T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DOĞA TEMALI AÇIK HAVA ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE VE BENLİK ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hayriye Miraçnur PEKAYLA

0000-0001-8152-2465

BURSA - 2024

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DOĞA TEMALI AÇIK HAVA ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE VE BENLİK ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hayriye Miraçnur PEKAYLA

0000-0001-8152-2465

Danışman

Prof. Dr. Nalan KURU

BURSA – 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hayriye Miraçnur PEKAYLA

Tarih: 19/01/2024

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Okul Öncesi Dönemde Doğa Temalı Açık Hava Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Becerilerine ve Benlik Algılarına Etkisinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Hayriye Miraçnur PEKAYLA	Prof. Dr. Nalan KURU

Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Nalan KURU

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 15/01/2024

Tez Başlığı / Konusu: Okul Öncesi Dönemde Doğa Temalı Açık Hava Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Becerilerine ve Benlik Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 82 sayfalık kısmına ilişkin, 15/01/2024 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %15 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Hyariye Miraçnur PEKAYLA
Öğrenci No:	801982005
Ana Bilim Dalı:	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Programı:	Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Prof. Dr. Nalan KURU
12.01.2024

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 801982001 numara ile kayıtlı Hayriye Miraçnur Pekayla'nın hazırladığı "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temalı Açık Hava Etkinliklerinin Çocukların Sosyal Becerilerine ve Benlik Algılarına Etkisinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 26/01/2024 günü 11-30 saatleri arasında yapılmış olup , sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Nalan KURU

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Sema Nur GÜNGÖR

Uludağ Üniversitesi

Üye

Yrd. Doç. Dr. Elif YILMAZ

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

ÖZET

Yazar	Hayriye Miraçnur PEKAYLA
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	xi+80
Mezuniyet Tarihi	26/02/2024
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Nalan KURU

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DOĞA TEMALI AÇIK HAVA ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE VE BENLİK ALGILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Bu çalışmada okul öncesi dönemde doğa temelli öğrenme etkinliklerinin çocukların sosyal becerileri ve benlik algısına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma öntest sontest kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bursa İli Osmangazi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu bünyesinde bulunan 15 deney, 15 kontrol okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada bulunan deney ve kontrol grupları, amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacı ile "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği", benlik algısı düzeylerini belirlemek amacı ile "Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Aynı zamanda çocukların demografik bilgilerine ulaşmak amacı ile araştırmacının hazırlamış olduğu "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS IBM programı ile yapılmıştır. Analizlerde bağımsız örneklem t testi ve ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocukların sosyal beceri ve benlik algısı düzeylerinde artış görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *açık hava etkinlikleri, benlik algısı, doğa temalı, okul öncesi eğitim, sosyal beceri.*

ABSTRACT

Name and Surname	Hayriye Miraçnur PEKAYLA
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Education Sciences
Field	Department of Primary Education
Branch	Department of Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	xi+80
Degree Date	26/02/2024
Supervisor	Prof. Dr. Nalan KURU

EXAMINING THE EFFECT OF NATURE-THEMED OUTDOOR ACTIVITIES ON CHILDREN'S SOCIAL SKILLS AND SELF-PERCEPT DURING THE PRESCHOOL PERIOD

This study aimed to examine the effects of nature-based learning activities in preschool period on children's social skills and self-perception. The research was planned and carried out in accordance with the pre-test post-test control group experimental design. The study group of this research consists of 15 experimental and 15 control preschool students in the official kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in the Osmangazi district of Bursa Province in the 2023-2024 academic year. The experimental and control groups in the research were determined by the purposeful sampling method. In the study, "Social Skills Development System Rating Scale" was used to determine children's social skill levels, and "Demoulin Self-Perception Scale for Children" was used to determine their self-perception levels. At the same time, the "Personal Information Form" prepared by the researcher was applied to obtain the demographic information of the children. Analysis of the data obtained from the research was done with the SPSS IBM program. Independent sample t test and related sample t test were used in the analyses. According to the findings of the research, there is an increase in the social skills and self-perception levels of the children in the experimental group.

Key Words: *nature-themed, outdoor activities, pre-school education, self-percept, social skills.*

İÇİNDEKİLER

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI ..... **ii**

ÖZET ..... **v**

ABSTRACT ..... **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırma Sorusu ve Alt Problemler 3

1.3. Araştırmanın Amacı 3

1.4. Araştırmanın Önemi 4

1.5. Sınırlılıklar 5

1.6. Tanımlar 5

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi 6

2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Gelişim 7

2.2.1. Sosyal Beceriler 10

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sınıf Dışı Eğitim 14

2.3.1. Sınıf Dışı Eğitimin Çocuklara Sunduğu Fırsatlar 15

2.3.2. Sınıf Dışı Eğitimin Özellikleri 18

2.4. Doğa Temelli Eğitim 19

2.5. Benlik Algısı 22

2.5.1. Benlik algısının çocuklarda gelişimi ve desteklenmesi 25

2.6. İlgili Araştırmalar 28

2.6.1. Yurt İçi Araştırmalar 28

2.6.2. Yurt Dışı Araştırmalar 31

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 34

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 34

3.3. Veri Toplama Araçları 35

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 35

3.3.2. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Değerlendirme Ölçeği 35

3.3.4. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği 35

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi 36

3.4.1. Verilerin Analizi 38

3.4.2. Normallik Analizi 38

3.4.3. Güvenirlilik Analizi 40

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 42

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 42

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 43

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 45

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 48

5.2. Öneriler 52

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler 52

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 52

KAYNAKÇA 53

EKLER……65

EK 1: Çocuk Kişisel Bilgi Formu 66

EK 2: Öğretmen Kişisel Bilgi Formu 67

EK 3: Etik Kurul İzni 68

EK 4: Milli Eğitim Bakanlığı İzni 69

EK 5: Katılımcı Onam Formu 70

EK 6: Veli Onam Formu 71

EK 7: Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği Uygulama İzni 72

EK 8: Benlik Algısı Ölçeği Uygulama İzni 73

EK 9: Etkinlik Planı Taslağı 74

Ek 10: Doğa Temalı Açık Hava Etkinliklerinden Fotoğraflar 75

ÖZ GEÇMİŞ 80

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1 Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait cinsiyet verileri 34
2 Doğa temalı açık hava etkinlikleri 37
3 Çarpıklık,basıklık değeri ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları..... 38
4 Güvenirlik analizi bulguları 40
5 Deney ve kontrol grubu çocukların benlik algısı ve alt boyutlara ait ön test ortalama değerleri ile gruplar arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları..... 42
6 Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri ve alt boyutlara ait ön test ortalama değerleri ile gruplar arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları..... 43
7 Deney ve kontrol grubu çocukların benlik algısı ön test ve son test ortalama değerleri arasındaki farklılığa ait İlişkili Örneklemler T Testi Sonuçları 43
8 Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri ve alt boyutlarından elde edilen ön test ve son test ortalama değerleri arasındaki farklılığa ait İlişkili Örneklemler T Testi sonuçları 45

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1 Sosyal becerilerin temel özellikleri…… 11

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, hayatın temelini oluşturan bir dönemdir. Erken yaşlar, çocukların korunmaya en fazla ihtiyaç duyduğu, büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu yaşamın kritik evrelerindendir. Okul öncesi eğitimin amacı da çocukların büyüme ve gelişmelerine uygun ortamı ve desteği sağlamaktır. Çocuğa zengin uyarıcılar ile uygun çevre koşulları sağlayarak gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocukların okul öncesi dönemde edindiği yaşantılar tüm hayatları boyunca etkili olacaktır (Diken, 2018). Bebeklikten itibaren çocuğun diğer tüm gelişim alanlarının yanında sağlıklı bakım, beslenme, uyku, temizlik ve korunma gibi fizyolojik gereksinimleriyle birlikte sevgi, güven, ilgi, özgür olma, oyun oynama ve akranlarıyla bir arada olma gibi sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir (Haktanır, 2015).

Sosyalleşme, doğumla başlar ve çocuklar okula gidene kadar birçok sosyal beceriyi ailelerinden ve çevrelerinden edinirler. Ancak çoğu çocuk edindiği bu sosyal beceri ve davranışlarla olumlu karşılanırken okulda olumlu karşılanmadığını ya da farklı davranması gerektiğini fark eder (Senemoğlu, 1994). Yani insanlar okula başlayacağı zaman aslında birçok becerinin temelleri atılmış olarak okul hayatına adım atmaktadır. Okul yaşamı ile birlikte eğitim hayatına çevrede dahil olarak tam anlamıyla bir sosyalleşme sürecine girmektedir (Ceylan, 2021).

İyi bir eğitim evde anne ve baba ile başlayan bir süreçtir. Kurumsal açıdan bakıldığında ise eğitimin ilk basamağı okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu yüzden eğitimin içeriği kadar eğitimin verildiği ortamda önemli bir konudur (Arnas, 2002). Okul öncesi eğitime gitmekte olan çocukların birçoğu okul öncesi eğitim kurumu haricinde farklı bir amaç için hazırlanmış sınırlı fiziksel alanlara sahip binalarda öğrenim görmektedirler (Talay ve diğerleri, 2010).

Gelişim psikolojisi alanında yapılan araştırma sonuçları, sağlıklı bir gelişim için sosyal ve fiziksel çevrenin önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde sunulan sosyal ve fiziksel çevre koşullarının niteliği bireyin birçok açıdan sağlıklı bir şekilde gelişmesine etki etmektedir. İlgili bilimsel araştırmalar ise insanın doğanın bir parçası olduğundan hareketle doğadaki geçirilen zaman ve doğayla etkileşimde olmanın insanın sağlıklı gelişimine katkı sağladığı sonucunu vermektedir (Çukur, 2011). Birey ve doğa arasında etkileşim erken

çocukluk döneminde oluşmaktadır. Bu dönemde bireye insanın doğanın bir parçası olduğu ve doğayla bir bütün olunması gerektiğine dikkat çekilerek bilinçlenmesi sağlanabilir. Okul öncesi dönem çocuklar için davranışları kazanma ve tutum geliştirmede çok önemlidir. Bu dönemde edinilen tutum ve davranışlar çocuğun hayatı boyunca çevresine ve doğaya karşı sergileyeceği davranışları şekillendirmektedir (Paslı, 2019).

Okullarda fiziksel alanlar içerisinde ilk vazgeçilen ya da ihmal edilen kısımlar dış mekanlardır. Sağlıklı, mutlu, kendine güvenen, yaratıcı, sosyal bireyler yetiştirebilmek için okul öncesi dönem ve fırsatlar en verimli şekilde değerlendirilmelidir. Çocuğun doğa ile kuracağı açık alanlardaki en ufak bir etkileşim okul öncesi dönemde bu eğitimin önemini oluşturmaktadır (Talay ve diğerleri, 2010). Okullar çocukların sadece dört duvar arasında eğitim gördüğü bir alan değil, okulun bulunduğu çevrede de eğitim faaliyetlerini gerçekleştiren bir kurumdur (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

Günümüzde küresel çevre problemlerinin, kuraklaşan ormanlar, nesli azalan veya yok olan türler, değişen iklim şartları ve çevre kirliliği vb. insanların doğaya karşı yanlış ve bilinçsiz yaklaşımları sonucunda oluştuğu söylenebilir. Buradan hareketle insanların çevreye ve doğaya verdikleri değerin ne kadar kritik ve önemli olduğu hakkında bilinç kazanması sağlanmalıdır. Bu bilinçlendirme hareketine en temelden, çocuklardan başlanması daha güvenli yarınlar ve daha sağlıklı bir doğa için önem taşımaktadır. Çünkü yarınlar bugünün küçükleri olan çocuklara emanettir (Karataş ve Aslan, 2012).

Doğa yılda birkaç kez ziyaret edilen ve sadece öğrenilmesi gereken uzaklardaki bir takım bitkiler, hayvanlar ve peyzajlar değildir. Özellikle çocukluk yıllarımızda günlük yaşamımızda doğal olarak yer alması gereken bir çevredir (Sampson, 2019: ss.31). Doğa, bütün duyguların kullanılabildiği ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlar sunan bir yerdir (Lauv, 2018: ss.103). Bireylerin çocukluklarından itibaren doğada düzenli olarak vakit geçirmelerinin, hayvan sevgisine sahip bireyler olmalarının sağlanması ve okulların doğayı okul bahçesine taşıyan alanlar olarak bahçelerinin yeniden düzenlenmesi çevre ve doğaya daha duyarlı ve bilinçli çocuklar yetiştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir (Alat ve diğerleri, 2012).

Okul öncesinde doğa temelli eğitim, öncelik olarak bireylerin çevreye karşı duyarlılık ve farkındalık edinmeleri, sonrasında ise bu edindikleri kazanımları kişisel tutum, değerler ve davranışlarına yansıtmalarının desteklenmesi gerekmektedir. Ancak etkinliklere daha iyi odaklanabilmeleri ve sınıf dışında açık alanlarda yapılan etkinliklerin ciddi anlamda katkı sağlayabilmesi için bireylerin özgürlüğe, seçim yapabilmeye, riskleri göze almaya ve kısıtlama olmadan zamana ihtiyaçları vardır (Alat ve diğerleri, 2012; Albayrak ve Kuru,

2017). Öğretmenler her türlü hava koşulunun çocukların uygun şekilde giymesi ve güvende olması durumunda çocuklarla farklı deneyimler sunabileceği konusunda bilgilendirilmelidir. Üstelik açık hava etkinlikleri, sadece iyi havalarda özgürce dışarıda oynamak yerine müfredatın bir parçası olmalıdır (Yılmaz, 2016).

