitim programının çocukların başlangıç becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların akademik destek becerileri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu deneysel desenlerin önemli bir koşulu olan deney öncesi aşamada grupların denkleğinin sağlandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda ANCOVA analizinin önemli bir ölçütü olan regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması noktasında da bu bulgu önem arz etmektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan akademik destek becerileri puanlarının uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan eğitimin çocukların akademik destek becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir.



Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların arkadaşlık becerileri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu deneysel desenlerin önemli bir koşulu olan deney öncesi aşamada grupların denkleğinin sağlandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda ANCOVA analizinin önemli bir ölçütü olan regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması noktasında da bu bulgu önem arz etmektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan arkadaşlık becerileri puanlarının uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan eğitim programının çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duyguları yönetme becerileri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu deneysel desenlerin önemli bir koşulu olan deney öncesi aşamada grupların denkleğinin sağlandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda ANCOVA analizinin önemli bir ölçütü olan regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması noktasında da bu bulgu önem arz etmektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların sosyal beceri alt ölçeği olan duyguları yönetme becerileri puanlarının uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan eğitimin çocukların duyguları yönetme becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların toplam sosyal beceri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlandığını göstermektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların toplam sosyal beceri puanlarının eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Sonuç olarak deney grubunda uygulanan eğitimin çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların duyguları anlama öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgu deneysel desenlerin önemli

bir koşulu olan deney öncesi aşamada grupların denkliliğinin sağlandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda ANCOVA analizinin önemli bir ölçütü olan regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlanması noktasında da bu bulgu önem arz etmektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların duyguları anlama testi puanlarının uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda deney grubunda uygulanan eğitimin çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların duyguları ifade etme öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu regresyon eğilimlerinin eşitliğinin sağlandığını göstermektedir. Tek faktörlü kovaryans analizi sonuçlarına göre deney grubundaki çocuklarının duyguları ifade etme testi puanlarının eğitimin etkisine bağlı olarak kontrol grubundan anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin çocukların duygularını ifade etmeleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu söylenebilir.

Deney grubuna katılan çocukların sosyal beceri alt ölçekleri olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duyguları yönetme becerileri ve toplam sosyal becerilerin sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bu bulgu, deney grubunda uygulanan eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney grubuna katılan çocukların duyguların değerlendirilmesi alt testleri duyguları anlama ve duyguları ifade etme sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür ( $p>0.05$ ). Bu sonuç deney grubunda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin çocukların duyguları anlama ve ifade etme becerileri üzerinde etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerine katılan çocukların, başkalarının herhangi bir olay karşısında hangi duyguları yaşayacağını anlama ve bu duyguları ifade etme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların kazanım değerlendirme formundan aldıkları puanlar incelendiğinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Deney grubundaki çocukların sontest puanları öntest puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testine ilişkin puanları incelendiğinde 2. maddede sontest puanının daha yüksek, 5. 7 ve 14. maddelerde ise kalıcılık puanının daha yüksek olduğu bulunmuş, diğer maddelerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Bu sonuç, deney grubuna uygulanan eğitim programının 2. madde dışında diğer maddelerde etkisinin devam ettiğini şeklinde yorumlanabilir.

## 6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerine ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

### 6.2.1. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik öneriler:

Öğretmenler;

- Alan gezisi öncesinde, alan gezisi sırasında ve alan gezisi sonrasında iyi bir planlama yapmak için uzmanlardan ve diğer öğretmenlerden de yardım alabilirler.
- Sınıf içi etkinliklerde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini destekledikleri gibi sınıf dışında yapacakları etkinliklerle de çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanlarını destekleyebilirler.
- Alan gezisi etkinlikleri düzenleyerek çocukların, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, çocukların toplumun kültürel değerlerini tecrübe etmelerini sağlayabilirler.
- Alan gezisi etkinliklerini okul binasının içinde, okulun etrafında, yakın çevrede de yapabilirler.
- Alan gezilerini düzenlerken çocukları aynı yere birkaç defa götürerek, gezi öncesi ve sonrası resimler çizdirmeleri bu resimler hakkında sohbet etmeleri

çocukların gördüklerini, işittiklerini, dokunduklarını anlamlandırmaları açısından yararlı olabilir.

- Alan gezisi sonrası çocuklarla geziyi değerlendirebilir, gezi hakkında çocukların deneyimleri hakkında sohbet ederek, çocukları yaşadıkları deneyimlerle ilgili hikâyeler, şiirler, bilmeceler, şarkılar oluşturmaları için teşvik etmeleri uygulamanın kalıcılığının yanı sıra çocukların bu tür uygulamalara olan ilgisini de arttırabilir.
- Alan gezilerini düzenlerken çocuklara rehberlik yapmaları ve çocukların yakın çevresi ile etkileşim kurarak öğrenme sürecine aktif katılımı için ailelerden destek alabilirler. Ayrıca öğretmenler alan gezisi yapacağı yere karar vermeden önce anne babaların mesleklerini inceleyerek gereken durumlarda alan gezisinin yapılacağı yer ile ilgili ailelerin öneri ve desteğini alabilirler.
- Alan gezisi etkinlikleri yapılırken ailelerin üzerine düşen sorumlukları yerine getirebilmesi ve alan gezisi etkinliklerine katılmaları için aile toplantıları yapabilirler.
- Alan gezisinin yapıldığı yerde çalışan farklı meslek grubundaki kişileri sınıfa davet ederek bir paylaşım alanı oluşturabilirler.

### 6.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler:

Araştırmacılar;

- Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların bilişsel, motor, dil ve öz bakım becerilerine olan etkisini araştırabilirler.
- Okul öncesi eğitim alan çocukların öğrenme stilleri üzerinde alan gezisi etkinliklerinin etkisini araştırabilirler.
- Çocukların alan gezilerinde deneyimle öğrenmeleri ile ilgili gözleme dayalı araştırmalar yapabilirler.
- Okul öncesinde alan gezisi etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerin yaşadıkları sorunları araştırabilirler.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının alan gezisi ile ilgili görüşlerini araştırabilirler.
- Okul öncesi öğretmenleri için alan gezilerinin önemi ve gezi yapılırken dikkat edilecek unsurlarla ilgili eğitim programları hazırlayarak bu programların etkililiğini araştırabilirler.
- Ailelerin alan gezisi etkinlikleri ile ilgili görüşlerini araştırabilirler.
- Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında alan gezisi etkinliklerine yer verme düzeylerini araştırabilirler.
- Alan gezilerinin okul öncesi eğitim alan çocukların bilimsel düşünme süreçlerini nasıl etkilediğini araştırabilirler.



## KAYNAKÇA

- Abu Taleb, T. F. (2013). Parenting styles and children's social skills as perceived by Jordanian mothers of preschool children, *Early Child Development and Care*, 183(11),1646-1660. doi: 10.1080/03004430.2012.744988.
- Adıgüzel, H.Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Anning, A., Cullen, J., ve Fleeer, M. (2004). *Early childhood education: Society and culture*. London: SAGE Publications.
- Aral, N. (2014). Yaratıcı deneyimler. Neriman Aral ve Gökhan Duman (Çev. Ed.). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi içinde* (s. 32-63). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitimi ve anasınıfı programları*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, N., Köksal-Akyol, A., ve Can-Yaşar, M. (2007). *Okul öncesi dönemde drama etkinlikleri*. Ankara: Oluşum Yayınları.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Arık, İ. A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arnold, D. H., McWilliams, L., ve Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlation data. *Developmental Psychology*, 34, 276–287.
- Ashdown, D. M., ve Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic of young children. *Early Childhood Education*, 39, 397-405. doi:10.1007/s10643-011-0481-x.
- Ayvaz-Tuncel, Z. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ayyıldız, T. (2011). *6 yaş (60-72 ay) çocuklarda sosyal beceri geliştirerek şiddeti önleme programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Azmitia, M., ve Perlmutter, M. (1989). Social influences on children's cognition: State of the art and future directions. *Advances in Child Development and Behavior*, 22, 89–144.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication, *Media Psychology*, 3(3), 265-299. doi: 10.1207/S1532785XMEP0303\_03.
- Bandura, A. (1989). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1982). The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, 747–755.