Yapılan çalışmalar, açık havada çeşitli doğal ögeleri bulunan oyun ve eğitim ortamının, çocukların gelişimi, sağlığı ve refahıyla ilişkili tüm alanlara katkı sağladığını ve zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgulara karşın genel ölçüde birçok gelişim alanına bir katkısı olduğu saptansa da, sadece sosyal duygusal gelişim alanını inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ayrıca Türkiye' de yapılan çalışmalar genel anlamda orman ya da milli park benzeri doğal alanlarda gerçekleştirilmiştir. Oysa günümüz Türkiye'sinde okulların bahçesinin çoğu betonlardan oluşmaktadır, ağaçlık doğal alan çok azında yer almaktadır. Bu yüzden açık hava etkinlikleri öğretmenler tarafından çok tercih edilmemektedir. Yapılan bu araştırma ile okul bahçesinin var olan imkanları kullanılarak da açık havada etkinlikler uygulanabileceğine kaynak olmaktır. Buradan hareketle bu çalışmada okul öncesi dönemde doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocuklarının sosyal becerilerine ve benlik algılarına yönelik etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırma Sorusu ve Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Algısı ve alt boyutları olan; Öz Saygı ve Öz Yeterlilik ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri ve alt boyutları olan; İletişim, İşbirliği, Kendini İfade Etme, Sorumluluk, Empati, Meşguliyet ve Öz Denetim ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Benlik Algısı ve alt boyutları olan; Öz Saygı ve Öz Yeterlilik ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Beceri ve alt boyutları olan; İletişim, İşbirliği, Kendini İfade Etme, Sorumluluk, Empati, Meşguliyet ve Öz Denetim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine ve benlik algılarına etkisini incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Günümüz yaşam şartlarına bakıldığında şehir merkezinde yaşayan çocukların doğada oyun alanlarına ulaşımının ciddi oranda azaldığı görülmüştür. Çocukların zamanlarının büyük bir çoğunluğu okulda geçmektedir. Şehir merkezinde yer alan birçok okulda ise açık havada

oyun alanları ve ağaçlık alanlar bulunmamaktadır (Başar, 2014). Bulunsa bile öğretmenler sınıf dışında eğitim yapmamakta, çocukları bahçeye çıkardıklarında çocuklar daha çok oyuncaklar ile ilgilenmektedir. Bu durum doğada yapılan çalışmalara ve etkinliklere olan ilgiyi arttırmıştır. Dünyada 1950'li yıllarda başlayan sınıf dışı eğitim çalışmaları, Türkiye'de son 5-10 yıl içerisinde önem kazanmaya başlamıştır.

Uluslar arası alanda yapılan çalışmalar sınıf dışı eğitimin önemini göstermektedir.

Martensson ve diğerleri (2009) çalışmalarında, okul öncesi eğitime devam eden farklı çevresel özelliklere sahip ortamlarda oyun oynayan çocukların dikkat süresinde doğanın iyileştirici yönü araştırmıştır. Sonuçlar, yeşil alanların iyileştirici potansiyelinin okul öncesi çocuklar için geçerli olduğunu göstermektedir. Anaokullarının açık alanda konumlandırılmasının çocuklar faydalı olabileceğini savunmuşlardır.

Monti ve diğerleri (2017) yaptıkları araştırmada, İtalyan anaokullarına devam eden 1-3 yaşındaki çocuklarda sınıf dışı eğitimin farklı gelişim alanları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Geleneksel ve sınıf dışı olarak iki grup oluşturmuşlar ve çalışmanın sonunda gelişimsel alanların çoğunda (bilişsel, duygusal, sosyal, ince motor beceriler), sınıf dışı grubu için önemli anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Araştırmacılar kapalı mekanda yapılan eğitim etkinliklerine kıyasla sınıf dışı etkinliklerin, çocukların gelişimi için daha büyük fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır.

Agostini ve diğerleri (2018) 3-5 yaş çocukları ile yaptıkları bir deneysel çalışmada, sınıf dışı faaliyetlerinin, iç mekan etkinliklerine kıyasla ve öğretmenlerin algılarına göre, özellikle çocuklar daha küçükken, çocuğun gelişimini farklı seviyelerde desteklemek için daha büyük fırsatlar sunduğunu savunmaktadır.

Yine okul öncesinde doğa temelli eğitimin önemine inanan ve savunan ancak imkan, endişe, güvenlik ve motivasyon gibi sebeplerle uygulamaya cesaret edemeyen öğretmenlerle ilgili de yapılmış pek çok çalışma bulunmaktadır.

McClintica ve Pettya (2015) yaptıkları bir nitel vaka çalışmasında, erken çocukluk öğretmenlerinin inançlarının ve uygulamalarının okul öncesi açık hava oyununun işlevini nasıl etkilediğini araştırdı. Öğretmenler, açık havada oyunun küçük çocukların gelişimi için önemli olduğuna inanıyordu; ancak, açık havada oyun hakkında asgari bilgi ve bunu teşvik etmek için motivasyona açık değildi.

Yine Ernst ve Tornabene (2014) yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin özellikle doğa hakkında yapılandırılmış öğrenmeyi ve doğal dış mekan ortamlarına göre korunan dış mekan ortamlarını kullanmaya daha meyilli olduklarını öne sürüyor. Katılımcıların doğa ile ilgili olma düzeyi ve doğadaki deneyimlerin küçük çocukların sağlığı ve iyiliği için önemli olduğu

konusunda hemfikirler. Ancak doğal ortamlara erişim eksikliği ve güvenlik ile ilgili endişelere sahipler.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada çocukların Demoulin Benlik Algısı ölçeğindeki soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma bir kontrol ve bir deney grubu olmak üzere iki anasınıfı ile sınırlıdır.

Bu araştırma 10 hafta yapılacak bir doğa temelli eğitim ve 24 etkinlik ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal Duygusal Gelişim: Bireyin duygu ve davranışlarını kontrol edebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi ve çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurmasıdır. Sosyal duygusal gelişim bireyin duygularını uygun ifade edebilme ve başkalarıyla doğru etkileşim kurma becerilerinin kazanılmasıdır (Kardeş, 2018).

Sosyal Beceri: bireylerin bulundukları sosyal ortamlara uygun davranmalarına, toplum içerisinde yer edinebilmelerine ve kişilerarası iletişimlerini olumlu bir şekilde gerçekleştirebilmelerine etki eden tutum, davranış ve düşüncelerin genel adıdır. Sosyal beceri kazanımı yaşamın ilk yıllarından itibaren başlar ve hayat boyu devam eder (Samancı ve Uçan, 2017).

Benlik Algısı: Kişinin kendisini algılamaya yönelik içsel bir yolculuğunun yanı sıra çevresinin kendisini algılayışının bir bütünü olduğu, davranışları yönlendirebilen bir yapıdır (Sarıca, 2013).

Doğa Temalı Eğitim: Çocuğun açık havada, doğa içerisinde farklı becerilerini desteklemek üzere (zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel, duyuşsal, motor) doğadaki malzemelerle, özgürce, yaparak ve yaşayarak, çocuğun bilgiyi kendi keşfetmesine imkân tanıyarak eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesidir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

"Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumdan 6 yaşına kadar olan süreç içerisinde tüm gelişim alanlarını destekleyen, gelişimsel özellikler ve bireysel farklılıklara yönelik, mevcut potansiyelin ortaya çıkarılıp geliştirilmesini hedefleyen, ilköğretime hazırlayan, bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesini sağlayan uygun ve uyarıcı çevre olanaklarıyla bir okulda, ailede veya alternatif eğitim programlarında verilen sistemli ve programlı bir eğitim sürecidir" (Kuru, 2020).

Okul öncesi eğitim kurumları; çocuğun kişiliği ve birçok açıdan kritik olan bu dönemi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, fiziksel gelişimi ve bilişsel gelişimi yönünden en sağlıklı şekilde sürdürmesini, onları yaşama hazırlamayı ve ebeveynleri okul öncesi eğitimin önemi hususunda bilinçlendirmeyi hedeflemektedir. Bu bakımdan ebeveynler, çocukların bakım, gelişim ve eğitiminde görevli en temel kurum olma özelliğine sahiptir. Ebeveynlerden sonra okul öncesi eğitim kurumları çocuğu hayata hazırlama konusunda ebeveynlere yardımcı olan bir konumda yer almaktadır (Kandır, 2001).

Ayrıca ülkemizde kadının aileye maddi destek olmak ve belirli bir statüye sahip olmak amacıyla çalışma hayatına girmesi de okul öncesi eğitimin önemini gözler önüne sermektedir (Poyraz ve Dere, 2011).

John Bruner "Sihirli Yıllar (0-3 Yaş)" kitabında insan beyninde 0-3 yaş arasında sinaptik yoğunluğun en üst seviyede olduğunu söylemiştir. Sihirli yıllar kavramı; yüksek sinaptik yoğunluğun olduğu erken çocukluk döneminde çocukların beyin gelişimi için kritik bir evre olduğunu belirtmek için kullanılmıştır (Seçer ve Yalman, 2010).

Okul öncesi eğitim çocuğun sadece okulda bulunması olarak değerlendirilemez. Süreç içerisinde çocuk kurumsal, ulusal ve küresel politikalardan; ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik birikiminden etkilenmektedir. Bu etki ise bebeğin doğumundan ölümüne kadar sürmektedir (Kaytaz ve Öztürk, 2019). Bundan dolayı okul öncesi dönemde çocuğa toplumun kültürel değerleri benimsetilmeye çalışılmaktadır. Çünkü, sosyal ve ahlaki değerlerin gelecek nesillere aktarılması çocuğun okul öncesi döneminde yerleşmeye başlamaktadır. Bencillik, rekabet, tüketim ve şiddetin arttığı günümüzde, fedakarlık ve işbirliği gibi temel değerlerin okul öncesi dönemde kazandırılmasına önem verilmelidir (İnanlı, 2003).

Buradan hareketle çevrenin ne seviyede uyarıcı olduğu önem taşımaktadır. Bazı çevreler çocukların sağlıklı gelişimi için uygun uyarıcı ortamı sağlamayıp, aksine bireyin

beyin gelişimi olumsuz etkilemektedir. Temel yaşantılarda bulunamayan bireylerin gelişimleri örselenmeye açık olup ilerleyen zamanlarda geri dönülmesi zor gelişimsel sorunlara yol açabilir (Anne ve Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2016).

Bireyin sağlıklı bir şekilde büyüyüp, gelişimini tamamlaması ve öğrenmeye karşı yapıcı tutumlar geliştirmesi için uygun bilişsel uyaranların, çeşitli dil etkileşimlerinin, olumlu sosyal-duygusal yaşantıların bireye sunulduğu ve bireyin özgürlüğünün desteklendiği bir ortamın oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu da yalnız sağlıklı bir ev ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumu ile gerçekleşebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021).

Eğitimde eşitlik ve adalet, her çocuğun aynı eğitim imkanlarından yararlanabilmesi haktır. Okul öncesi eğitim en hızlı gelişim dönemlerini yaşayan çocukları geleceğe hazırlamada demografik özellikleri ne olursa olsun bir eşitlik sağlayacaktır.

AÇEV okul öncesi eğitimin çocuklara sunduğu katkıları şöyle açıklamaktadır (Kaytaz, 2005):

- Düzgün bir biçimde planlanmış erken çocukluk eğitim programları çocuklara, aileye ve topluma önemli ekonomik ve sosyal katkılar sunar.
- Erken çocukluk eğitimi programlarıyla çocuklar dengeli ve yeterli beslenir, sağlıklı çocuklar yetişir ve çocuk ölüm oranları düşer.
- Bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında ilerleme gösteren çocuklar okula ve çevreye uyumlu bireyler olarak yetişirler. Bu eğitimin ileriki basamakları için öğrenmenin kolaylaşmasını ve eğitimin kalitesinin artmasını sağlar. Bu olumlu gelişmeler öğretmenlerin verimliliğini de etkiler.
- Okula ve çevreye uyumlu şekilde yetişen çocuklar sınıf tekrarlama ve okulu bırakma oranlarının düşmesini ve eğitim maliyetlerinin azalmasını sağlar.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan kişi sayısının artması üretken bir toplum oluşmasını ve üretimin artmasını sağlar.
- Eğitim faaliyetlerine katılan bireyler, suç oranlarının düşmesini sağlar.
- Köyden-kente göç nedeniyle sosyal ve demografik şartlardan kaynaklanan olumsuzlukları önler.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal ve Duygusal Gelişim

Sosyal gelişim insanın yaşadığı toplum içerisindeki inanç ve değerler çerçevesine uygun olan davranışları göstermesi yönündeki kazanımlar ve insanın aynı toplumda deneyimleri sonucunda öğrenerek ve gelişerek toplumsallaşma sürecine dahil olmasıdır (Sildir, 2016). Sosyalleşme doğumla birlikte başlar ve çocuk anaokuluna gidene kadar birçok

sosyal beceriyi edinir. Anaokulunda sosyal çevre açısından kabul gören davranışların yanında ailesi dışındaki yetişkinler ve arkadaşları ile etkili iletişim kurmanın yollarını da öğrenir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitim de bireyin sosyal gelişimine etki eden en önemli unsurlardandır. Hayatın ilk dönemlerinde büyüme ve gelişmenin hızlı bir şekilde ilerlemesi ve edinilen yaşantıların öğrenmeyi de etkilemesi okul öncesi eğitimin en verimli haliyle değerlendirilmesini gerektirmektedir (Dinç, 2002). Sosyal gelişim alanında uzun yıllardır lider olan CASEL, sosyal duygusal öğrenmeyi 20 yıl önce şu şekilde tanımladı: "sosyal duygusal öğrenme, çocukların ve yetişkinlerin duyguları anlamayı ve yönetmeyi, hedefler koymayı, başkalarıyla empati kurmayı, olumlu ilişkiler kurmayı ve sorumlu kararlar almayı nasıl öğrendiğidir." (D'Emidio-Caston, 2019).

Sosyal duygusal gelişim ise kişinin duygu ve davranışları kontrol altına alabilmesi, çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurup, onların duygularını anlayabilmesidir. Sosyal duygusal gelişim kişinin duyguları doğru bir şekilde aktarabilmesi ve çevresindekilerle doğru iletişim kurma becerilerinin edinilmesidir (Kardeş, 2018). Bebeklik döneminde bireyin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında gösterilen duyarlılık, bireyin sosyal duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yüzden ailelerin çocuklarının yaşına göre sosyal duygusal gelişim özelliklerinden haberdar olması gerekir (Peşken Akça, 2020). Çocuğun 0-3 yaş döneminde edindiği yaşantılar sonraki sosyal ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır. Bundan dolayı 0-3 yaş döneminde çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir (Kızıltaş, 2016). Ebeveynlerin çocuğun yaşına bağlı olarak ondan beklentileri çocukların duygusal gelişimi yönünden çok önemlidir (Kökcü, 2019). Anne baba tutumları, bireyi hem duygusal hem de sosyal açıdan etkilemektedir. Temel ihtiyaçları zamanında giderilen, sevilen, ilgi gören, demokratik tutuma sahip ailede yetişen birey, temel güven duygusunu edinmiştir ve bu temel güven duygusunu edinen birey, bağımsızlıktan korkmaz, araştırmacı ve iletişime açıktır (Öztürk Samur, 2011).