- Bayrakcı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Beane, J. A. (1993). What is an integrative curriculum? *Journal of the New England League of Middle Schools*, 6, 2-4.
- Bee, H., ve Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Behrendt, M., ve Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245.
- Benz, G. (1962). An experimental evaluation of field trips for achieving informational gains in a unit on Earth science in four ninth grade classes. *Science Education*, 46(2), 43-49.
- Berk, E. L. (2006). *Child development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bilen, M. (1993). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Takav Matbaacılık.
- Bitgood, S. (1989). School field trips: An overview. *Visitor Behavior*, 4(2), 3-6.
- Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2010). *Tools of the mind the Vygotskian to early childhood education* (Çev. Ed. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bowker, R., ve Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10(2), 83-100.
- Bozdoğan, A. E. (2012). The practice of prospective science teachers regarding the planning of education based trips: Evaluation of six different field trips. *Educational Sciences*, 12(2), 1062-1069.
- Bradley, R. H., ve Corwyn, R. F. (2002). Sociol economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Braze, E. N., ve Capelluti, J. (1995). *Dissolving boundaries: Toward an integrative curriculum*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Burlacu, F. (2013). The importance of pre-school education in child development. *Euromentor Journal*, 4(2), 153-165.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caemmerer, J. M., ve Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eight grade. *Journal of School Psychology*, 53, 265-281.
- Caldarella, P., ve Merrell, K W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Campbell, P., ve Siperstein, G. N. (1994). *Improving social competence: A resource for elementary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Choi, D. H., ve Md-Yunus, S. (2011). Integration of a social skills training: A case study of children with low social skills, *Education 3-13*, 39(3), 249-264. doi: 10.1080/03004270903501590.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Edition). London, NewYork: Routledge Falmer.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Corkum, P., Corbin, N., ve Pike, M. (2010). Evaluation of a school-based social skills program for children with attention- deficit/hyperactivity disorder, *Child and Family Behavior Therapy*, 32(2), 139-151. doi: 10.1080/07317101003776472.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Csoti, M. (2009). *Developing children's social, emotional and behavioural skill*. New York: Cromwell Press.
- Curby, T.W., Brown, C.A., Hamada Bassett, H., ve Denhan, S.A. (2016). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24, 549-570. doi: 10.1002/icd.1899.
- Çelik, N., ve Daşcan, Ö. (2014). *Okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, F., Bilbay, A. A., ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitim programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Day, M. C., ve Parker, R. K. (1977). *The preschool in action*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-341.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dereboy, İ. F. (1993). *Kimlik bocalaması, anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dewey, J. (2011). *Deneyim ve eğitim*. (Çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University: A Penn State Electronic Classics Series Publication.



- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. D. T. Stuss ve R. T. Knight (Ed.), *Principles of frontal lobe function* içinde (s. 466–503). London: Oxford University Press.
- Dierking, L. D., ve Falk, J. H. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator*, 40, 211-218.
- Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M., ve Scott, W. (2005). *Engaging and learning with the outdoors — the final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*. Slough: National Foundation for Education Research.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., ve Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-112.
- Doctoroff, G.L., Fisher, P.H., Burrows, B.M., ve Tsepilovan Edman, M. (2016). Preschool children's interest social-emotional skills, and emergent mathematics skills. *Psychology in The Schools*, 53(4), 390-403.
- Doğan, İ. (2012). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R., ve Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "paths" curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dowd, T., ve Tierney, J. (2005). *Teaching social skills to youth*. Nebraska: Boys Town Press.
- Driscoll, A., ve Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education*. Boston: Pearson Publication.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Durmuşoğlu-Saltalı, N., Deniz, M. E., Çeliköz, N., ve Arı, R. (2009). Adaptation of a test in Turkish about evaluation of the six year old children's emotional skills: Validity and reliability study. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 42(1), 403-420.
- Durualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Düşek, G., ve Dönmez, B. (2012). Türkiye'de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.
- Edom, H., Butterfield, M., Heddle, R., ve Unwin, M. (2010). *Deneylerle bilim-I*. (Çev. F. Halatçı). Ankara: Tubitak Yayınları.
- Eliason, C., ve Jenkins, L. (2012). *A practical guide to early childhood curriculum*. USA: Merrill Prentice Hall.
- Elkin, F. (1995). *Çocuk ve toplum çocuğun toplumsallaşması* (Çev. N. Güngör). Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Eraslan-Çapan, B. (2006). *Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and Life Cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Evans, G. W. (2004). The environment of child poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Evin-Gencil, İ. (2008). The effect of instruction based on Kolb's experiential learning theory on attitude, achievement and retention in social studies. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420.
- Evin-Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Falk, J. H., ve Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. New York: Altamira Press.
- Falk, J. H., Martin, W. W., ve Balling, J. D. (1978). The novel field trip phenomenon: Adjustment to novel settings interferes with task learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 15(2), 127–134.
- Farmer J., Knapp D., ve Benton, G. M. (2007a). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-41.
- Farmer, J., Knapp, D., ve Benton, G. (2007b). The effects of primary sources and field trip experience on the knowledge retention of multicultural content. *Multicultural Education*, 14(3), 27-31.
- Feeney, L. (1994). Today's teacher trips: Fabulous field trips, *Early Childhood Today*, 8, 8.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 138-149.
- Gerber, B. L., Cavallo, A. M. L., ve Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedurs and scientific reasoning ability. *International Journal of Science Education*, 23(5), 535-549.
- Gilliam, W. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state pre kindergarten systems*. New York: The Foundation for Child Development.

- Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21(9), 167–181.
- Griffin, S. (1990). Going fishing to teach respect for nature. *Dimensions of Early Childhood*, 18(3), 8-9.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H., ve Albayrak, F. (2010). *5-6 yaş çocukları için sosyal beceri etkinlikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günindi, Y. (2013). An evaluation of social adaption skills of children with and without preschool education background based on their mothers' views. *Us-China Education Review B*, 3(2), 80-90.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitimi programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, T. (2012). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.35-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hannu, S. (1993). *Science centre education. Motivation and learning in informal education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Helsinki University, Finland.
- Haynes, N. M., Harris, M., Knuckle, E. P., ve Comer, J. P. (1983). Benefits of structured field trip activities on performance on the peabody Picture vocabulary test (PPVT) among a group of black preschoolers. *Reports-Research/Technical*, 143, 2-9.
- Hildebrand, V. (1986). *Introduction to early childhood education*. NewYork: Macmillan.
- Hindman, A., ve Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 191–223.
- Hofstein, A., ve Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87–112.
- Hoisington, C., Sableski, N., ve DeCosta, I. (2010). A walk in the woods. *Science and Children*, 48(2), 27-31.
- Hoke, M. (1991). Field-trip tips. *Science and Children*, 28(2), 20-21.
- Hudak, P. (2003). Campus field exercises for introductory geoscience courses. *Journal of Geography*, 102(5), 220-225.