Duygusal gelişim, bireyin kendine dönük yönünü, sosyal gelişim ise, duygusal özelliklerinin toplumla ilgili yönünü ifade etmektedir (Kandır, 2003). Sosyal duygusal ve kişilik gelişimine yönelik davranışlar gelişim sürecinde aşamalı olarak edinilmektedir. Kendini kimliğini tanımayla başlayan dönem başkalarını tanıma, başkalarının içinde kendini tanıma ve başkalarıyla ilişkiler kurma şeklinde devam eder. Bu esnada özkontrol (haz ve dürtü kontrolü ya da kontrolsüzlüğü), sabır, motivasyon, kendi duyguları ile başkalarının duygularını anlamlandırıp ilişki kurabilme ve bu dinamizm içinde birey olarak varlığını tanımlayarak kendi gelişimini desteklemek ve sürdürebilmek için gerekli yaşam deneyimlerini üretebilmek söz konusudur (Er Dalma, 2019). Çocukların, toplumda uyum içerisinde

olabilmesi için olumlu sosyal–duygusal davranışları edinmiş olması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde, çocukların sosyal-duygusal davranışlarının desteklenmesi, işbirliği içerisinde çalışmayı, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmeyi, başkalarının hak ve duygularına saygılı olmayı, kendi için doğru olmayan istekleri reddedebilmeyi ve gerekli olduğunda başka kişilerden yardım isteyebilmeyi sağlamaktadır. Bu sebeple, sosyal-duygusal davranışların desteklenmesinde ebeveynlere ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012). Öğretmenlerin çocukları tanıması, gelişim seviyelerini, sosyal kültürel farklılıklarına ve ilgilerine dikkat ederek onlara uygun öğrenme alanları oluşturması çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Kızıltaş, 2016). Çocuklara anaokulunda duygularını doğru şekilde nasıl ifade edebilecekleri ve olumlu ilişkiler kuracaklarının kazandırılması ileride psikolojik, davranışsal ve akademik sorunların azalmasına yardımcı olacaktır. Okul öncesinde olumsuz davranışların önlenebilmesi, toplumsal ve bireysel refah için ailelerin, eğitimcilerin, bakıcıların ve politikacıların en etkili yöntemlerden biri sosyal ve duygusal becerilerin çocuğa kazandırılmasıdır (Halle ve Darling-Churchill, 2016; Özdemir Beceren, 2012).

Okul öncesi çocuk için çok geniş bir grup içerisinde sosyalleşme anlamı taşımaktadır. İlkokulun ilk yılları artan seviyede akademik beklenti içermektedir. Bu geçiş dönemindeki çocuklar büyük bir sosyal duygusal beceriye sahiptir ve pek çok farklı duygu durumunu tecrübe etmektedir. Sosyal ve duygusal problemlerin önlenmesi erken yaşta başlanan verimli eğitim ile olmaktadır (Özdemir Beceren, 2012). Çocuğun sosyalleşmesinde çevresindeki kişilerle özellikle de arkadaşlarıyla ilişkileri çok önemlidir. Çocuk grup içinde paylaşma, dayanışma, işbirliği, başkalarına saygı duymayı vb. öğrenir. (Kandır, 2003). Çocuk, yaşamında söyleyemediği sorunların, grup içinde başka kişilerce de yaşanabildiğini gördüğünde ve diğerlerinin yaşadığı farklı problemleri dinleyerek, kendini ifade etme ve diğer insanları daha iyi anlama, empati kurma becerisini geliştirmektedir (Kandır, 2003). Bandura, sosyal durumlarda kişilerin, sıklıkla diğerlerinin davranışlarını gözleyerek, o davranışı öğrenebileceklerini savunur (Gültekin, 2014).

Çocukların gelişim alanlarında en fazla bilişsel gelişime ağırlık verilmektedir. Çocuk kitapları, oyuncak tasarımları, medya yayınları incelendiğinde en çok bahsedilen alan bilişsel gelişimdir. Oysa çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda etkin kişiler olabilmeleri için sosyal duygusal becerilerin desteklenmesine ihtiyaç vardır (International Conference, 2019; Koyuncu, 2022). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ilişkileri açısından çok önemli olan sosyal becerilerini, engelleyebilecek durumların belirlenip üzerine çalışılmaya başlanması, ilerleyen süreçte telafisi zor olarak sorunların ortaya çıkmasını önlemek için çok

önemlidir. Çünkü sosyal ilişkiler çocukların sadece sosyalleşmesini değil aynı zamanda ilerideki okul hayatlarına da etki etmektedir (Atış Akyol, 2020).

Sosyal-duygusal öğrenme programlarının geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Bu programlar yoluyla çocuklar;

- Sosyal farkındalık edinir.
- Empati kazanır.
- Duygularını doğru ifade eder.
- Duygularını tanır ve duygular, düşünceler ve davranışlar arasındaki bağlantıları anlar,
- Duygularını yönetir,
- Öz farkındalık kazanır,
- Düşünce, duygu ve davranışlarını düzenler, sağlıklı ilişki kurar ve devam ettirir,
- Sorumluluk alır ve aldığı sorumluluğu yerine getirir, tutumlarından sorumludur ve başka kişilerle etkileşimlerinde seçim yapabilir,
- Bulunduğu alanda kendisi ve çevresiyle uyumludur,
- İçinde bulunduğu toplum ve değerlerinin farkındadır, farklı sosyokültürel değerlere saygılıdır,
- Sosyal çevresinde kendini konumlandırarak yasadığı ortam uyum sağlar,
- Yaşadığı çevredeki canlıları ve çevreyi korur.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde kendini gerçekleştiren bireyde olması gereken ve hayatı boyunca öğrenerek gelişecek özellikler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyal-duygusal gelişim bireyin tüm hayatı boyunca devam etmektedir denilebilir. Kısaca ifade etmek gerekirse sosyal duygusal gelişim bireyin her yaşta kendini yönetebilmesi açısından önemlidir çünkü, hayatını mutlu ve kaliteli devam ettirebilmesi, içinde bulunduğu yakın ve uzak çevreyle uyum sağlaması ile mümkündür (Koyuncu, 2022 s.80).

2.2.1. Sosyal Beceriler

Sosyal beceri, bireylerin bulundukları sosyal ortamlara uygun davranmalarına, toplum içerisinde yer edinebilmelerine ve kişilerarası iletişimlerini olumlu bir şekilde gerçekleştirebilmelerine etki eden tutum, davranış ve düşüncelerin genel adıdır. Sosyal beceri kazanımı yaşamın ilk yıllarından itibaren başlar ve hayat boyu devam eder (Samancı ve Uçan, 2017). Sosyal beceriler çok karmaşık bir yapıya sahiptir bundan dolayı çocuklar bazı sosyal

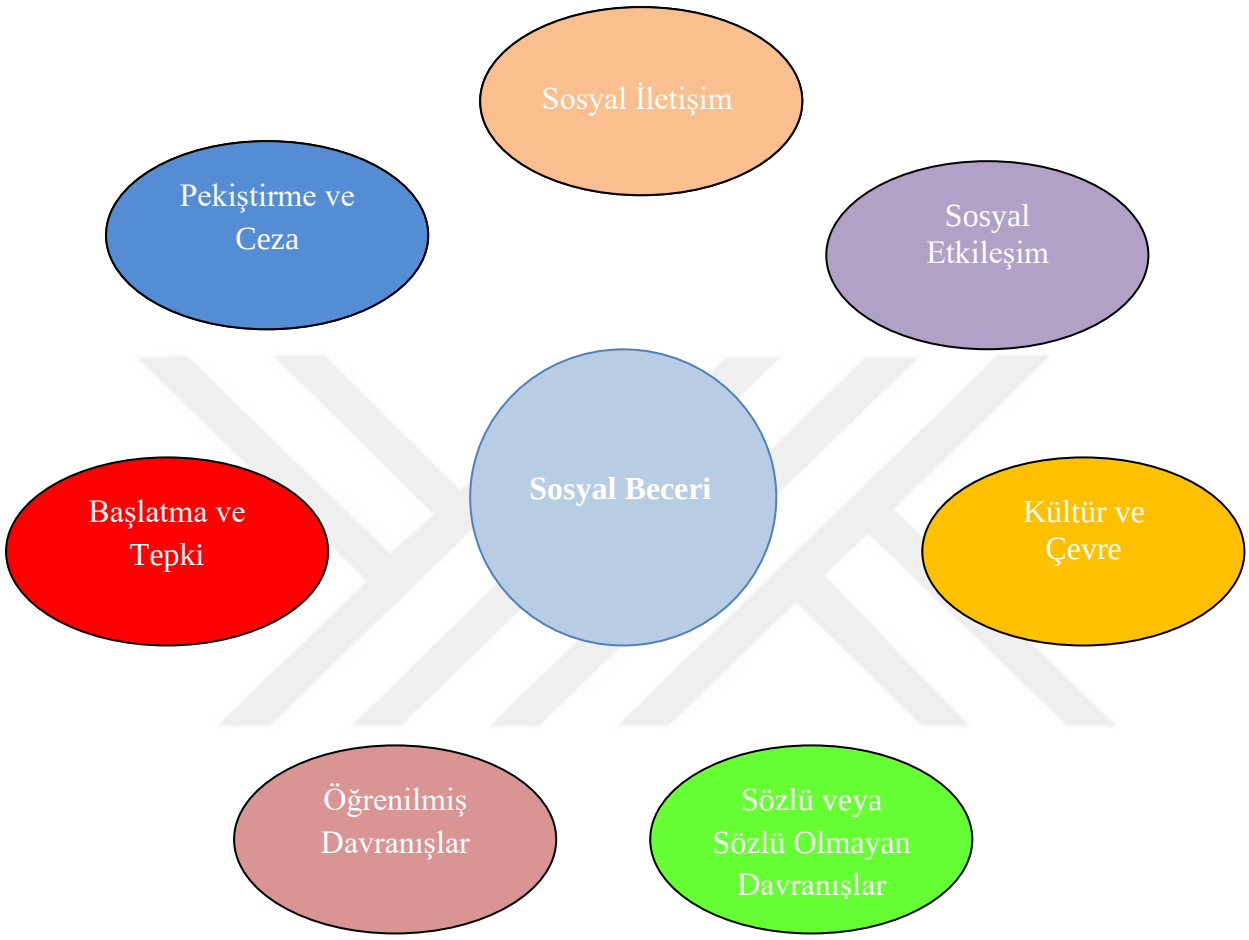
becerilerde yeterince gelişim göstermeyebilmektedir. Bu da çocukların yaşıtları ile iletişimlerine etki etmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Okul öncesi dönemde sosyal beceriler, 1970'li yıllardan sonra üzerine ağırlık verilen bir alan olmuştur. Çocukların sosyal becerilerine karşı oluşan bu ilgi, bir yandan çocukların sosyal becerilerinin tanımlanması ve sosyal beceri sorunlarının değerlendirilmesi, bir yandan da uygun müdahale yaklaşımlarının sergilenmesi için yapılan birçok çalışma ile desteklenmiştir (Uz Baş, 2010). Sosyal becerilerin gelişimi başlangıçta evde ebeveynlerle etkileşimler yoluyla kişilerarası düzeyde başlatılır. Daha sonra çocuklar ilk sosyal çevre olarak okul öncesi döneme girerler ve sosyalleşme sürecini sürdürürler (Maleki ve diğerleri, 2019). Modern dünyanın zorluklarıyla başa çıkma, sosyal ilişkileri şekillendirme, sosyal hayatta ilerleme ve bireysel başarı konusunda kritik bir öneme sahip olan sosyal becerilerin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır (Yazıcı ve Çetin, 2020). Okul öncesi dönemdeki eğitim bireyin duygu gelişimini, algılama gücünü, sosyal uyum ve becerilerini geliştirme de bireye yardımcı olmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Bu süreçte edinilen sosyal beceriler gelecekteki yaşamın başarısının temelidir (Maleki ve diğerleri, 2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında bir yetişkin müdahalesi olmadan çocukların özgürce bir arada oynama imkanları olmalıdır. Böylece çocuklar, karar vermeyi, işbirliği yapmayı, grup etkileşimini takdir etmeyi ve kendilerini değerlendirmeyi öğrenirler. Akran grupları çocukların sosyal beceriklilerini destekler ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Grup içerisinde ilişkiler, karşılıklı saygı ve işbirliğine dayanır. Çocuklar benzer duygu, problemleri ve yaşantıları paylaştığında birbirlerini daha iyi anlayabilirler (Senemoğlu, 1994).

Bireyin ev ve okul vb. belirli alanlardaki tutumu önemli sosyal durumlarda gösterdiği davranışları yordamaya yardım eden davranışlardır. Örneğin, okulda yardımlaşma ve paylaşma gibi beceriler gösteren birey, arkadaşları ya da öğretmenlerince kabul görüp ödüllendirilecektir (Yazıcı ve Çetin, 2020). Sosyal becerilerle çocuklar, akranları tarafından Kabul gören, sevilen bireyler olur, topluma uyum sağlar, duygularını yönetebilir ve karşısına çıkan sorunlara etkili çözümler üretebilir. Sosyal beceriler kişilerarası ilişkilerde anlayış durumu sağlayarak bireyin bu ortamlarda uygun şekilde davranmasını ve sorunlarla başetmesine katkıda bulunur. Bu şekilde gelecekte sosyal uyum ve başarısı da belirlenir (Tuncer ve Aslan, 2020). Şekil 1'de sosyal becerilerin temel özellikleri gösterilmiştir (Yazıcı ve Çetin, 2020).

Şekil 1

Sosyal becerilerin temel özellikleri



Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan gelişim özellikleri göz önüne alınarak erken dönemde çocuklara kazandırılması gereken sosyal becerilerle ilgili kazanımlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Kendisiyle ilgili sorulan sorulara cevap verir, grup oyunlarına katılır, sırasını bekler.
2. 'Lütfen', 'Teşekkür Ederim' gibi nezaket sözcüklerini kullanır.
3. Duygularını ifade eder.
4. Kendisine ait nesneleri paylaşır.
5. Gerekli durumlarda izin ister.
6. Bir sorunu olduğu zaman yardım ister.
7. Kendisi hakkında olumlu ifadeler kullanır.

8. Başkalarına yardım etmeye karşı isteklidir, başkalarının duygularını fark eder, kendine güven duyar gibi ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2013: ss. 28-30).

Doğumdan itibaren temelleri atılan bu sosyal beceriler büyüme ve gelişme ile daha da karmaşıklaşır. Çocuklar artık daha sosyaldir, toplumsal kurallara uyması gerekir bu sebeple edinmeleri gereken çok daha kompleks beceriler vardır. İleri seviye sosyal becerilerin bir çoğu iç içedir ve davranışa dönüşebilmeleri için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple gelişim sürecinde olan okul öncesi dönemdeki çocuklar, bu sosyal becerileri sergilemekte ara ara zorlanabilirler ve yetişkin desteğine gereksinimleri vardır (Cesur ve Köksal Akyol, 2020).

Öğretmen sosyal becerileri gelişimini destekleyici akran ilişkilerini oluşturmak ve aktif kılmak amacıyla aşağıdaki maddelere dikkat etmelidir (Öztürk Samur, 2011).

- Popüler veya arkadaş edinmekte zorlanan çocukların belirlenmesi,
- Çocukları etkinlikler ve oyunlar sırasında gözlemlenerek ve hangisinin lider, hangisinin takipçi ve sessiz olduğunun belirlenmesi,
- Kliklere dikkat ederek ve hangi çocukların sürekli birlikte olduklarının, hangilerinin benzer ilgilere sahip olduğunun belirlenmesi,
- Sınıfa yeni gelen bir çocuğun öğrenciler içinden bir rehber seçmesi ve okulun tanıtılması,
- Sınıfın bir köşesine büyük, tüylü bir oyuncak hayvan bulundurulması ve bunun kendini yalnız hisseden çocuklar için bir arkadaş olabileceğinin söylenmesi,
- Çocukların grup etkinliklerine katılımlarını sağlayacak stratejiler kazandırılması,
- Arkadaşı okuldan giden öğrencilere destek olunması ve çocukların birbirlerini unutmamaları için minik hatıra eşyalar vermelerinin sağlanması,
- Küçük gruplarla, kuklalar ve küçük oyuncaklar kullanılarak senaryolar ve tartışma alanları oluşturulması,
- Arkadaşlarını oyununa çağırma, kibar olma, sıraya girme vb. ifadelerin ve durumların olabileceği olayların canlandırılması,
- Anneye bağımlı çocukların sosyal beceriler kazanabilmesi için annenin ve öğretmenin ortaklaşa çalışması gerekmektedir. Okuldan ayrılan annenin arkasından el sallamak, çocuğa tüm gün okulda neler yapılacağından bahsedilmesi, bu durumda yaşanması gereken süreçlerden bazıları olabilir.

Çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşamın her evresinde sosyal yaşamın uyumlu bir şekilde devam ettirilebilmesi için bireylerin sorun çözme becerilerine sahip olması

gerekmektedir. Sonuç olarak çocuklar, sosyal becerileri ilk olarak aile bireyleriyle iletişim kurarak öğrenmeye başladığı için yakın çevresindeki aile yakınları, akran ya da okul gibi sosyal yaşamdaki bireylerden etkilenebilmektedir. Ebeveynlerin sosyal yaşamı, olaylar ve durumlar karşısında yaşadıkları sosyal sorunlar ve bu sorunlar yönelimleri ve sorunları çözme girişimleri çocuk tarafından modellenmekte ve çocuğun kendini algılayışını şekillendirmektedir (Sarıca, 2013).

Sosyal duygusal beceriler yaparak yaşayarak öğrenme aktivitesiyle öğretilebilir. Bu nedenle aktif öğrenme yöntemlerine fırsat sunar. Açık hava etkinlikleri de yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunduğu için daha kolay bir zemin oluşturur. Birey içinde bulunduğu çevresel koşulların yeterliliği ölçüsünde sosyal becerilerini geliştirebilmektedir (Baydan, 2010).

2.3. Okul Öncesi Dönemde Sınıf Dışı Eğitim

Okul zamanında ve müfredata göre gerçekleşen, ancak fiziki okul binası dışındaki ortamları ve enstitüleri kullanan eğitim anlamına gelir. Sınıf dışı eğitim de okul mevzuatında yer alan bir terimdir (Salmi, 1993). Sınıf dışı eğitim, sınıfın dışında disiplinler arası bir yaklaşımla, çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen, içinde risk ve macera barındıran, çocukların kişisel ve sosyal becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunan ve doğanın iyileştirici gücünden en üst seviyede faydalanılmasına olanak veren bir eğitim sürecidir (Cirit Gül, 2023). Açık havada olmak sürekli bir ihtiyaçtır ve çocuklar bu hakka sahiptir. Seçme şansı verildiğinde, çoğu çocuğun olmak istediği yer açık havadır ve en çok istedikleri şey de açık havada oynamaktır. İngiltere'deki İlk Yıllar Temel Aşaması ve Galler'deki Başlangıç Aşaması'nın gelişimini bilgilendirmek için yürütülenler de dahil olmak üzere son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalarda, açık hava her zaman çocukların önceliklerinin ve erken çocukluk döneminde en sevdikleri şeylerin başında gelir (White, 2008).

İnsan hayatı boyunca öğrenen ve öğrendiklerini yaşamında uygulayan bir canlıdır. İnsan bilgiyi sadece okulda öğretmenin anlattıklarını dinleyerek değil, doğumla birlikte evde ebeveynlerinden, ailenin diğer üyelerinden, akranlarından, komşularından, iletişim araçlarından, müzelerden, gezilerden, kitaplardan, gazeteler ve dergilerden yaşamı süresince öğrenmeye devam eder (Türkmen, 2010). Türk eğitim sisteminde, müze ve hayvanat bahçesi gezileri, tarihi yerlere yapılan ziyaretler ve piknikler yer almaktadır. Ancak bu tür yapılan etkinliklerin hiçbiri bir öğrenme imkanı olarak değerlendirilmemiş sadece çocukları eğlendirici aktiviteler olarak görülmüştür. Oysa alternatif öğrenme yaklaşımlarıyla birlikte yapılan bu tür aktivitelerin ve ortamların öğrenme için büyük imkanlar sunan yerler ve

etkinlikler oldukları, dolaysıyla dersler ve gelişim alanları ile ilişkilendirilerek değerlendirilebileceği fikri gelişmiştir (Şimşek, 2011).

Özellikle bilginin üretilmesi, transferi ve kullanımı öyle bir noktada ki bunu okul gibi tek bir çatı altında ve tek boyutlu ele alarak geleceğe hazırlayıcı bir ortam olarak görülmesi öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada sınırlayıcı olabilir. Bu sebeple öğrenme-öğretme sürecini, bireye etki eden değişkenlerle (yaşantı ve kültür vs.) birlikte değerlendiren daha kapsayıcı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Sözer, 2016). Çocukların gelişim evrelerinin büyük kısmı okulda geçmektedir. Bu sebeple eğitimin parçası olan okul bahçeleri tasarlanırken nitelikli olması, doğaya karşı duyarlı çocukların yetişmesine imkan sağlayacaktır. Çocukları doğada aktifleştirerek onları doğanın bir parçası kılmak, doğayı benimsemelerini sağlayacak, doğa bilinci ile yetişen çocuk gelecekte bilinçli nesillerin oluşmasına katkıda bulunacaktır (Özdemir Işık, 2020; s.610). Okul çocukların eğitim gereksinimlerinin yanı sıra sosyal gereksinimlerinde karşılanabileceği bir kurumdur. Çocuklar okul hayatına adım attığı an sosyalleşmeye başlamakta ve akran ilişkileri gelişmektedir. Ancak bu durumlar için yalnızca okul sınırları düşünülmemelidir. Öğrencilerin bir rehber gözetiminde enerjilerini harcayabilecekleri, etkileşimde bulunabilecekleri, okul kurallarına uygun birçok ortam vardır. İşte bu ortamlar sınıf dışı eğitimi ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar için eğitimde tek kaynak okulun sınırları değil okul dışı alanlarda buna dahil olmalıdır (Ceylan, 2021).

J. A. Comenius'a gore eğitim okul için değil hayat içindir ve çocukların da okul için değil hayat için öğrenmeleri gerektiği düşüncesini benimsemiştir. J.J. Rousseau, Comenius'tan etkilenerek Emile'nin eğitimini doğada olan prensiplere göre gerçekleştirmiştir. Rousseau çocukların 14 yaşına kadar yetişkin müdahalesi olmadan serbest oynaması gerektiğini, bu şekilde doğal deneyimler elde edebileceğini savunmuştur; fakat bu eğitim modelinde eğitimcinin çocuğa rehberlik ederek doğru eylem için teşvik edici durumlar yaratmasının gerekli olduğunu belirtmiştir (Darling J ve Neill AS.; Akt: Koyucu, 2019).

Okullarda etkinlikler öğretim programına göre yapılsa da kazanımların yetersiz kaldığı noktalar olabilmektedir. Okullarda yapılan sınıf dışı etkinlikler; akademik çalışmaları zenginleştiren, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimi destekleyen, zamanı etkin kullanmayı öğreten, estetik kazandıran, kişisel becerileri geliştiren çalışmalar olarak uygulanmaktadır (tedmem, 2022).

2.3.1. Sınıf Dışı Eğitimin Çocuklara Sunduğu Fırsatlar: White'a (2008) göre açık havada oynamak çocuklara bazı olanaklar sunmaktadır. Açık havada oynamak çocukların gerçek ve doğal nesnelerden oluşan yapılandırılmamış bir ortamda bulunmalarını sağlamaktadır. Bu ortamda bulunurken hava durumunu doğrudan gözlemlemeyi ve temiz havayı hissetmelerine imkân vermektedir. Yapılandırılmamış ortamda yaparak-yaşayarak gerçek ve canlı şeylerle temas kurmayı deneyimlemektedir. Doğal ortamlarda bulunan canlılar ve nesnelerle bağını, merakını ve etkileşimini sürdürmeyi öğrenmektedir. Bu ortamda çocuklar gözlem yapma, araştırma, analiz etme, risk alma özgürlüğünü deneyimler. Yapılandırılmamış ortam sınırsız keşfetme, oyunlar kurma olanağı sunmaktadır. Aynı zamanda tüm duyularına hitap eden bir ortamdan oluşmaktadır. Bu sayede yapılan aktiviteler beyindeki ve sinir sistemindeki temel yapıları geliştirmeyi sağlar. Kişinin kendi yeteneklerini ve sınırlarını keşfetmesine olanak verir. Ortamda bulunan kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını, toplumsal ilişkilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu kadar küçük ve enerjik bir yaş grubunun sabahtan akşama kadar dört duvar arasında etkinlik ve kitaplara maruz bırakmak ve yapılan aktivitelere odaklanmasını beklemek anlamsızdır. Çocukların doğayı ilk elden gözlemleyerek, keşfederek ve yaparak yaşayarak öğrenmesi gerekir (Durmuş, 2021; Omca Çobanoğlu, 2017).

Açık havada öğrenme ve oyun, çocuklar ve gençler için temel becerilerin gelişimini desteklemekten zihinsel sağlık ve esenliği artırmaya kadar sayısız fayda sunar. Tüm çocuklar bu avantajlardan yararlanmayı ve doğa ile bağ kurma harikasını yaşamayı hak ediyor (EYFS, 2023). Sınıf dışı etkinlikler çocukların zihin ve bedenlerini dinlendirmelerine imkan sağlamasının yanında ruhsal açıdan da kendilerini daha iyi hissettirmektedir. Ayrıca çocukların sağlıklı yaşam felsefesine yönelik olarak farkındalık oluşturmalarına da katkı da bulunmaktadır. Bu sebeple sınıf dışı etkinlikler çocukların sağlığı ile çevre ve çocuk arasındaki etkileşimin sağlanması noktasında önemli bir işleve sahiptir (Çalışkan ve Yıldırım, 2022; s.27-30.)

Sınıf dışı eğitimin önemi dünyada çok uzun zaman önce keşfedilmişken ülkemizde bu tarz etkinliklere duyulan ilgi ve önemin son yıllarda artış gösterdiği gözlenmektedir (Tağrikulu ve Yılmaz, 2019). Çocuklar sınıf dışı etkinlikler vasıtasıyla sosyal duygusal gelişimleri yönünden toplum içerisinde istendik davranışlarda bulunmayı, sorumluluklarının bilincinde olmayı, saygılı olma ve sıra bekleme gibi toplumsal kuralları ve paylaşmayı öğrenirler. Buna ek olarak çocukların problem davranışlarının doğada geçirilen zamanla doğru orantılı olarak azalma görüldüğü söylenebilir. Grupla açık alanda geçirilen zamanın da çocukların sosyal beceri gelişiminde olumlu etkileri olabilir (Şirin Kaya, 2020). Öğretmenler tartışma, liderlik, çatışma çözme, uzlaşma ve işbirliği yapabilme becerilerinin gelişimi için

olanaklar yaratmalıdır. Ancak çocukların bu becerileri açık havada öğrenmeleri sınıf ortamına göre daha elverişlidir. Sınıf dışında oyun öğrenme ortamları bu tür becerileri kazanmaları için çocukları teşvik eder (Nur, 2019).