- Hutson, T., Cooper, S., ve Talbert, T. (2011). Describing connections between science content and future careers: Implementing Texas curriculum for rural at-risk high school students using purposefully-designed field trips. *Rural Educator*, 31, 37-47.
- Jackman, H. L. (2011). *Early education curriculum: A child connection to the world*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Kaiser, A. P., Cai, X., Hancock, T. B., ve Foster, E. M. (2002). Teacher reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start. *Behavioral Disorders*, 28, 23-39.
- Kalvaitis, D. (2007). A recipe for outdoor classroom management. *Green Teacher*, 81, 36-38.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S., ve Uyanık, Ö. (2012a). *Erken çocukluk eğitimi dizisi 2: 5-7 yaş çocukları için etkinliklerle bilim eğitimi*. Ankara: Efil Yayınları.
- Kandır, A., Can-Yaşar, M., İnal, G., Yazıcı, E., Ceylan, Ş., Yazıcı, Z., Çalışandemir, F., Özbey, S., ve Uyanık, Ö. (2012b). *Erken çocukluk eğitimi dizisi 3: 5-7 yaş çocukları için dil etkinlikleri*. Ankara: Efil Yayınları.
- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2011). Erken dönemde okuma yazma becerilerinin gelişimi. (Adalet Kandır, Özgün Uyanık ve Elçin Yazıcı). *5-7 yaş çocukları için eğlenceli etkinliklerle okuma yazmaya hazırlık içinde* (s.1-31). Ankara: Efil Yayınları.
- Kapsch, L. A. (2006). *The Effect of Dramatic Play on Children's Graphic Representation of Emotion*. Yayınlanmamış doktora tezi, Georgia State University, Atlanta.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık web ofset.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kisiel, J. (2006). More than lions and tigers and bears—creating meaningful field trip lessons. *Science Activities*, 43(2), 7-10.
- Koç, F., ve Sak, R. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi* (Hakem değerlendirme süreci devam etmektedir.)
- Kola-Olusanya, A. (2005). Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school, *Environmental Education Research*, 11(3), 297-307. doi: 10.1080/13504620500081152.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. B.Yeşilyaprak (Ed). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi içinde* (197-220). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Krahenbuhl, K. (2014). Collaborative field trips: An opportunity to connect practice with pedagogy, *The Geography Teacher*, 11(1), 17-24. doi: 10.1080/19338341.2013.854264.

- Krepel, W. J., ve Durrall, C. R. (1981). *Field trips: A guideline for planning and conducting educational experiences*. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Kurşunlu, E. (2014). *Okul öncesi eğitim programının düşünme becerileri öğretimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kuru-Turaşlı, N. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s.1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuru-Turaşlı, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı'nın etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., ve Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70, 1373–1400. doi:10.1111/1467-8624.00101.
- Lake, K. (1994). *Integrated curriculum*. School Improvement Research Series, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html> adresine 10.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Lavasani, M. G., Afzali, L., ve Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Science*, 4, 186-193.
- Lavie-Alon, N., ve Tali, T. (2016). Teacher as secondary players: Involvement in field trips to natural to environments. *Research Science Education*. doi: 10.1007/s11165-016-9531-0.
- Lavie-Alon, N., ve Tali, T. (2015). Student self-reported learning outcomes of field trips: The pedagogical impact. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1279-1298. doi: 10.1080/09500693.2015.1034797.
- Leback, K. (2007). Mediating cultural borders during science field trips. *Cultural Studies of Science Education*, 2, 847-882.
- Lei, S. A. (2010a). Assessment practices of advanced field ecology courses. *Education*, 130(3), 404-415.
- Lei, S. A. (2010b). Field trips in college biology and ecology courses: Revisiting benefits and drawbacks. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 42-48.
- Levine, L. E., ve Munsch, J. (2011). *Child development an active learning approach*. London: SAGE publications.
- Logue, M. E. (2007). Early childhood learning standarts: Tools for promoting social and academic succes in kindergarden. *Children & Schools*, 29(1). 35-43.
- Loo, R. (2004). Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage? *Educational Psychology*, 24(1), 99-108.
- Luecken, L. L., Roubinov, D. S., ve Tanaka, R. (2013). Childhood family environment, social competence, and health across the lifespan. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(2), 171-178. doi: 10.1177/0265407512454272.

- Martin, S. S., ve Sewers, R. L. (2010). A field trip planning guide for early childhood classes, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 47(4), 177-180. doi: 10.1080/10459880309603364.
- Mason, J. L. (1980). Field work in earth science classes. *School Science and Mathematics*, 80, 317-322.
- Mathison, S., ve Freeman, M. (1998). The logic of interdisciplinary studies. National Research Center on English Learning and Achievement, [http:// files.eric.ed.gov /fulltext / ED418434.pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf) adresine 10.06.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Mawdsley, R. D. (1999). Legal issues involving field trips. *School Business Affairs*, 65(9), 28-31.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayesky, M. (2011). *Creative activities for young children*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (1994). *Kreş programı*. İstanbul: Ya-PA Yayıncılık.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44, 43-50.
- Nabors, M. L., Edwards, L. C., ve Murray, R. K. (2009). Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education*, 129(4), 661-667.
- Nachbar, R. (1992). What do grown-ups do all day? The world of work, *Young Children*, 47(3), 6-12.
- Nadelson, L. S., ve Jordan, J. R. (2012). Student attitudes toward and recall of outside day: An environmental science field trip, *The Journal of Educational Research*, 105(3), 220-231, doi: 10.1080/00220671.2011.576715.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- New, R. S., ve Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia*, Connecticut: Praeger.
- Novak, J. D. (1976). Understanding the learning process and effectiveness of teaching methods in the classroom laboratory and field. *Science Education*, 60(4), 493-512.
- Nundy, S. (1999). The field work effect: The role and impact of field work in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 190-8. doi: 10.1080/10382049908667608.

- Orion, N., ve Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research on Science Teaching*, 31, 1097–1119.
- Öğretir, A. D. (2009). Televizyonun okul öncesi çocuklarına etkisi: Aile değerlendirme ölçeği ve tv izleme sürelerine ilişkin bir araştırma. *E-Journal of New Sciences Academy*. 4(3), 881-890.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., ve Karayol, S. (2015). Determination and interpretation of the norm values of preschool social skills rating scale teacher form. *Educational Sciences, Theory & Practice*, 15(4), 981-996, doi: 10.12738/estp.2015.4.2514.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., ve Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir-Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özmen, H. (2016). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 47-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, E., ve Tantekin-Erden, F. (2011). Turkish preschool teachers' beliefs on integrated curriculum: integration of visual arts with other activities. *Early Child Development and Care*, 181(7), 891-907.
- Öztürk-Samur, A. (2011). *Değerler eğitim programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pace, S., ve Tesi, R. (2004). Adult's perception of field trips taken within grades K-12: Eight case studies in the New York metropolitan area. *Education*, 125(1), 30-40.
- Peer, I. (1996). *Statistical analysis for education & psychology researchers*. London. Washington, D. C: The Falmer Press.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.

- Piscitelli, B., ve Anderson, D. (2001). Young children's perspectives of museum settings and experiences, *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282, doi:10.1080/09647770100401903.
- Powell, T. M., ve Bui, T. (2016). Supporting social and emotional skills after a disaster: Findings from a mixed methods study. *School Mental Health*, 8, 106-119.
- Rebar, B. M. (2012). Teacher's sources of knowledge for field trip practices. *Learning Enviromental Research*, 15(81), 81-102. doi 10.1007/s10984-012-9101-y.
- Redleaf, R. (1983). *Open the door let's explore*. St. Paul, MN: Resources for Child Caring.
- Ren, L., Knoche, L.L., ve Pope-Edwards, C. (2016). The relation between Chinese preschoolers' social-emotional competence and preacademic skills. *Early Education and Development*, 27(7), 875-895.
- Rennie, L. J. (2007). Learning science outside of school. In S.K. Abell ve N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of Research on Science Education* içinde (s.125-167). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Rennie, L. J., ve McClafferty, T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6(4), 175-185.
- Riley, S. (1989). Pilgrim age to elmwood cemetery. *Young Children*, 44(2), 33-36.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., ve Cox, M. J. (2000). Teacher's judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Roca, N. (2006). *Dünya çocukları*. (Çev. A. Sarioğlu). Ankara: Tubitak Yayınları.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., ve Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.), ve N. Eisenberg (Vol. Eds.), *The handbook of child psychology*, 3. *Social, emotional, and personality development* içinde (s.571-645). New York: Wiley.
- Rudmann, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94, 138-141.
- Russell, H. (1973). *Ten-minute field trips*. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- San-Bayhan, P., ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Yayınları.
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim, gelişim psikolojisi* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutlarıyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 63-73.
- Saul, J. (1993). Ready, set, let's go! Using field trips in your curriculum. *Day Care and Early Education*, 27(1), 27-29.