Bireyin teorik ve olarak elde ettiği bilgi sınıfla sınırlı kalmamalı uygulama alanlarına gerçek yaşama taşınmalı ki gerçek deneyimlere dönüşüp kalıcılık gösterebilsin. Sınıf dışı eğitim çocuklara tam olarak bunu sağlamaktadır. İlk elden bilgiyi keşfederek, özümseyerek, yaparak ve yaşayarak, inceleyerek bilgiyi yapılandırma fırsatı sunmaktadır. Bunun Türkiye'de ki en büyük örneği Köy enstitülerinde sınıf içinde öğrenilen bilginin sınıf dışında aktif öğrenmeler ile desteklenmesidir (Sözer, 2016; Avcı, 2019; Tağrikulu ve Yılmaz, 2019).

Çocuklar sınıf dışı etkinlikler sayesinde hem birçok beceriler açısından gelişim göstermekte hem de kendi eksik olduğunu hissettiği alanda kendini geliştirme konusunda ilerleme göstermektedir. Bu durum ise hem şimdiki yaşamlarına hem de gelecekteki yaşamlarına olumlu katkıda bulunarak kendini tamamlayan bireyler olmalarını sağlayacaktır (Ceylan, 2021).

Bilton (2010; Aktaran: Dilek, 2019) açık havada öğretim ve öğrenmenin 10 temel ilkesini şöyle açıklamıştır:

- İç mekân ve dış mekân birlikte ve kaynaşmış olarak düşünülmelidir.
- Çocuklar istedikleri zaman iç mekâna veya dış mekâna ulaşabilmelidir.
- Dış mekânda yapılan faaliyetler içeride yapılan faaliyetler kadar önemsenmeli, personel, kaynak bulma ve yetişkin etkileşimi acısından eşit değerde görülmelidir.
- Dış mekânda hem öğretim hem de öğrenme gerçekleşmektedir.
- Dış mekân tasarlanıp düzenlenirken özen gösterilmelidir.
- Açık hava oyunları çocukların öğrenmesi için kritik öneme sahiptir.
- Açık hava ortamı çocuklara etkili yöntemlerle öğrenme fırsatları sunmaktadır.
- Çocuklar için açık uçlu fırsatlar ve ortamlar sunmaktadır.
- Çocuklar dış mekânlarda çevrelerini gözlemlemeye, değiştirmeye ve manipüle etmeye yetenekli olmalıdırlar.
- Yetişkinler açık hava oyunlarına rehberlik edip, çocukları desteklemelidir.

Öğretmenlerin de sınıf dışı yapılan etkinliklerde eğitim ortamına yönelik görüşleri, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin neler olduğu ve bu ortamda karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak sınıf dışı ortamların verimli kullanımı açısından oldukça önemlidir (Ocak ve Korkmaz, 2018).

Yüksek öğretim merkezleri için de açık havada eğitim ve araştırma merkezlerinin kurulması bilginin üzerine çalışılmasını ve yayılmasını kolaylaştırıcı görev üstlenir (Potter ve Dyment, 2016).

2.3.2. Sınıf Dışı Eğitimin Özellikleri: Priest (1986) sınıf dışı eğitim çalışmalarının özelliklerini aşağıdaki maddeler halinde ifade etmiştir (Aktaran: Çalışkan ve Yıldırım, 2022; s.27-30).

Sınıf dışı eğitim çalışmaları;

- Eğitimciler tarafından kullanılan bir eğitim metodudur.
- Öğrencilerin deneyimlerine dayanmaktadır.
- Genellikle açık havada gerçekleşmektedir.
- Öğrencilerin duygularının tamamına hitap etmektedir.
- Disiplinlerarası bir özelliğe sahiptir, farklı disiplinler tarafından rahatlıkla uygulanabilir.
- İnsanların doğal ortamda öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.
- Müzeler, hayvanat bahçeleri, kütüphaneler, doğal mekânlar, izcilik kampları gibi mekânlar sınıf dışı eğitim uygulamaları için elverişli ortamlardır.
- Bu ortamlarla sınıf içinde yürütülmesi planlanan eğitim süreci daha eğlenceli bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.

Çocuklar için oluşturulan çamur ve toprak yığınları, sanat alanları, kum ve su alanları, kapalı alanlar, dramatik oyun alanları, birden fazla çocuğun birlikte oyun oynayabileceği yarı özel köşeler, oturma alanları gibi açık alanlarda yer alan yerleşik materyaller çocukların bilişsel gelişimini desteklemektedir (Nur, 2019).

Sınıf dışı öğrenme alanlarında çocuklar gerçek ortamın içinde ve o ortamla etkileşim halindedir. Bu sayede doğa kamplarında çocuklar doğrudan doğa ile temas kurarak ilk kaynaktan tecrübe kazanmaktadırlar. Bulunulan ortamın gerçek olması, çocukların güdülenmesini de artıracağı için daha verimli ve etkili sonuçlar çıkarabilmektedir. Bilgi türüne göre değişiklik gösterse de doğa, ders materyalinin kendisi olabilmekte, doğa bir öğrenme ortamı, çeşitli materyal destekleriyle ve doğal gözlem yapıp yordama imkanlarıyla bir açık hava laboratuvarına benzetilebilir (Küçük ve Yıldırım, 2019).

Bunting (2006), öğretmenlerin öğrencilerle yürüttükleri doğa etkinlikleri ile ilgili dikkatli planlama ve amaçlı karar verebilme için açık havaya çıkmadan önce hedefleri ve metodolojileri hakkında net bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini vurgular.

Küçük çocuklar, oyun ve gerçek deneyimler yoluyla öğrenmek için teşvik edici dış ortamlara özgür bir alana sahip olduklarında gelişirler ve zihinleri ve bedenleri en iyi şekilde gelişir. Çocukların açık havada olmaya hakları var ve açık havada oyuna ihtiyaçları var. Seçme şansı verildiğinde, çoğu çocuğun olmak istediği yer açık havadır ve en çok istedikleri şey de açık havada oynamaktır. İngiltere'deki İlk Yıllar Temel Aşaması ve Galler'deki Başlangıç Aşaması'nın gelişimini bilgilendirmek için yürütülenler de dahil olmak üzere son yıllarda yapılan çeşitli araştırmalarda, açık hava her zaman çocukların önceliklerinin ve erken çocukluk döneminde en sevdikleri şeylerin başında geliyor (White, 2008).

2.4. Doğa Temalı Eğitim

"Doğa, canlı ya da cansız unsurlar bakımından büyük bir renklilik ve çeşitlilik gösteren; etkilenen ve etkileyen, değişebilen ve değiştiren, yenilenebilme ve oluşturabilme özelliklerine sahip olan; insan etkisi dışında oluşmuş ve insansız da var olabilen; kendi mekanizmaları ve kanunları olan; çok farklı unsur, olgu, varlık, ilişkiler, etkileşimler ve süreçleri kapsayan; sınırları kesinlik taşımayan açık bir sistemdir" (Atasoy, 2015; s.101).

Doğa eğitimi, doğadan uzaklaşan insanın doğayı anlama çabasının bir sonucudur. Bu çaba neticesinde eğitim programlarında doğa eğitimine yer verilmekte, buna yönelik etkinlikler hazırlanmakta, programlar geliştirilmekte ve üzerine kitaplar yazılmaktadır. Kısaca doğa eğitimi, doğanın dilini anlamaktır. Doğanın dilini anlamak içinse ilk önce doğayı sevmek gerekir. Bu ilk adımdan sonra da bıkmadan ve usanmadan doğa ile temasta bulunmak gerekmektedir. Doğayı anlayabilmek, onunla konuşabilmek ve onu okuyabilmek uzun bir süreç sonunda gerçekleşebilir (Meydan, 2015; s.260-261).

TÜBİTAK desteklediği projeler kapsamı içerisinde doğa eğitiminin amaçlarını aşağıdaki gibi belirtmiştir (Tungaç, 2015);

- "Doğanın işleyiş temellerini ilişkiler çerçevesinde vermek,
- Doğadaki süreçleri ve ilişkileri sorgulayarak farkındalık yaratmak,
- Doğada yapılacak etkinlikler aracılığıyla, bilime karşı merak uyandırmak ve bilimsel düşünmeye özendirmek."

Bu amaçlar doğrultusunda TÜBİTAK doğa eğitimini temel alan projelere destek talep etmiş, farklı kitle ve hedeflere yönelik destek programları yayınlanmıştır. Bunlar;

- Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destek Programı İlkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğrenim öğrencileri ve
- Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları Destek Programı Öğretmenler, Akademisyenler.

Çocuklar doğanın zenginlikleri, karmaşık görevlerini ve diğer doğal sistemler arasında olan ilişkileri kavramada zorluk yaşamaktadır. Ancak çocuklar, çevreleriyle etkileşim kurdukça doğada vakit geçirdikçe, insanların doğa üzerindeki rol ve etkisini, yerini ve önemini anlamlandırmaya başlayacaktır (Türksoy, 1991). Gelişimsel özellikleri ve yaşları itibariyle meraklı, keşfetmeye açık olan çocuklar çevreleriyle iç içe olarak bu ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Doğa çocukların ihtiyacı olan birçok materyali ve ortamı onlara sunmaktadır. Bu yanıyla doğa, çocukların gelişim alanlarını destekleyen bir öğrenme ortamıdır. Çocukların yapması gereken tek şey ise sadece çevreyi keşfetmektir (Dinçer, 1999). Doğa eğitimin birçok tanımı olsa da, en kapsamlı olanı "Doğa eğitimi, dışarıda eğitimdir" gibi görünüyor. Bu tanım, öğrenmenin nerede gerçekleştiğini, öğretilecek konuyu ve etkinliğin amacını anlatır. Birleşik Krallık'taki ülkelerdeki (Kanada, Avustralya, İngiltere, İskoçya) insanlar ve birçok Amerikalı arasında doğa eğitimi, yürüyüş, kamp, kano vb. müfredatı genişletme süreci veya doğrudan öğrenme deneyimlerini içeren bir süreçtir. Doğa eğitimi genel olarak müfredata yönelik, davranışa yönelik, eğlenceye yönelik, korumaya yönelik ve/veya kampta hayatta kalma/yönelimli olabilecek programları içerir. Bununla birlikte, en kapsayıcı anlamıyla, doğa eğitimi, içinde yaşadığımız dünyayla ilgili bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmek amacıyla, açık havada ve bunun birçok sonucuyla ilgili eğitimdir (Ford, 1986).

Doğaya yönelik daha duyarlı bireyler yetiştirmede eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilecek doğa eğitimlerinin de bireylerin tutum ve davranışlarını biçimlendirmesi beklenir. Buradan hareketle ilk adım bireylerin doğaya yönelik algılarının belirlenmesidir. Bireylerin doğaya yönelik bu algılarının belirlenmesi; yapılacak eğitim içeriği ve sürecinin planlanması ve uygulanması konusunda gereksinimleri tespit etme de yardımcı olacaktır. Böylece doğaya yönelik algıların olumlu tutum ve davranışlara dönüştürülmesi ve kalıcı olmasını sağlarken bir yandan da bilgi ve becerilerinin gelişiminde etkili olacaktır. Dolayısıyla okul öncesi dönemden itibaren gerçekleştirilen doğa eğitim etkinlikleri, doğaya karşı duyarlı olmada ve tutumların şekillenmesinde önem taşımaktadır (Kaya, 2019; Köşker, 2019). Doğa eğitimi, öncelikle çevredekilere maruz kalarak gerçekleşen, yaparak yaşayarak bir öğrenme sürecidir. Bu öğrenme süreci deneyimseldir. Deneyimsel öğrenme altı duyunun (görme, duyma, tatma, dokunma, koklama ve sezgi) tam olarak kullanılmasını gerektirir ve öğrenmenin üç alanını (bilişsel, duyuşsal ve motor) içerir. Comenius, Rousseau, Pestalozzi ve Dewey gibi eğitimciler, eğitim sürecinde anlamlı deneyimlerin önemini savundular. Doğa eğitiminde öğrenme, öncelikle dış mekan ortamında gerçekleşir. Doğaya çıkmadan önce temel kavramların öğrenilmesi, bir ekoloji çalışması için materyallerin hazırlanması, bir doğa slayt gösterisinin veya dersinin izlenmesi ve bir keşif gezisi için planlama yapılması gibi bazı

hususlara öncelik verilmelidir. Bununla birlikte, ortamı sağlayan ve nihayetinde öğrenme için ilham veren dış mekandır. (Priest, 1986). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa etkinliklerinin düzenli olarak yer alması, doğayla etkileşim imkanına yer verilmesi hem çocukların sağlıklı gelişimlerini hem de doğayı seven ve doğayı sahiplenip korumaya çalışan bireyler olmaları açısından önemli rol oynamaktadır. Doğa etkinlikleri; sınıfın kısıtlamalarından farklı olarak özgürce etkileşim kuran; çocuğun hem kendine hem de çevresine ilişkin sosyal ve akademik, bilgi, beceri ve tutumlarının şekillenip gelişmesi için çeşitli olanaklar sunan bir öğrenme ortamı sunar (Alat ve diğerleri, 2012).

White'e (2008) göre açık havada oynamak çocuklara şunları sunar:

- Temiz hava ve hava unsurlarının nasıl hissettirdiğine dair doğrudan deneyim;
- Doğal ve canlı varlıklarla temas, doğal dünyaya ait her şeye karşı içsel yakınlık, merak ve hayranlıklarını sürdürmek;
- Meraklı, keşfedici, maceracı ve yenilikçi olma özgürlüğü;
- Anlamlı ve mantıklı olan çok çeşitli gerçek deneyimler;
- Yeni deneyimlerin işlenebilmesi, anlaşılabilmesi ve kullanılabilmesi için keşfetme, oynama ve konuşma gibi sonsuz fırsatlar;
- Aynı anda tüm duyulara bilgi besleyen bir ortam;
- Yerinden hissedilen anlamlar ve çok yönlü fiziksel sağlık veren tüm vücutla ilgilenme;
- Beyin ve sinir sisteminde temel yapıları geliştiren hareket deneyimleri;
- Benlik imajı ve saygının arttığı duygusal ve zihinsel esenlik;
- İlişkiler, sosyal beceriler ve başkalarıyla birlikte olmaktan keyif alan sosyal etkileşimler;
- Kendilerine meydan okumak ve kendilerini nasıl güvende tutacaklarını öğrenmek için pek çok fırsat;
- Öğrenme biçimlerini en iyi karşılayan, duygu, düşünce ve fikirlerini kendilerine en uygun şekilde ifade etmelerini sağlayan bir yer.