- Scarce, R. (1997). Field trips as short-term experiential education. *Teaching Sociology*, 24(3), 219-226.
- Schmitt, S. A., Flay, B. R., ve Lewis, K. (2014). A pilot evaluation of the positive action pre kindergarten lessons. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1978-1991. doi: 10.1080/03004430.2014.903942.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seefeldt, C. (2005). *How to work with standarts in the early childhood classroom*. New York: Teachers College.
- Seefeldt, C. (1993). *Social studies for the preschool-primary child*. New York: Macmillan Publishing.
- Seefeldt, C., ve Barbour, N. (1990). *Early childhood education: An introduction*. Columbus, OH: Merrill.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim ve öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Senemoglu, N. (1994). Okul öncesi eğitim program hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shireen Desouza, J. M., ve Czerniak, C. M. (2003). Study of science teachers' attitudes toward and beliefs about collaborative practice. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 75-96.
- Shoemaker, B. (1989). Integrative education: A curriculum for the twenty-first century. *Oregon School Study Council*, 33(2), 1-46.
- Singal, N., ve Swann, M. (2011). Children's perceptions of themselves as learner inside and outside school. *Research Papers in Education*, 26(4), 469-484. doi: 10.1080/02671520903281617.
- Skop, E. (2009). Creating field trip-based learning communities. *Journal of Geography*, 107(6), 230-235. doi: 10.1080/00221340802620164.
- Skrupskelis, A. (1990). Going places with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 18(3), 3-6.
- Smith-Walters, C., Hargrove, K., ve Ervin, B. (2014). Extending the classroom tips for planning successful trips. *Science and Children*, 51(9), 74-78.
- Spritz, B. L., Sandberg, E. H., Maher, E., ve Zajdel, R. T. (2010). Models of emotion skills and social competence in the head start classroom. *Early Education and Development*, 21(4), 495-516. doi:10.1080/10409280902895097.
- Starnes, L., Hood, B., Selby, K., Moore, C., ve Pattison, J. (1995). Plan successful field trips. *Dimensions of Early Childhood*, 23(4), 13-15, 32.
- Şahin, B. K., Sak, R., ve Şahin, İ. T. (2013). Parents' views about preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 288-292.

- Şimşek, Ö. (2011). Okul öncesi eğitim programında planlama ve etkinlikler. Fatma Alisinanoğlu (Ed.), *Okul öncesi eğitimde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.26-66). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ştefan, C. A., ve Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: Current status and future directions, *Early Child Development and Care*, 180(8), 1103-1128. doi: 10.1080/03004430902830263.
- Ulloa, M., Evans, I., ve Jones, L. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Ecritos de Psicología*, 9(1), 1-14.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme kuramları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Tal, R. T. (2004). Community-based environmental education -a case study of teacher-parent collaboration. *Environmental Education Research*, 10, 523-543.
- Tal, T., ve Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245-262.
- Tal, T., ve Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6, 25-46.
- Taylor, S. I., Morris, V., ve Cordeau-Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 141-146.
- Thompson, M. N., ve Dahling, J. J. (2012). Perceived social status and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 351-361.
- Trawick-Swith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı)*. (Çev. Ed. B. Akman). Ankara: Nobel Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Variano, E., ve Taylor, K. (2006). Inquiry in limnology lessons. *The Science Teacher*, 73(6), 36-39.
- Veziroğlu, M. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure, preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10-16. doi:10.1080/10459880903286755.
- Woerner., J. J. (1999). The field trip in the earth science classroom, *Guides - Classroom - Teacher*, 1-19.

- Wortham, S. (1998). *Early childhood curriculum*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Wu, S. C. (2003). *Taiwan kindergarten and second grade teacher's knowledge, dispositions, and use of integrated curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Idaho, Taiwan.
- Wurdinger, S. D. (2005). *Using experiential learning in the classroom: Practical ideas for all education*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1999). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, A. (2007). *1914-2006 Okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, R. (2012). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi-gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Zigler, E., ve Trickett, P. (1974). IQ. Social competence and evaluation of early childhood intervention programs. *American Psychologist*, 33(9), 789-798.
- Zoldosova, K., ve Prokop, P. (2006). Education in the field influences children's ideas and interest toward science. *Journal of Science Education Technology*, 15(3), 304-313.

## EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU		
<b>Çocuğun;</b>		
<b>Adı-Soyadı:</b>		<b>Doğum Tarihi:</b>
<b>Cinsiyeti:</b>	Kız ( )	Erkek ( )
<b>Anasınıfına devam etme süresi:</b>	1 yıl ( )                      2 yıl ( )	2 yıl ve üzeri ( )
<b>Doğum sırası:</b>	İlk ( )                      İkinci ( )	Üçüncü ( )      Dört ve sonrası ( )
<b>Kardeş sayısı (kendisi hariç)</b>	1 ( )                      2 ( )                      3 ( )	4 ve üstü ( )                      Kardeşi yok ( )
<b>Anne-Babanın Yaşı</b>	<b>Anne</b>	<b>Baba</b>
25 yaş ve altı	( )	( )
26-30 yaş	( )	( )
31-35 yaş	( )	( )
36-40 yaş	( )	( )
41 yaş ve üzeri	( )	( )
<b>Anne-Babanın Eğitim Düzeyi</b>	<b>Anne</b>	<b>Baba</b>
Okur-Yazar değil	( )	( )
Okur-Yazar	( )	( )
İlkokul mezunu	( )	( )
Ortaokul mezunu	( )	( )
Lise mezunu	( )	( )
Üniversite mezunu	( )	( )
Lisans Üstü	( )	( )
<b>Anne-Babanın mesleği</b>	<b>Anne</b>	<b>Baba</b>
İşsiz	( )	( )
Memur	( )	( )
İşçi	( )	( )
Çiftçi	( )	( )
Emekli	( )	( )
<b>Anne- Baba</b>	<b>Anne</b>	<b>Baba</b>
Sağ	( )	( )
Ölü	( )	( )
<b>Anne-Baba</b>	<b>Anne</b>	<b>Baba</b>
Öz	( )	( )
Üvey	( )	( )
<b>Anne-Baba ayrı mı?</b>	Evet ( )	Hayır ( )

<b>Anne-Baba ayrı ise birlikte yaşadığı ebeveyni:</b>	Anne ( )                      Baba ( )	Diğer (Belirtiniz).....
<b>Aile Tipi:</b>	Çekirdek Aile (anne-baba ve çocuklar) ( )	Geniş Aile(anne-baba ve çocuklar, babanne, dede, hala, amca....) ( )
<b>Ailesinin Gelir Durumu:</b>	Asgari Ücretin Altı ( )	
	Asgari Ücret ( )	
	Asgari Ücretin Üstü ( )	
<b>Oturduğu Ev</b>	Müstakil(Bahçesiz) ( )	Apartman (Park Var) ( )
	Müstakil (Bahçeli) ( )	Apartman (Park yok) ( )



## KAZANIM DEĞERLENDİRME FORMU

Çocuğun Adı- Soyadı :

Cinsiyeti :

Doğum: Tarihi(Gün/Ay/Yıl)

Okula Başlama Tarihi :

(+)Bağımsız Yapabiliyor (⊥) Yardımla  
Yapabiliyor

(-) Henüz Yapamıyor

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM KAZANIM VE GÖSTERGELERİ						
	Tarih					
	/ /			/ /		
	+	⊥	-	+	⊥	-
<b>Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanıtır. Göstergeleri:</b>						
Adını ve /veya soyadını söyler.						
Yaşını söyler.						
Fiziksel özelliklerini söyler.						
Duyuşsal özelliklerini söyler.						
<b>Kazanım 2: Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır. Göstergeleri:</b>						
Anne/babasının adını, soyadını mesleğini vb. söyler.						
Anne/babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi özelliklerini söyler.						
Teyze/amca gibi yakın akrabalarının isimlerini söyler.						
Telefon numarasını söyler.						
Evin adresini söyler.						
<b>Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri:</b>						
Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.						
Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.						
Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.						
<b>Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. Göstergeleri:</b>						
Başkalarının duygularını söyler.						
Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.						
Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.						
<b>Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/ olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Göstergeleri:</b>						
Olumlu/ olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.						
Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir						
<b>Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur. Göstergeleri:</b>						
Haklarını söyler.						
Başkalarının hakları olduğunu söyler.						
Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler.						
Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.						