Butting (2006), öğretmenlerin öğrencilerle yürüttükleri etkinlikler için açık havaya çıkmadan önce hedefleri ve metodolojileri hakkında net bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini ve dikkatli planlama ve amaçlı karar vermeleri gerektiğini vurguluyor.

Fen bilimlerinde öğrenmenin ön koşulu merak etmektir. Çocuklar merak ettiği şeyleri sorgulamaya başlar, gözlem yapar, araştırır keşfeder ve bir sonuç çıkarırlar. Çocuklar, doğumdan itibaren farkında olmadan doğayı anlamak için gözlem yapmakta ve buna bağlı

olarak doğayı, çevreyi ve fen bilimlerini öğrenmeye başlamaktadır (Tuzcuoğlu ve Akarsu, 2019).

Bu süreçte çocuklar bir bilim insanının kullanmış olduğu bilimsel süreçleri doğal olarak kullanarak keşif yolculuklarını sürdürmeye devam ederler (Tuzcuoğlu ve Akarsu, 2019).

2.5. Benlik Algısı

Kişiliği oluşturan başlıca özelliklerden biri benliktir. Bireysel bir çıkarım olarak değerlendirilen benlik kavramı, bireyi diğer kişilerden ayırt eden kendi inanç, değer yargıları, tutumları ve davranışlarının bütünü olarak adlandırılmaktadır. Benliğin gelişimi, yaşa, çevreye ve yaşanan durumlara bağlı olarak değişmektedir. Toplumsal hayatta birey benlik algısı ile kişiliğini şekillendirmekte ve kişilik özellikleriyle değerlendirilmektedir (Sarıca, 2013). İnsanın kişiliğinin temelinde "ben" yer alır. Benliğin merkezinde ise, bir içsel varlık / çekirdek bulunmaktadır. Bu içsel varlık / çekirdek ya da öz ben (gerçek ben) çevresi ile sürekli bir etkileşim içerisindedir ve benlik algısı denilen sistem bu etkileşim süreci içerisinde gelişir. Daha açık bir deyişle, insanın doğuştan getirdiği bu içsel varlık / çekirdek / öz ben çevre ile girdiği bu etkileşim sonucunda benlik algısı adı verilen ve kişinin kendi ile ilgili bir imaj ya da resmini ifade eden sistemi oluşturur. Yaşamımız boyunca benlik kavramımız ve buna bağlı olarak benlik algımız da süreç içerisinde değişebilir (Yaprak, 2017). William James, benlik kavramını detaylı ve sistematik olarak analiz eden ilk psikologdur. William James'in önderliğinde 1890'lı yıllarda başlayan benlik çalışmaları önemli gelişmeler göstermesine rağmen, kavramın terminolojisi ve işlevsel tanımları hala kavram üzerinde açık bir fikir birliğine sahip değildir (Yazıcıoğlu, 2018). Benlik kavramı bireyin sosyal ve duygusal gelişiminin bir kısmını oluşturur. 70'li yıllardan beri gelişim psikolojisi, bilişsel psikoloji, klinik psikoloji, sosyal psikoloji, eğitim psikolojisi, psikiyatri ve sosyoloji gibi bir çok bilim dalında ilgi gören bir araştırma konusudur. Literatürde benlik kavramına eş olarak 'kendilik kavramı' ve 'öz-kavram' terimleri yer almaktadır (İkiz, 2009). Benlik kavramı psikoloji ve kişilik kuramlarından birçoğu içinde önem bir yere sahiptir. Bununla beraber tüm kuramlar bu kavramı kendi bakış açısına göre ele alarak tanımlamakta, sonuçta bu tanımlarda benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır (Yaprak, 2017). Benlik kavramı ile alakalı olan tartışmaların başında hiç şüphe yok ki Freud yer almaktadır. Genel de benlik ve ego kavramları birbirine karıştırılır. Fakat benlik ile ego farklı kavramlardır. Birbirine benzer birçok noktası olmakla birlikte aynı şey değildir. Benlik daha genel bir kavram olmakla birlikte ego daha dar çerçevede bir kavramdır (Sozak, 2023). Rogers'ın ileri sürdüğü "Fenomenolojik Benlik Kuramı" ise temelini, her bireyin kendini merkeze koyduğu bir evren

olgusuna dayandırmaktadır. Her bir bireyin kendine özel gerçeklik algısı bulunmaktadır. Bu hususta herkesi kapsayabilecek kesin ve kabul gören gerçeklerden söz etmek mümkün değildir. Bireyin algılamış olduğu çevre, kişinin gerçek çevresini ifade eder. Bireylerin davranışları, çevrelerini algılama şekillerine göre farklılık göstermektedir (Sozak, 2023).

Benlik kavramının tüm farklı tanımları göz önüne alındığı zaman benliğin kişinin kendisini algılamaya yönelik içsel bir yolculuğunun yanı sıra çevresinin kendisini algılayışının bir bütünü olduğu, davranışları yönlendirebilen bir yapı olduğu, kişinin kendisiyle ilgili farkındalık içeren özellikleri olduğunu söylemek mümkündür (Kandemir, 2020). Benlik, bireyin kendine ait fikirlerinin toplamı, insanın kendini tanıma ve değerlendirme yolu şeklinde tanımlanmaktadır. Benlik kavramı, bireyin kendisi için önemli gördüğü, değer verdiği kişilerin eleştiri ve beğenileriyle şekillenir (Üstün ve Akman, 2002); Benlik kavramının tamını yaparken bireyin kendisi için düşünceleri ideal benlik yani bireyin olmak istediği benlik olarak ikiye ayrılabileceğini ifade etmişlerdir diyebiliriz. Benlik kavramı ayrıca bir bilişsel dayanak, sürekli var olan bir ölçme çubuğu veya kişinin kim olduğunu ve dolayısıyla da kendinden ya da başkalarından ne bekleyebileceğini anlaması için bir yol göstericidir (Kandemir, 2020).

Benlik konusu inceleneceğinde benlik (self), benlik kavramı (self consept) ve benlik saygısı (self esteem) kavramlarını tanımlamak aslında çok da kolay değildir. Genel anlamda benlik, Kişinin kendi ait fiziksel ve psikolojik özelliklerin birleşimi şeklinde tanımlanırken; benlik kavramı, kişi kendisine yönelik sahip olduğu düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Benlik saygısı ise kişinin kendisine ait duygularını içermekte ve kendini pozitif yönleriyle değerlendirmesidir (Yılmaz, 2000). Bu özellikleri bakımından benlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar benlik kavramının farklı yönleri barındıran, çok boyutlu bir kavram olduğunu göstermektedir. İlgili literature incelendiğinde benlik ile ilgili bir çok alt boyut çıkmaktadır: Benlik algısı (self-perception), benlik saygısı/öz saygı (self-esteem), benliğin farkındalığı (self-awarness), benlik imgesi (self-image), benlik kontrolü (self-control), benlik tasarımı (self-representation), benlik bilinci (self- 17 consciousness), benlik kurgusu (self-construal), benlik yeterliği/öz yeterlilik (selfefficacy), benlik sunumu (self-presentation), kendini kabullenme (self-acceptance), kendini gerçekleştirme (self-actualization), kendini açma (self-disclosure), benlik ayarlaması/kendini ayarlama (self-monitoring) gibi. Bu terimlerin bazıları arasında çok küçük farklar vardır ve zaman zaman birbirleri yerine kullanılmaktadır (İkiz, 2009).

Bireyin kendi çevresi ve toplum ile olan ilişkilerinin şekillenmesinde ve bireyin üzerindeki etkisi kadar bireyin kendine yönelik düşünceleri de önemlidir. Bireyin kendine

yönelik düşünceleri benlik algısı kavramı olarak nitelendirilmektedir. Benlik algısını açıklarken sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik durumların karşılıklı etkileşimi incelenmektedir (Zembat ve diğerleri, 2018). Sullivan benlik algısını çocuğun annesi ile arasındaki ilişkiyle açıklamıştır. Anneyle kurulan olumlu ve olumsuz iletişimler sonucunda çocuk iyi ben ve kötü ben arasında git gel yapabilir ve benlik gelişiminin bununla paralel geliştiği söylenebilir (Sarıca, 2013). Çocuklar, doğumdan itibaren sosyal hayatın bir parçası olurlar ve bu çevrede yaşamlarını devam ettirme çabası içindedirler. Bu sebeple sosyal bir canlı olan bireyin, bulunduğu sosyal yapıda kendine yönelik bilgi sahibi olma arzusu da fizyolojik gereksinimleri kadar önem taşımaktadır. Bireyin çocukluk döneminden başlayıp özellikle de ergenlikte zirveye çıkan "ben neyim, nasıl biriyim?" gibi soruları sosyoloji, psikoloji, felsefe ve davranış bilimi gibi pek çok bilim dalının araştırma sorusu olmuştur (Güllü, 2018). Okul öncesi dönemde bireyler içinde bulundukları çevre ve ailede edindikleri tecrübeler yoluyla, günlük yaşamda karşılarına çıkan sorunları gözleme, tahminde bulunma, planlama gibi adımlar ile çözmeye çalışabilirler. Bu aşamalar da çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini destekleyebilir. Duygu ve davranışlarında kendini kontrol ve düzenleme becerileri edinen bireyde olumlu benlik algısı oluşumu sağlanabilir (Tuzcuoğlu ve diğerleri, 2019). Birey ilköğretim dönemine geldiğinde benlik algısı ne kadar "gerçekçi ve olumlu" ise, hazırbulunuşluk düzeyini çok daha iyi gösterebilir ve daha hızlı ilerleme kaydedebilir. İlköğretime hazırlık döneminde, bilişsel beceri, benlik algısı ile uyum ve sosyal-duygusal beceri ile uyum arasındaki bağlar çocuğun ileri yaşlardaki akademik başarı ya da başarısızlığına yön vermektedir. Bu sebeple ilköğretime hazırlık çalışmalarında kesinlikle bu üçlü ilişki göz önüne alınmalıdır (Turaşlı ve Zembat, 2013).

Yaşam döngüsü içerisinde gelişim alanlarını birbirleriyle etkileşimiyle kişinin yeni durumlara uyumu için gereken alt yapıyı hazırlamaktadır. Bu zaman içinde duygusal ve sosyal etkenler de çok önemli role sahiptir. Gelişimin sosyal ve duygusal boyutları psikososyal gelişim başlığında toplanmaktadır. İnsanın yaşamında oldukça büyük öneme sahip olan benlik kavramı da psikososyal alanda kişilik gelişiminin bir kısmını oluşturur (Turaşlı, 2006). Sağlıklı benlik veya kimlik algılayışı, kişiye özgü özellikleri, kabiliyetleri, yeterlilikleri ve davranışların kabulü ile mümkündür. Kişinin kendine özgülüğünü sevmesi ve onaylaması gerekir (Gül, 2018). Olumlu benlik algısı geliştirmek için bireyin sosyal çevresindekilerin birey ile ilgili düşünceleri önemli bir role sahiptir. Özellikle bireyin bakım verenleri ve ailesinin düşünceleri ve kişiye yönelik tutumları belirgin ölçüde önemlidir. Olumlu benlik algısı kişinin kendine saygısını arttırmakta, girişken ve sosyal olmasına yardımcı olmaktadır (Burger, 2006; Aktaran: Aydın, 2019).

2.5.1. Benlik Algısının Çocuklarda Gelişimi Ve Desteklenmesi: Psikolojiye olan alakanın artış göstermesiyle beraber benlik kavramı nedir, benlik nasıl oluşur, benlik saygısı nasıl gelişir, çocuğun benlik saygısını geliştirmek için neler yapılmalı? Soruları sık sık sorgulanmaktadır. Bireyin kendine bakışı ve düşüncesi olan benlik, doğumdan itibaren gelişmeye başlamaktadır. Buradaki asıl faktör, bireyin kendisi ve çevresi ile olan etkileşimidir. Kişiliğin sübjektif yönü olan benlik, çocuğun kendi kişiliği hakkındaki düşünceleri, kendini değerlendirme şekli, yani kendini nasıl tanıdığı, kendini nasıl gördüğüdür (Sozak, 2023). Benlik ve benlik algısı gelişiminin doğumdan sonra başladığı ve benlik algısıyla ilgili ilk oluşumların bedensel farkındalığa dayandığı genel kabul görmüş bir yargıdır. Benlik algısı bireyin kendisini tanıdığı ve kendisine ait yargılarla tanımlamasını sağladığı bir yapıdır. Doğumdan sonra oluşum süreci başlayan benlik algısının gelişimi yaşam boyu yavaş bir şekilde devam etmektedir. Kişinin kim olduğunu, varlığının kendisine ne ifade ettiğini açıklayan kavram benlik algısıdır ve bu kavramı doğru ifade etmek oldukça zordur (Önder, 1997; Aktaran: Topal Camcı, 2022). Dünyaya geldiğinde, henüz benlik algısının oluşmadığı düşünülen bebek; ebeveynleriyle, kardeşleriyle, arkadaşlarıyla etkileşimden ve çevresiyle olan iletişimden, genetik özellikleri ve sosyal hayatıyla benlik algısı gelişmeye başlamaktadır. Bu sebeple bireyin, bulunduğu sosyal yapıda kendine yönelik bilgi edinme isteği de fizyolojik ihtiyaçları kadar önemlidir. Özellikle okul öncesi yıllar çocuklarında benlik algısının ortaya çıkışı ve gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Sarıca, 2013).