<b>Kazanım 7: Bir işi ya da görev başarmak için kendini güdüler. Göstergeleri:</b>					
Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.					
Başladığı iş zamanında bitirmek için çaba gösterir.					
<b>Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir. Göstergeleri:</b>					
Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.					
İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.					
Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.					
<b>Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar. Göstergeleri:</b>					
Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.					
Kendi ülkesinin kültüre ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.					
Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.					
<b>Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir. Göstergeleri:</b>					
Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.					
Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.					
Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.					
<b>Kazanım 11: Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır. Göstergeleri:</b>					
Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır.					
Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerin farklı etkinliklerle ifade eder.					
<b>Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar. Göstergeleri:</b>					
Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.					
Kuralların gerekli olduğunu söyler.					
İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.					
Nezaket kurallarına uyar.					
<b>Kazanım 13: Estetik değerleri korur. Göstergeleri:</b>					
Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.					
Çevresini farklı biçimlerde düzenler.					
Çevredeki güzelliklere değer verir.					
<b>Kazanım 14: Sanat eserlerini değerini fark eder. Göstergeleri:</b>					
Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler.					
Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar					
Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.					
<b>Kazanım 15: Kendine güvenir. Göstergeleri:</b>					
Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.					
Grup önünde kendini ifade eder.					
Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.					
Gerektiğinde liderliği üstlenir.					
<b>Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar. Göstergeleri:</b>					
Toplumda farklı rol ve görevlere sahip kişiler olduğunu söyler.					
Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.					
<b>Kazanım 17: Başkalarıyla sorunlarını çözer. Göstergeleri:</b>					
Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.					

## OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED

### ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenimiz,

48-66 aylık okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Aşağıda belirtilen ölçek tamamen belirtilen amaç için kullanılacaktır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara ve size ilişkin bazı kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, çocukların tanımlanan sosyal becerileri ne kadar iyi kullandıklarını belirlemeye yönelik ifadeler yer verilmiştir.

Lütfen tüm soruları cevaplayınız.

Öğr. Gör. Emine KIZILTAŞ

#### BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çocuğun Adı - Soyadı:

2. Çocuğunuzun Doğum Tarihi: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
(gün) (ay) (yıl)

3. Çocuğun cinsiyeti: ( ) Kız ( ) Erkek

#### BÖLÜM 2: SOSYAL BECERİLER

**AÇIKLAMA:** Aşağıda 36-72 aylık çocukların sahip olması beklenen sosyal becerileri verilmiştir. Farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını aşağıda açıklanan beşli derecelendirme ölçeğinden uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

- 1 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen** hiç iyi değil
- 2 Bu beceriyi kullanmada **nadiren** iyi
- 3 Bu beceriyi kullanmada **bazen** iyi bazen de iyi değil
- 4 Bu beceriyi kullanmada **çoğu zaman** iyi
- 5 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen her zaman** iyi



**BÖLÜM 2: OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**  
**ÖRNEK MADDELER**

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
<b>I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)</b>					
<b>01. Selamlaşma:</b> Farklı ortamlarda başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
<b>02. Akranlarına ismiyle hitap etme:</b> Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
<b>03. Kendini tanıtm:</b> Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5
<b>04. Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma:</b> Konuşurken anlaşılır bir ses tonu kullanır mı?	1	2	3	4	5
<b>05. Başkalarını tanıtm:</b> Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtır mı?	1	2	3	4	5
<b>II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)</b>					
<b>13. Dinleme:</b> Başkaları konuştuğunda dinliyor mu? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli ediyor mu?)	1	2	3	4	5
<b>14. Soruya cevap verme:</b> Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun bir üslupla açıklamaya çalışır mı?	1	2	3	4	5
<b>15. Yönergelere uyma:</b> Verilen yönergeleri anlar ve yönerge doğrultusunda davranışlar gösterir mi?	1	2	3	4	5
<b>16. Alternatif çözümler üretebilme:</b> Var olan bir probleme ilişkin farklı çözüm yolları önerebilir mi?	1	2	3	4	5
<b>17. Başladığı etkinliği sonlandırma:</b> Başladığı bir işi bitirene kadar kararlı bir şekilde devam eder mi?	1	2	3	4	5
<b>III. ARKADAŞLIK BECERİLERİ (25-37)</b>					
<b>25. Arkadaşlarının duygularını anlama:</b> Arkadaşlarının konuşmalarından onların üzüntülü ya da sevinçli gibi hangi duygulara sahip olduklarını anlar mı?	1	2	3	4	5
<b>26. Başkalarının haklarını koruma:</b> Arkadaşlarının haklarını korumak için çaba harcar mı?	1	2	3	4	5
<b>27. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme:</b> Arkadaşları farklı fikirler beyan ettiğinde, beyan edilen görüşe katılıp katılmadığını sözle ya da beden diliyle nazik bir şekilde ifade eder mi?	1	2	3	4	5
<b>28. Arkadaşlarıyla işbirliği yapma:</b> İhtiyaç olduğunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar mı?	1	2	3	4	5

<b>29. Arkadaşlarını takdir edebilme:</b> Arkadaşlarının takdir edilecek davranışlarını takdir eder mi?	1	2	3	4	5
<b>IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)</b>					
<b>38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme:</b> Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
<b>39. Engellenme durumuyla baş etme:</b> Engellendiğinde sakin kalarak durumu kabul eder mi?					
<b>40. Hatalarıyla baş etme:</b> Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?	1	2	3	4	5
<b>41. Başkalarının duygularını anlama:</b> Başkalarının jestlerinden, mimiklerinden ya da konuşmalarından neler hissettiğini anlar mı?	1	2	3	4	5
<b>42. Baskı altında sakin kalma:</b> Kendini baskı altında hissettiğinde duygularını kontrol edip sakin kalır mı?	1	2	3	4	5

### Duyguların Değerlendirilmesi Testi Örnek Maddeler

ANLAMA	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Korkmuş	Hiçbiri
1. Melda yaptığı resmi boyamayı henüz bitirmişti. Sen ona resminin çok güzel olduğunu söyledin. Sence Melda mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					
2. Emel'in evinde baktığı çok sevimli bir kedi yavrusu vardı. Bir gün kedi yavrusu evden gitti ve bir daha geri dönmedi. Sence Emel mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					
3. Tuba öğle yemeği için sıradaydı. Deniz geldi ve ona hiç sormadan onu itip Tuba'nın önüne geçiverdi. Sence Tuba mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					

İFADE ETME	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Korkmuş	Hiçbiri
1. Ali teneffüste topla oynamayı sevmesine rağmen o gün teneffüste topla oynamak yerine yalnız başına bir köşede oturuyordu. Başını öne eğmişti. Sence Ali mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					
2. Şerife'yi Asuman'a "bir daha seninle oynamak istemiyorum" diye bağırırken gördün. O kadar yüksek sesle nefes alıp veriyordu ki nefes alış verişini dışarıdan bile duyuluyordu. Sence Şerife Asuman'a bağırırken mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					
3. Sen arkadaşlarıyla oyun oynuyordun. Evlerinin camından sizi gören Alp "bekleyin bende geliyorum" dedi ve birkaç dakika sonra koşarak geldiğini gördün. Sence Alp sizinle oynayacağı için mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, korkmuş mu hisseder.					

**EK-2****OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN ETKİNLİKLERLE  
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ALAN GEZİSİ ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN UZMAN****GÖRÜŞÜ FORMU**

Etkinlik	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklama
Öğrenme süreci kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlanmıştır.				
Öğrenme sürecinde planda belirtilen kavram ve sözcüklere yer verilmiştir.				
Öğrenme sürecine uygun materyaller kullanılmıştır.				
Öğrenme süreci çocukların sosyal duygusal gelişimlerini destekler niteliktedir.				
Öğrenme süreci 48-66 aylık çocukların düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.				
Öğrenme sürecinde çocukların ilgisini çekecek eğlenceli etkinliklere yer verilmiştir.				
Öğrenme süreci değerlendirilebilir niteliktedir.				

**EK-3**

**ETKİNLİK II**  
**ATLAR PARKTA**

**Etkinlik Türü:** Alan Gezisi-Hareket Etkinliği (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Öğretmen:**

**KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ**

**Motor Gelişim**

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeler: Belli bir yüksekliği tırmanır ve iner.

**Sosyal ve Duygusal Gelişim**

Kazanım 7: Bir işi veya görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeler: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

Kazanım 12: Değişik ortamdaki kurallara uyar.

Göstergeler: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.

Kazanım 13: Estetik değerleri korur.

Göstergeler: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.

**Dil Gelişimi**

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Sohbeta katılır.

**MATERYALLER**

**SÖZCÜKLER**

At, seyis, tay, midilli

**KAVRAMLAR**

Benzer-Farklı

**ÖĞRENME SÜRECİ**

- ❖ Çocuklara çeşitli at resimleri gösterilerek, atlar hakkında sohbet edilir.  
Çocuklara at çiftliğine gidip gitmedikleri sorulur.
- ❖ Çocuklara at çiftliğine gidileceği söylenir.

- ❖ Sınıfta daire şeklinde oturulur. At çiftliğine yapılacak gezi ile ilgili, merak edilen şeyler hakkında konuşulur.

- ❖ Serviste çocuklarla “atlar ormanda” adlı parmak oyununu oynanır.

### **Atlar Ormanda**

Atlar ormanda yavaşça yürüyor (Eller yavaşça dizlere vurulur) Atlar hızlandı (Eller dizlere hızlı bir şekilde vurulur) Atlar yürümeye devam ediyor.

Aaa ! oda ne? Taşlık bir arazi atlar taşlık araziden yavaşça geçebilirler (Eller göğüs kafesine vurulur).

Atlar yürümeye devam ediyor. Aaa ! o da ne? Çimenlik bir arazi

Atlar çimenlik araziden hızlıca geçebilirler (Eller hızlıca birbirine sürtülür).

Atlar yürümeye devam ediyor. Aaa ! o da ne ? Çamurlu bir arazi

Atlar çamurlu bir araziden geçebilirler (Çocuklar dilleri ile yavaşça çamurlu bir arazide yürüyen atların ayak seslerini çıkarırlar). Parmak oyunu çocukların ilgi ve isteklerine göre birkaç kere söylenir.

- ❖ Çocuklar atları gözlemlerler ve atlar ile ilgilenen görevli (seyis) ile tanışırlar. Çocuklar sormayı planladıkları soruları sorarlar. Atların bulunduğu bölümler gezilir. İsteyen çocuklar atlara yem verirler. Çocuklar atların renklerini, tüylerini, beden yapılarını, nasıl beslendiklerini gözlemlerler. Çocuklara atlar arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar olduğu sorulur. Atların yavruları gözlemlenir. Yavrularına tay denildiği söylenir. Anne ve yavrusunun birbirleriyle sevgiyle koklaştığı bu şekilde birbirlerinin kokusunu öğrendikleri söylenir. Çünkü atların da kendilerine özgü kokuları vardır. Bu sayede bir at sürüsü içinde birbirlerini tanırlar. Çocuklar atların çıkardıkları sesleri dinlerler. Atların yürüyüşünü gözlemlerler.

- ❖ Çocuklara atların yürüyüşleri ve seslerinin farklı olup olmadığı sorulur. Çocuklar gözlemledikleri atın sesini ve yürüyüşü taklit ederler.

- ❖ Ata binerken uyulması gereken kurallardan bahsedilir. Çocuklara ata binerken nelere dikkat edecekleri söylenir. Çocuklar at türlerinden midilliye dokunmaları ve binmeleri için cesaretlendirilir. Aşağıda belirtilen ifadeler çocukları cesaretlendirmek için söylenir.

Bunu becerebileceğini biliyorum

Başarman için çaba göstermen ne güzel

Senin.....yapışın hoşuma gidiyor.

Biliyorum.....yapabilirsin

.....yaptığına çok memnun oldum.

- ❖ Çocuklar gezi yerinde çalışan personelle vedalaşarak servise binerler.
- ❖ Sınıfa geldikten sonra çocuklarla yapılan gezi etkinliğine ilişkin deneyim ve gözlemleriyle ilgili sohbet edilir. Çocuklar parkın çevresinde beğendikleri/rahatsız edici durumları söylerler.

### DEĞERLENDİRME

- ✓ Bugün nereye gittik?
- ✓ Nasıl gittik?
- ✓ Neler gördük?
- ✓ Kimlerle tanıştık?
- ✓ Bugün sizi üzen/meraklandıran/mutlu eden/şaşırtan/kızdıran bir şey oldu mu? Paylaşmak ister misiniz?
- ✓ Ata binerken hangi kurallara dikkat ettiniz?
- ✓ Bir atınız olsaydı bakımını nasıl yapardınız?
- ✓ Daha önce ata bindiniz mi?

## AİLE KATILIMI



- ❖ Çocuklar aileleri ile gösterilen minik tayla ilgili bir öykü oluştururlar. Çocuklar oluşturdukları öyküyü sınıfa getirerek arkadaşları ile paylaşırlar.
- ❖ Çocukların ailelerin yardımı ile aşağıda belirtilen sorulara cevap vermeleri istenir. Sorulara verdikleri cevapları sınıfa getirerek arkadaşları ile paylaşırlar.
  - Minik tayın ismi nedir?
  - Minik tay kendisini nasıl hissediyor? Neden?
  - Kiminle yaşar?
  - Nerede yaşar?
  - Ailesinde kimler var?
  - Nerelere gitmek ister?
  - Kimlerle arkadaş olmak ister?
  - Neler yapmaktan hoşlanır?
  - En çok ne sever? Kiminle birlikte yaşamak ister?



## ETKİNLİK IV

### FIRINA GİDİP EKMEK PİŞİRDİM

**Etkinlik Türü:** Fen- Alan Gezisi (Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği)

**Yaş Grubu:** 48-66 ay

**Öğretmen:**

### KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

#### Bilişsel Gelişim

Kazanım 5: Nesne ya da varlıkları gözlemler

Göstergeler: Nesne varlığın adını söyler.

Nesne varlığın dokusunu söyler. Nesne varlığın kullanım amaçlarını söyler.

Kazanım 2 Nesne /durum/ olayla ilgili tahminde bulunur.

Gösterge: Nesne /durum/ olayla ilgili tahminini söyler.

#### Dil Gelişimi

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeler: Konuşma sırasında göz teması kurar. Sohbeta katılır.

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeler: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri /izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

#### Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Gösterge: Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım x: Başkalarıyla işbirliği yapar.

Gösterge: İşbirliği yapmaya istekli olur. İşbirliği gerektiren durumlarda başkalarıyla işbirliği yapar.

### MATERYALLER

Un-tuz-su

### SÖZCÜKLER

Fırın-Fırıncı, hamur, teşekkür etme, işbirliği, yardım etme

### KAVRAMLAR

Sert-yumuşak

## ÖĞRENME SÜRECİ

- ❖ “Ellerin İşbirliği” parmak oyunu çocuklarla birlikte oynanır.

Yalnız yaşayan bir el varmış

Bu el birine gel diyebiliyor

Git diyebiliyor

Bir başı okşayabiliyor

Yanaktan makas alabiliyormuş

Fakat bu el tek başına istediği sesi çıkaramıyormuş

Uğraşmış uğraşmış en sonunda bir ses çıkarmış

Ama istediği ses bu değilmiş

Bu el üzgün üzgün düşünürken

Karşısına diğer el çıkmış

Diğer ele seslenerek hey dostum çekil yolumdan

Sende kimsin böyle

Zaten canım sıkkın seninle uğraşamam

Sana çekil yolumdan dedim

Ben diğer elim kızmana gerek yok

Sana istediğin sesi çıkarmanda yardım etmek için geldim.

Eller karşılıklı çarpışmışlar

Ve istedikleri sesi elde etmişler.

Bir elin nesi var

İki elin sesi var.