Benlik bireyin ilk olarak kendini algılamasıyla değil, çevresini algılamasıyla başlar. Doğumdan itibaren bireyin etkileşimde bulunduğu insanlar, ailesidir. Ailesinin kendisine sevgiyle yaklaşımı, ihtiyaçlarının düzenli ve yeterli karşılanması, bireyin benlik gelişimine olumlu katkıda bulunurken aksi durumda yani ihtiyaçlarının karşılanmadığı sonucunda dış dünya ve insanlarla ilgili kötü izlenimler edinir. Sonuç olarak bireyin dış dünya ve insanlarla ilgili sahip olacağı bu olumsuz izlenimler benliğin temelini oluşturur (Yaprak, 2017). İlk aylarda anne ile bebeğin kuracağı fiziksel ve duygusal temas bebeğin kendine yönelik duygularını şekillendirmektedir. Bebeğin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması duygusal bağ ve güven duygusunu güçlendirmektedir. Bebeğin duygusal ve fiziksel gereksinimlerinin giderilmesi, tepkilerinin karşılıksız kalmaması, olumlu mimikler ile tepki verilmesi ona istenen, sevilen bir birey olduğunu hissettirmektedir. Bu tutumlar bebeğin benlik gelişimini etkilemekle beraber benlik algısını da şekillendirmektedir (Topal Camcı, 2022). Ebeveynlerin duyguların ifadesi, yaşantıların paylaşılması gibi davranışların öğrenilmesinde model olduğu kabul edilirse, ebeveynlerin benlik saygısının çocuğun benlik gelişimindeki önemi daha da

arttırdığı düşünülebilir. Ayrıca anne ve babasını model alan çocuk onun kendine olan güveninden, kendini ifade yeteneğinden ve hayat memnuniyetinden de oldukça fazla etkilenebilir (Sarıca, 2013; Yorulmaz, 2017). Aile ortamında çocuklara karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşımın sergilenmesi, çocuğun öz yeterlilik ve öz saygı duygusunu içselleştirmesini sağlayarak kendi denetim mekanizmasını oluşturmasına zemin hazırlayacaktır (Sarıca, 2013).

Kişilik gelişiminin temelinde insana değil insanların yaşamsal ihtiyacı olarak gördüğü ilişkiye odaklanan Sullivan için kaygı ile benliğin oluşum süreci başlamış olur. Çocukluk döneminde anne ile kurulan iletişim biçimi ile kişilerin hayatına dahil olan kaygı yaşamın devamında çevreyle kurulan iletişim biçimi ile devam etmekte ve benliği şekillendirmektedir (Topal Camcı, 2022).

Benlik algısı çocuğun kendi kendine yönelik düşünceleridir. Çocuk benliğini doğuştan getirmez çevresindekilerle ilişkilerinden ya da kendi duygu ve düşüncelerinden ortaya çıkar. Sevgi ve disiplin ile ebeveynlerinden, başarı ya da başarısızlıkla okuldan, uygun davranışı sergileme ile yaşıtlarından ve başka olaylardan etkilenir. Kendini tanıma işaretleri bazı bebeklerde 15-18. aylarda görülmektedir. İki yaşına geldikleri zaman çoğu çocuklar, kendilerini aynada tanımaktadır. İkinci yılın sonu ve üçüncü yılın başlarında yürüme yaşındaki çocuklar, ben duygusunu yansıtan, ben büyük, onu ben yapacağım gibi cümlelerle benlik farkındalığının diğer biçimlerini göstermektedir (Yorulmaz, 2017). Okul öncesi dönemde çocukların oynadıkların oyunlar ve bu oyunlar içerisinde büründükleri roller, taklitler benlik algıları üzerinde oldukça etkilidir. Çünkü çocuklar oyunlar ile gözlemlediği gerçek hayatın provasını yapmakta, benzerlerini oynayarak bireysel özelliklerini şekillendirmektedir. Oyunlar yoluyla sosyalleşen çocuklar kendini ifade etmeyi, problem çözmeyi, işbirliğini öğrenmeye başlamaktadır (Berk, 1997; Aktaran: Turaşlı, 2006).

Epstein'e (1973) göre, gelişimi ilerledikçe, çocuk farklı zamanlarda, farklı davranış sergileyebileceğini kavramaya başlamaktadır. Genellikle, çocuk kendini, ebeveynlerin Kabul ettiği, toplumsal olarak onaylanan davranışları sergilediğinde "iyi", onaylanmayan davranışları sergilediğinde ise "kötü" olarak değerlendirmektedir. "İyi", çocukta sevildiği hissine, "kötü" ise onaylanmadığı, değersiz olduğu hissine sebep olmaktadır. Ebeveynlerin ve toplumun değerlerini içselleştiren çocuk, kendi standartlarını oluşturmaya başlar, değerlendirmelerinde de bu standartları ele almaktadır. Bu sebeple benlik gelişiminde kritik dönem okul öncesi dönemdir (Sarıca, 2013; Şekercioğlu ve Güzeller, 2012). Kendinin değerli olduğunu hisseden bireyler kendilerine ve çevrelerine küsmeden iletişimlerine devam ederek hayatın akışına ayak uyduracaklardır. Bu durum özellikle ergenlik dönemindeki gençler

yönünden daha hassas kritik bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle geleceğe yönelik pek çok karara varıldığı lise gençliğinin yaşamsal kararlarında benlik saygıları ile kendilerini kabul düzeyleri onların eğitim süreçlerinin başarısında önemli bir faktör olacaktır. (Coşkun ve Altay, 2009).

Dönemimizde insanlar karşısındakinin dış görünüşüne daha fazla odaklanmaktadır. Pek çok toplumda gençlik, güzellik, çekicilik gibi özellikler en önemli kişiye ait özellikler olarak değerlendirilmektedir. İnsanlar güzel (yakışıklı), çirkin olma durumlarına göre değerlendirilmekte, çocukluk çağından yetişkinliğe kadar çirkine olumsuz, güzele (yakışıklıya) olumlu değerler yüklenmektedir. Bu durumu toplumsal iletişim araçları da tetiklemektedir. Bireyler kendilerine yönlendirilen ideal ölçülere göre bedenlerine yönelik duygu ve tutum geliştirmektedir. İdeal ölçülerin dışına çıkma, o bireyin kendini değerlendirmesinde değişmeye yol açar buda benlik algısını etkilemektedir (Yaman ve diğerleri, 2008). Kendini içsel doyumuna göre değerlendiremeyen bireyler çevresindekilerin değerlendirmesiyle kendine değer biçer. Ödül alabildiği kadar başarılı ve ceza aldığı kadar başarısız olduğunu, dışsal uyarıcılar olmadan eyleme geçmenin gereksiz olduğunu düşünmektedir. Aktif, mutlu ve doyuma ulaşan bireyler; aktif olmak için ölçütler barındıran, yaptıkları işten zevk almayan, başarısız olması kaygısı taşıyan, doyum sağlamayan, çabuk sıkılan bireylere dönüşmektedir. Bu durum bireylerin olumsuz benlik algısı geliştirmesine neden olmaktadır (Türkmen ve Özbey, 2018). Ancak benlik kavramının gelişimini çocuklukta ölçmek iki sebepten dolayı oldukça zordur. İlk olarak bu dönemde öz farkındalık ortaya çıkmaktadır. İkincisi ise benlik kavramıyla alakalı tartışılan birçok faktör iç içe geçmiştir ve yalnızca açıklamakla kalmayıp çocuklar için tanımlanması da güçtür. Bu durum çocukların okuma ve yazmadaki yetersizliklerinin yanında, benlik kavramı üzerinde ciddi etkileri bulunan çeşitli faktörler (aile, çevre ve öğretmenler), benliğin doğasında yer alan soyutluk ve erken çocukluk dönemindeki bireylerin kendilerini tanımlamada yaşadıkları problemler, değerlendirme sürecini karmaşıklaştıran bir diğer etmenlerdir (Turaşlı, 2014).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okul öncesi eğitimde sosyal beceriler, benlik algısı, doğa temelli eğitim konularını ele alan, yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır. İlgili araştırmalar tarihsel sıralama içerisinde sunulmuştur.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar: Keleş ve diğerleri (2010) yaptıkları araştırmada, "Ihlara Vadisi (Aksaray) ve Çevresinde Doğa Eğitimi" projesinin çevre bilinci, çevreye yönelik tutum, düşünce ve davranış üzerindeki etkililiğini ve kalıcılığını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 03-12 Temmuz 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilen doğa eğitimi programına katılan 25 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Söz konusu proje, TÜBİTAK tarafından desteklenen, hedef kitlesi sadece "öğretmen adayı" olan ilk projedir. Veri toplamak amacıyla Milfont ve Duckitt (2006) tarafından geliştirilen ve Ak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevre Bilinci Ölçeği" ile Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen, çevresel düşünce ve davranış alt boyutlarından oluşan "Çevresel Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, doğa eğitimi programının bireylerin çevre bilincine, tutumlarına ve davranışlarına önemli ölçüde etki ettiği ve kalıcılığını sağladığı tespit edilmiştir.

Anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelenmesi amaçlanan bir çalışma yapılmıştır. Çalışmaya Çankırı'daki ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren altı yaşındaki (60-72 ay) 96 çocuk (deney: 48, kontrol: 48) alınmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmadığı zamanlarda deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocuklar mevcut okul öncesi eğitimlerine devam etmişlerdir. Veri toplamada "Aile Bilgi Formu" ile Acun Kapıkıran ve diğerlerinin (2006) geliştirdiği "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve eğitim programının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür (Durualp ve Aral, 2010).

Uysal ve Kaya Balkan (2015) yaptıkları araştırmada, sosyal beceri eğitimi almanın, düşük sosyo-ekonomik seviyedeki okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla sosyal beceri eğitimi alan, kendileri sosyal beceri eğitimi alırken anneleri de çocuk gelişimi ve sosyal beceriler konularında eğitim alan ve hiç eğitim almayan üç grup okul öncesi çocuk sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramı açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan tüm çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir. Araştırmanın örneklemi, toplam 131 olmak üzere, 59 kız, 72 erkek çocuk ile bu çocukların 39 annesinden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, Purdue Okul Öncesi Çocuklar için Benlik Kavramı Ölçeği, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Aile Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, hem çocuk eğitimine katılan hem de anne katılımlı sosyal beceri eğitimine katılan çocukların sosyal beceriler alt boyutlarından "kişiler arası beceriler" ve "sonuçları kabul etme becerileri" puanları eğitimlerin sonunda artış

göstermiştir. Sosyal beceri eğitimine tek başına katılan çocuklarda ayrıca eğitimin sonunda sosyal beceri toplam puanları ve benlik kavram puanlarında da artış saptanmıştır. Hiçbir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunda ise bu gelişmelere rastlanmamıştır. Ayrıca eğitimin bitiminden üç ay sonraki izleme çalışmalarında, hem anne katılımlı hem de tek başına sosyal beceri eğitimi alan her iki gruptaki çocukların kazanılan sosyal beceri ve benlik kavramı düzeylerini koruduğu görülmüştür.

Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi incelenen bir çalışmada ön test-son test kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya anaokuluna devam eden 5-6 yaşındaki 60 çocuk (30 deney, 30 kontrol) dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara 5 hafta boyunca haftada 2 kez Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p<0,05$) ve eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmüştür (Pekdoğan, 2016).

Makar (2016) spor eğitimi gören öğrencilerin, sosyal beceri, fiziksel benlik algısı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında toplam 453 kişi (167 Kadın, 286 Erkek) ile gönüllü olarak katılmıştır. Bu çalışmada sosyal becerinin belirlenmesinde sosyal beceri skalası kullanılırken, fiziksel benlik algısı skalası da fiziksel benlik algısının belirlenmesinde kullanılmıştır. Fiziksel aktivite düzeyinin belirlenmesinde ise fiziksel aktivite değerlendirme anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın ve erkeklerden elde edilen sosyal beceri ile fiziksel benlik algısı ve fiziksel aktivite değerleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Araştırmada okul öncesi dönemde doğa bilgisi ve doğa sevgisi ile ilgili ön bilgilerini ortaya koymak ve çocukların farkındalık düzeylerini arttırmak amacıyla nitel araştırma modelinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından "Merhaba Kozalak" ve "Kozalağın Sesi" adlı bütünleştirilmiş çevre eğitimi etkinlikleri hazırlanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırklareli ilinin Babaeski ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunun anasınıfında bulunan 15 öğrenciye uygulanmıştır. Doğal materyaller oyun temelli öğrenme ve formal anlatım yöntemleri kullanılarak tanıtılmıştır. Çocukların etkinlik kapsamında doğal materyalleri tanıma düzeylerine ait frekansları uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların oyun temelli öğrenme yöntemiyle tanıdığı doğal materyallere

ilişkin farkındalık düzeyinin, formal anlatım yöntemiyle tanıdığı doğal materyallere ilişkin farkındalık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güzelyurt ve Özkan, 2017).

Tuzcuoğlu ve diğerleri (2019) yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma okul öncesi kurumuna devam eden 220 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Aktaş (2020) yürüttüğü çalışmada okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Bu araştırma Karadeniz bölgesinde yer alan bir ilde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 ve 6 yaşındaki 395 çocuk ile yapılmıştır. Araştırma verileri DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Testi (DBAT), Farklılıklara Saygı Ölçeği ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda a çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunduğuna ulaşılmıştır.

Bir diğer araştırmada, bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl merkezinde Aile Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı iki anaokuluna devam eden 19 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Bir anaokulundan 10 kız ve 10 erkek 20 çocuk deney grubuna, diğer anaokulundan ise 9 kız, 11 erkek 20 çocuk kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların problem davranışlarında azalma, sosyal becerilerinde ise anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Genel olarak çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal beceriler arttıkça problem davranışların azaldığı belirlenmiştir (Şirin, 2020).

Pektaş (2022) öykü temelli ve aile katılımı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sultan Alparslan Anaokulunda öğrenim görmekte olan 5-6 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirmiştir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 14 deney grubunda, 12 deney grubunda olmak üzere toplam 26 çocuk ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların farklılıklara saygı becerileri, Farklılıklara Saygı Ölçeği'nden, benlik algısı düzeyleri, Demoulin Benlik Algısı Ölçeği'nden, elde edilen veriler aracılığı ile değerlendirilmiştir. Her iki gruba da söz konusu ölçekler aracılığı ile ön test ve son test

uygulamaları yapılmıştır. Deney grubuna uygulanan Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı'nın çocukların farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: Fjørtoft (2001) yürüttüğü çalışmada, Norveç'teki doğal ortamın anaokulu çocukları için nasıl teşvik edici bir oyun ortamı sağladığını ve peyzajdaki farklı özelliklerin oyun aktivitelerine nasıl olanak sağladığını incelemiştir. Bu tür açık hava etkinliklerinin çocukların motor kondisyonu üzerindeki etkisi test edildi ve deney grubunda referans gruba göre daha iyi bir gelişme olduğu görülmüştür. Denge ve koordinasyon yeteneklerinde anlamlı farklılıklar ($p<.01$) bulunmuştur. Çalışma, doğal ortamda çok yönlü oyun ile çocuklarda motor gelişim üzerindeki etki arasında olası bir ilişki olduğunu göstermiştir.