- ❖ Parmak oyunu çocukların ilgi ve isteği doğrultusunda birlikte birkaç kez oynanır. Çocuklardan evde, okulda, sokakta tek başına ve başka insanların yardımı ile yaptıkları işlere örnek vermeleri istenir. Bu esnada sınıfa ekmek kostümü giymiş biri girer. Çocuklara kendini tanıtır ve kendisi hakkında çocuklarla sohbet eder. Sonrasında ekmek çocukları fırına davet eder.
- ❖ Çocuklar fırında çalışan kişilerle tanışırlar. Çocukların ortamı gözlemelerine izin verilir. Çocuklar merak ettikleri konularla ilgili sormayı planladıkları soruları sorarlar.

- ❖ Çocuklara ekmeğin oluşumu için hangi malzemelerin gerekli olduğu sorulur. Çocuklar tahminde zorlanırlarsa fırında var olan malzemelerle ipuçları verilir. Hamur yapılışı çocuklarla birlikte gözlenir. Ne kadar un koymalıyız? Hamur biraz sıvı olduğunda, un mu koymalıyız su mu? Ne kadar tuz koymalıyız? Un, tuz, su ve maya karıştırıldığında hamur elde edildiği gözlenir. Çocuklara ekmeklik hamurun kabarması için mayanın gerekli olduğu söylenir. Maya bir bardakta ılık su ile karıştırılır. Mayanın kabardığı gözlenir. Yapılan etkinliğin una benzeyip benzemediği sorulur. Suyu benziyor mu? Çocukların cevapları doğrultusunda fırıncı “ekmeklik hamurun oluşması için un, tuz, su ve maya bir araya gelerek işbirliği yaptılar” der. “Sizce ekmek yapılırken başka kimler işbirliği yapmış olabilir?” diye sorularak, fırında çalışan görevlilerin de ekmeğin oluşumunda işbirliği yaptıklarını fark etmeleri için fırsat sunulur. Çocukların bazı görevliler hamur yapıyor, bazıları hamura şekil veriyor, bazıları şekil verilen hamuru fırına atıyor ve işbirliği sayesinde ekmek ortaya konulduğunu söylemeleri beklenir. Gerekliğinde çocuklar sorularla yönlendirilir.
- ❖ Çocuklar bu arada hamurda meydana gelen değişiklikleri (şekil ve koku) gözlemlerler. Daha sonra çocuklar hamurlara istedikleri gibi şekil verirler. Fırıncı çocuklara hamurun sert mi yumuşak mı olduğunu sorar. Şekil verilen hamurlar fırında çalışan görevlilerin yardımıyla pişirilir. Fırından çıkan ekmeklerde nasıl değişiklikler olduğu sorulur. Çocuklara istedikleri ekmeğe sahip olup olmadıkları sorulur. Çocuklar ekmeğe dokunur. Neler hissettikleri sorulur. Fırının içindeki ısının hamuru sertleştirdiği gözlemlenir. Çocuklar kendilerine yardım eden kişilere teşekkür ederek yaptıkları ekmekleri eve götürürler.
- ❖ Sınıfa geldikten sonra çocukların yaptıkları gözlemler hakkında sohbet edilir.

### **DEĞERLENDİRME**

- ✓ Bugün nereye gittik?
- ✓ Nasıl gittik?
- ✓ Neler gördük?
- ✓ Kimlerle tanıştık?
- ✓ Fırına yaptığımız gezide neler hissettiniz?

- ✓ En çok dikkatinizi ne çekti?
- ✓ Hamur yapılırken hangi malzemeleri kullandık?
- ✓ Hamurdan başka neler yapabiliriz?
- ✓ Evde hangi işleri işbirliği içinde yaparsınız?
- ✓ Ekmek pişene kadar hangi aşamalardan geçti?

### **AİLE KATILIMI**

- ❖ Ailelerden çocukları ile birlikte farklı şekillerde ekmek yapmaları istenir. Bunun için kendi aralarında bir görev dağılımı yapmaları beklenir. Örneğin, annelerden hamur yapmaları, çocuklarından bu hamura farklı şekiller vermeleri, babalardan da pişirmeleri istenir. Pişirilen farklı şekillerde ekmeklerin fotoğrafları çekilerek sınıfa getirerek arkadaşları ile paylaşırlar. Evde yaptıkları etkinliklerle ilgili sohbet edilir.

EK-4



T.C.  
AĞRI VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-100-E.7762180  
Konu: Bilimsel ve Eğitim Amaçlı  
Tez Çalışması İzni.

04/08/2015

## VALİLİK MAKAMINA

İlgi : İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının  
29.07.2015 tarihli ve 28814003/302.08.01-11983 sayılı yazısı.

İbrahim Çeçen Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu personellerinden, Öğretim Görevlisi Emine KIZILTAŞ'ın Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında hazırlamış olduğu "Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinliklerle Bütünleştirilmiş Alan Gezisi Etkinliklerinin 48-66 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Beceri Gelişimine Etkisi" konulu doktora tez çalışmasını İlimiz merkez ilçede bulunan anaokullarında (haftanın iki günü Okullardaki öğretmenlerin belirlediği gün ve saat'te) yapması ilgi yazı ile bildirilmiştir.

İbrahim Çeçen Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu personellerinden, Öğretim Görevlisi Emine KIZILTAŞ'ın Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında hazırlamış olduğu "Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinliklerle Bütünleştirilmiş Alan Gezisi Etkinliklerinin 48-66 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Beceri Gelişimine Etkisi" konulu doktora tez çalışması eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, tez çalışması sonunda hazırlanmış olduğu tezi ile ilgili bilgileri; basılı veya dijital ortamda, Müdürlüğümüze teslim etmek koşulu ile İlimiz merkez ilçede bulunan anaokullarında (haftanın iki günü Okullardaki öğretmenlerin belirlediği gün ve saat'te) yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hatem DURSUN  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
04/08/2015

Rasim BELGE  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Eki : İlgi Yazı ve Ekleri.

AĞRI MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
Kağızman Cad. Ağrı  
http://agri.meb.gov.tr  
egitimogretim04@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Şenol DEMİR (Şef)  
Tel: (0 472) 215 24 00  
Faks: (0 472) 215 34 19 Atatürk Blv.

**EK-5****GEZİNİN HEDEFİ:**

Gezi süresinde çocukta aşağıda belirtilen gelişim alanlarında belirtilen hedefler ulaşılması beklenmektedir.

**Bilişsel Gelişim**

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Duygu düşünce ve hayallerini söyler.

**Dil Gelişimi**

Kazanım 6: Sözcük dağarcığını geliştirir.

Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri /izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Kazanım 10: Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.

**Sosyal ve Duygusal Gelişim**

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 14: Sanat eserlerinin değerini fark eder.

Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleriyle ilgili duygularını açıklar.

**GEZİNİN İÇERİĞİ:** Sanat etkinlikleri hakkında bilgi alma, ressam, şövale, tuval ve palet kavramlarını öğrenme, tablolarındaki resimleri inceleyerek yorum yapma.

**TARİH VE SAATİ:** 25.12.2015/ 13.00-15.30

**YERİ:** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Resim Atölyesi

**MALİYETİ .....**

**ANNE-BABA OLARAK GEZİYE KATILMA DURUMUNUZ ( Katılacak velilerimizin kendi araçları ile belirtilen saatte gezi yerinde olmaları gerekiyor)**

Katılıyorum ( ) Katılmıyorum ( )

Sayın aileler,

Gezi yapılacağı gün,

Bugün çocuklarınızla Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Resim Atölyesinde resim çalışması yapacağız. Bu yüzden çocukların giyindikleri kıyafetlere boya bulaşma ihtimalini göz önünde bulundurarak çok açık kıyafetler giyindirmeyiniz. Gezi öncesi çocuğunuzla uyulması gereken kurallar hakkında konuşmayı unutmayın. Çocuğunuzla gezi sırasında nasıl davranması gerektiğini anlatınız. Gezi sonrasında çocuğunuzun yaşadığı deneyimler hakkında konuşunuz veya yaşadıkları deneyimle ilgili resim çizmesini isteyiniz.

---

Sayın Veli,

25/12/2015 Cuma Günü, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Resim Atölyesine düzenlenecek olan alan gezisine oğlum/kızım .....katılmasına izin veriyorum,

izin vermiyorum

A.B

Okul Müdürü

**EK-6**

Sayın Veli,

2015-2016 eğitim-öğretim yılında çocuğunuzun alan gezisi ile ilgili katıldığı etkinliklerde çekilen fotoğraflarını örnek olarak doktora tezimde kullanmam hususunda izninizi istiyorum.

İzin veriyorum (X)

izin vermiyorum ( )

Adı Soyadı

*Deniz Kayalar*

Deniz KAYALAR  
İmza



EK-7

































## **ÖZGEÇMİŞ**

**Adı Soyadı:** Emine KIZILTAŞ

**Doğum Yeri ve Tarihi:** Kars – 24.02.1979

**Adres:** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu

**E-posta:** [ekiziltas@adu.edu.tr](mailto:ekiziltas@adu.edu.tr) – [eminekzlt@gmail.com](mailto:eminekzlt@gmail.com)

**Telefon:** 0 472 216 20 10, dahili 3192

### **Öğrenim Durumu:**

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Anaokulu Öğretmenliği	Selçuk Üniversitesi	2001
Y. Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Atatürk Üniversitesi	2008
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2016

**Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışman:** Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Tez Danışmanı:* Prof. Dr. Şerafettin KARAKAYA.

**Doktora Tez Başlığı ve Tez Danışman:** Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi. *Tez Danışmanı:* Yrd. Doç.Dr. Ramazan SAK.

### **Görevler:**

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Kars/Kağızman, Mustafa Yalçın İlkokulu	2001-2004
Öğretmen	Erzurum/Merkez, Başöğretmen İlkokulu	2005-2007
Öğretmen	Erzurum/Merkez, Mustafa Yalçın İlkokulu	2008-2009
Öğr. Gör.	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Programı	2010-

### **İdari Görevler:**

1. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Programı Bölüm Başkanlığı, 2010- 2012.



2. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Müdür Yardımcılığı, 2012 halen devam ediyor.

**Çalışma Alanları:** Eğitimde Program Gelistirme ve Değerlendirme, Öğretmen Yetistirme, Aile eğitimi, Okul Öncesinde Çevre Eğitimi, Çocuk Resimleri.

### **Eserler**

#### **A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

1. Kızıldaş, E. & **Gündoğdu, K.** (2013). Administrative personnel's needs for in-service training: The sample of Ağrı İbrahim Çeçen University. *İİB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 10, 116-133.
2. **Kızıldaş, E.**, Halmatov, M. (2014). The effect of the environment program prepared for 6 year-old children on the enviromental consciousness of children. *The New Educational Review*, 110(4), 123-134.

#### **B. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

1. **Gündoğdu, K.**, ve Kızıldaş, E. ( 2008). Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ve Sınavına (KBYS) ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 14(55), 363-388.
2. **Gündoğdu, K.**, Turan, S., Kızıldaş, E., Çimen, N. ve Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi öğretim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen bakış açısından karşılaştırılması. *K. K. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2). 47-71.
3. **Gündoğdu, K.** ve Kızıldaş, E., Çimen, N. (2010). Öğrenci ve öğretmenlerin Seviye Belirleme Sınavına ilişkin görüşleri: Erzurum il örneği". *İlköğretim Online Dergisi*, 9(1), 316-330.
4. **Kızıldaş, E.**, Gündoğdu, K. (2011). Kişilik kuramları dersinde proje temelli öğrenme sürecine dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının akademik başarısına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 20-29.
5. Küçükkoğlu, A., **Kızıldaş, E.**, (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 660-670.

6. **Kızıltaş, E.**, Halmatov, M., ve Sarıçam, H., (2012) Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23),173-189.

**C. Ulusal ve Uluslararası kongre, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantılarda sunularak, programda yer alan tam metin veya özet olarak yayınlanan bildiriler**

1. Gündoğdu, K., ve **Kızıltaş, E.** (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme sınavının (KBYS) öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 5-7 Eylül 2007, Tokat.

2. Gündoğdu, K, **Kızıltaş, E.** ve Çimen, N. (2008). *Seviye belirleme sınavına ilişkin öğrenci, öğretmen ve dersane öğretmenlerinin algıları: Erzurum İl Örneği*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 17. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 1-3 Eylül 2008, Sakarya.

3. **Kızıltaş, E.**, ve Gündoğdu, K. (2012). *Proje temelli öğrenme yaklaşımının okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik kuramları dersi başarısına etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, II.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri, 27-29 Eylül, 2012, Bolu.

4. **Kızıltaş, E.** (2012). *Okul öncesi eğitimde uygulanan sınıf içi aile katılım çalışmalarının değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, II.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri, 27-29 Eylül, 2012, Bolu.

5. **Kızıltaş, E.**, ve GÜNDOĞDU, K (2012). *İdari personelin hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyacı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*. World conference on education and instructional studies-wceis- sunulan sözlü bildiri, , 07-09, Kasım, 2012, Antalya.

6. **Kızıltaş, E.** (2012). *Aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi*. 1. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde Sözlü Bildiri, 06-09, Aralık,2012, Kıbrıs.

7. **Kızıltaş, E.**, ve Ertör., E. (2013). *Sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim (HİE) ile ilgili görüşleri*. New Issues on Teacher Education International Symposium-Isnite 9-11 Mayıs, 2013, Ankara.

8. **Kızıldaş, E.**, ve Çelik, İ. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretime karşı tutumları: Ağrı il örneği*. 4<sup>TH</sup>.International Conference on New Trends in Education and their Implications. 23-25 Nisan, 2013, Antalya.
9. Ozan,C., Karabacak, N., **Kızıldaş, E.**, ve Küçüköğlü, A. (2013). *Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, 2013, Eskişehir.
10. **Kızıldaş, E.**, ve Ertör., E. (2013). *Stajyer öğretmenlerin hizmet içi eğitim (HİE) ile ilgili görüşleri*. XII. Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 23-25 Mayıs, 2013, Aydın.
11. **Kızıldaş, E.**, Küçüköğlü., A. ve Ertör., E. (2013). *Eğitim fakültesinde çalışan akademisyenlerin bilimsel araştırmalarla ilgili görüşleri: Ağrı ibrahim çeçen üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. VI Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 10-11 Mayıs 2013, Sakarya.
12. **Kızıldaş, E.**, ve Halmatov, S. (2016). *3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algıları: ağrı il örneği*. III. İnternational Eurasian Educational Research Congress, Muğla, 1-3 Haziran.
13. Halmatov, S., ve **Kızıldaş, E.** (2016). *Okul Öncesi 5-6 yaş çocukların diledikleri “üç dileğin” cinsiyete göre incelenmesi (Ağrı il örneği)*, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, 21-24 Nisan.
14. **Kızıldaş, E.** (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarında sosyal ve duygusal gelişim alanlarına yer verme düzeyi*.25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya, 21-24 Nisan.

#### **D. Kitap Bölümü**

1. Kızıldaş, E. (2015). *Eğitsel araç gereçlerin çocuk gelişimine olan etkileri*. M. Özözen Danacı (Ed.). Eğitimde araç-gereç geliştirme giriş içinde (s.45-53). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
2. Kızıldaş, E. (2015). *Kuklalar*. M. Özözen Danacı (Ed.). Eğitimde araç-gereç geliştirme giriş içinde (s.45-53). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

#### **E. Projelerde Yaptığı Görevler**

1. AİÇÜ-BAP: Okul Öncesi Öğrencileri İçin Hazırlanan Çevre Eğitim Programının 6 Yaş Grubu Çocuklarda Çevre Bilinci Oluşturmasına Etkisi (Araştırmacı).
2. YYÜ-BAP: Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi (Araştırmacı).



Bu çalışma; Yrd. Doç. Dr. Ramazan Sak tarafından yürütölen 2015-EBE-D344 nolu ve "Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Etkinliklerle Bütünleştirilmiş Alan Gezisi Etkinliklerinin 48-66 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Beceri Gelişimine Etkisi" başlıklı Doktora Tez Projesi kapsamında **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi** tarafından desteklenmiştir.