McClelland ve Morrison (2003) yaptıkları çalışmada, 3-4 yaş grubu 72 okul öncesi çocukla erken öğrenmeye ilişkin sosyal becerilere yönelik öğretmen derecelendirmelerinin doğasını ve istikrarını incelemiştir. Yapısal eşitlik modellemesini (SEM) kullanan doğrulayıcı faktör analizi (CFA), okul öncesi çocukların derecelendirmelerinde "öğrenmeyle ilgili sosyal beceriler" etiketli bir yapının ortaya çıktığını ve orta düzeyde değişkenlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çocukların erken öğrenmeyle ilgili sosyal becerilerine ilişkin derecelendirmeler 1 yıllık bir süre boyunca nispeten istikrarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Heerey ve diğerleri (2003) gerçekleştirdikleri çalışmada utanma ve utanç gibi öz bilinçli duygular, zihin teorisinin (ZK) 2 yönü ile ilişkilidir: (a) davranışın başkalarının gözünde sosyal sonuçları olduğunu anlama yeteneği ve (b) sosyal norm ihlallerini anlama becerisi. Bu çalışma ZK'yı öz bilinçli duygunun tanınmasıyla ilişkilendirmeyi amaçladı. Otizmi olan ve olmayan çocuklar, fotoğraflardan öz-bilinçli ve öz-bilinçli olmayan duyguların bilincinde olan yüz ifadelerini belirlediler. ZK da ölçüldü. Otizmli çocuklar, öz-bilinçli duyguları tanımlamada karşılaştırma çocuklarına göre daha kötü performans gösterdiler, ancak öz-bilinçli olmayan duyguları tanımada farklılık göstermediler. ZK yeteneği istatistiksel olarak kontrol edildiğinde, öz-bilinçli duyguların tanınmasındaki grup farklılıkları ortadan kalktı. Tartışma ZK ile öz-bilinçli duygu arasındaki bağlantılara odaklandı.

Rudasill ve Konold (2008) yaptıkları araştırmaya Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü Erken Çocuk Bakımı Araştırma Ağı'ndan çocuklar ($N = 1.364$) katılmıştır. Anneler, çocukların utangaçlığını, dikkat odaklılığını ve engelleyici kontrolünü 4 yaşındaki Çocuk Davranış Anketi ile derecelendirmişler ve öğretmenler, çocukların sosyal yeterliliğini Sosyal Beceri Derecelendirme Sisteminin üç alt ölçeği (iş birliği, iddia ve öz kontrol) ile derecelendirmişler. 2. sınıf Gizli Büyüme Eğrisi Analizi hem utangaçlığın hem de çaba

gerektiren kontrolün çocukların sosyal yetkinliğine katkıda bulunduğunu göstermiştir. Utangaç çocuklar ve daha fazla engelleyici kontrole ve dikkatle odaklanmaya sahip olan çocukların öz kontrol ve iş birliği konusunda öğretmenlerinin değerlendirmeleri daha yüksekti. Bulgular, çocukların sosyal yeterliliğini ve anaokuluna başarılı uyumunu çocuğun mizaç özelliklerini dikkate almanın önemini vurgulamaktadır.

Ernst (2014) Erken çocukluk eğitiminde öğrenme ortamları olarak doğal dış mekân ortamlarının kullanımını teşvik etme çabalarında, kuzey Minnesota'dan (Amerika Birleşik Devletleri) 46 erken çocukluk eğitimcisiyle, onların doğal dış mekan ortamlarına ilişkin inanç ve uygulamalarını araştırmak ve aynı zamanda bunların öngörücülerini ve tahminlerini araştırmak amacıyla bir anket araştırması yürütüldü. Sonuçlar, birincil engellerin doğal dış mekân ortamlarına yürüme erişiminin olmaması, zaman eksikliği, kış havası ve güvenlik endişeleri olduğunu göstermektedir. Bulgular, erken çocukluk eğitimcilerinin doğal dış mekân ortamlarını kullanmalarını artırmaya yönelik çabaların, erken çocukluk eğitiminde doğal dış mekan ortamlarının kullanılmasının değeri hakkındaki inançlarını etkilemeye odaklanmaması gerektiğini, bunun yerine engelleri azaltarak bu ortamların kullanımını sağlamaya odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Moldovan (2015) yaptığı çalışmasında yaygın eğitimin iyileştirilmesini ve açık hava eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılmasını ve psiko-hareket yeteneklerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilecek belirli açık hava etkinliklerinin deneysel olarak uygulanması yoluyla şekillendirilmesini ele almaktadır. Deneysel hipotez, önerilen deneyde açık hava eğitim etkinliklerinin deneğin psiko-hareket yeteneklerini önemli ölçüde etkileyeceği varsayımı üzerinedir. Açık havada eğitimin bu türlerini kullanmanın avantajlarını kanıtlamaya çalışırken, hem bilginin alınmasını hem de müdahale eylemlerinin yeterli şekilde uygulanmasını içeren bir program uygulamıştır. Önerilen ve seçilen programın tüm unsurlarının bir ana noktası vardır ve bu, öğrencinin psiko-hareket yeteneklerini etkilemektedir. Açık hava eğitim faaliyetleri tesislerinde belirli psiko-hareketli parametrelerin analizi, açık hava eğitim faaliyetleri için seçilen özel araçlara bağlı olarak gözle görülür ve olumlu değişiklikler göstermiştir.

Maleki ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların evde ve okul öncesi dönemdeki sosyal beceri düzeylerini ve çocukların sosyal becerileri ile çevresel ve kültürel geçmişleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İran'ın kentsel bir bölgesindeki okul öncesi merkezlerde öğrenim gören 546 çocuk üzerinde çalışma yürütülmüştür. Veriler ebeveynlerden ve öğretmenlerden demografik ve sosyal beceri anketleri aracılığıyla toplandı. Bulgularımız kızların evdeki sosyal becerilerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu gösterdi.

Ayrıca ebeveynlerin ve öğretmenlerin bakış açısına göre çocukların çoğunluğu orta düzeyde sosyal beceriye sahipti. Sosyal becerilerin çoğu alanında mütevazı bir ebeveyn-öğretmen anlaşması vardı. Ayrıca çocukların sosyal beceri alanları ile çocuğun doğum sırası, baba yaşı, baba mesleği, öğretmen yaşı, öğretmen eğitimi, öğretmen deneyimi ve okul öncesi sınıf arasında çocuk sayısı ve sınıf türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sosyal becerilerde sorun yaşama riskinin nispeten düşük olduğu belirtildi. Bu nedenle çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesinde aile durumuna, öğretmen ve okul öncesi merkezinin özelliklerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nicel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Bu desende öncelikle oluşturulan denek grubundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri kontrol, biri deney olarak belirlenir. Uygulama sürecinde etkisine bakılan işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez ve işlem sonunda her iki gruba da aynı form kullanılarak etkisine bakılan işlem ölçülür (Büyüköztürk, 2017).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Bursa ili merkez ilçelerinden birinde, birbirine yakın özelliğe sahip iki anaokulu oluşturulmuştur. Bu anaokullarından 1 sınıf kontrol (16 kişi) ve 1 sınıf deney (16 kişi) olacak şekilde toplam 2 sınıf ve 36 kişi seçilmiştir.

Çalışmaya katılmak isteyip istemediklerine dair tüm paydaşların velilerine onam formu verilmiştir. Formlara göre çalışmaya katılmaya gönüllü olan çocuklarla çalışılmıştır.

Tablo 1'de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerinden cinsiyet ve yaş dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait cinsiyet verileri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Kişisel Özellikler	N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	7	43,8	8	50,0
	Kız	9	56,3	8	50,0
	Toplam	16	100,00	16	100,00
Yaş (Ay)	48-54	8	50,0	7	43,8
	55-60	8	50,0	9	56,3
	Toplam	16	100,00	16	100,00

Tablo 1'de yapılan frekans analizi neticelerine göre; deney grubunda yer alan öğrencilerin %43,8'i kız ve 56,3'ü erkek, %50,0'si 48-54 aylık ve %50,0'si 55-60 aylık olan

öğrencilerden ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %50,0'si kız ve %50,0'si erkek, %43,8'i 48-54 aylık ve %56,3'ü 55-60 aylık olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma amaçları doğrultusunda verilerin toplanmasında aşağıdaki araçlardan yararlanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya dahil olan öğrencinin adı, soyadı, cinsiyeti, yaşı ve okula devam etme durumuna yönelik bilgileri içeren bir formdur. Öğretmen tarafından doldurulmuştur.

3.3.2. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi-Değerlendirme Ölçeği: Çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla; Gresham ve Elliott tarafından 1990 yılında geliştirilmiş olan Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi daha kapsamlı olarak Tutkun ve Dinçer tarafından 2019 yılında geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi- Derecelendirme Ölçeği (3-5 Yaş Okul Öncesi Versiyonu) Öğretmen Formu kullanılacaktır. Toplamda 76 madde ve 2 alt ölçekten (Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)- Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ) oluşmaktadır. 46 madde olan "Sosyal Beceri Ölçeği" 7 alt boyuttan oluşmaktadır. İletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, katılım ve öz denetim bu ölçeğin alt boyutlarıdır. 30 maddeden oluşan ikinci ölçek ise "Problem Davranışlar Ölçeği"dir ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Dışsallaştırma, zorbalık, hiperaktivite/dikkatsizlik, içselleştirme ve otizm spektrum bu ölçeğin alt boyutlarıdır. Bu araştırmada problem davranışlar kısmının incelemesi yapılmayacağı için Tutkun ile görüşülmüş ve çalışmada kullanılmamıştır.

Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme ölçeğinde iki tip ölçüm bulunmaktadır; önem ve sıklık. Ölçekte davranışların sıklığı "asla", "nadiren", "sıklıkla", ve "her zaman" olarak derecelendirilip 4'lü likert tipi olup aynı zamanda burada yer alan her bir madde "önemli değil", "önemli" ve "çok önemli" olarak derecelendirilen 3'lü likert tipi bir ölçek kullanılarak değerlendirilmektedir.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere ölçeğin nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ölçek sınıfta bulunan her çocuk için ayrı olarak öğretmen tarafından doldurulmuştur.

3.3.4. Demoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği: Demoulin Self-Concept Developmantal Scale (DSCDS), Demoulin Benlik Algısı Ölçeği, çocukların bireysel benlik kavramının sistematik ve karşılaştırmalı analiz edilmesini sağlayan ve tanı koyan bir ölçme aracıdır (Demoulin, 2000: Akt: Kuru ve Zembat, 2013). Dr. Donald Demoulin tarafından 1995-1998 yılları arasında geliştirilmiş Türkçe'ye uyarlaması Kuru (2014) tarafından 2006 yılında yapılmıştır. Ölçek 29 madde ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. İlk 15 madde özsaygı ve son 14 madde özyeterliliğe yönelik sorular içermektedir. Ölçeğin cevaplama kağıdında üç adet yüz ifadesi bulunmaktadır, çocuklara yöneltilen sorulara yönelik olarak boyanması istenmektedir. Ölçek çocuklara sorulan sorular ile çocukların o an hissettikleri yüz ifadesine göre boyamaları ile doldurulmuş ve bu şekilde benlik algıları ölçülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin toplanması için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan (Ek 8) ve veriler resmi bağımsız anaokulundan toplanacağı için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır (Ek 9). Tüm veri toplama sürecinde katılımcıların (öğretmenler) gönüllüğü esas alınmış, süreç başlamadan önce öğretmenlerden katılımcı onam formu (Ek 10) ve velilerden veli onam formu (Ek 11) alınarak çalışmaya gönüllü olan aileler ve çocuklarıyla çalışmaya başlanmıştır. Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 12 haftalık bir süreç içerisinde toplanmıştır.

Bu araştırmanın verileri; "Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği" ve "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ölçekleri kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın 1. Aşaması Uygulama Öncesi Ön Hazırlık

Araştırmanın 2. Aşaması Uygulama Süreci

Araştırmanın 3. Aşaması Uygulama Sonrası

1.Aşama Uygulama Öncesi: Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği" öğretmenler tarafından doldurularak verileri toplanmıştır. Aynı zamanda çocukların benlik algısını belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Bu ölçeğin uygulanma sürecinde sınıftan bağımsız sessiz bir ortam seçilmiş, çocukların ve araştırmacının boyuna uygun sandalyeler ve masa olmasında dikkat edilmiştir. Çocuklar sırasıyla ortama davet edilerek ölçek materyalleri tanıtılmış, ardından ölçek maddeleri çocuklara okunmuş ve alınan cevaplar her çocuk için önceden hazırlanmış olan cevap anahtarına çocuklar tarafından doldurulmuştur. Maddelerin tam anlaşılmadığı

düşünülen durumlarda ise yönerge birkaç kez tekrar edilmiştir. Uygulama için okul bahçesinde ortam düzenlemeleri yapılmıştır.

2. Aşama Uygulama Süreci: Ön test verilerinin toplanmasının ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan etkinlik planları 10 hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Bu planlar MEB Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği" alt boyutları olan iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk ve empati "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" alt boyutları olan öz saygı ve öz yeterlik boyutlarına yönelik olarak yazılmıştır. Sosyal beceri alanına yönelik olarak her bir alt boyuttan iki adet etkinlik planı benlik algısına yönelik olarak her bir alt boyuttan üç adet toplamda 20 adet doğa temalı açık hava etkinlik planı hazırlanmıştır. Planlar oluşturulurken araştırmanın amacına uygun olarak yalnızca okul bahçesi değerlendirileceğinden okul bahçesinin imkanları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ardından uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre planlar yeniden düzenlenmiş ve tekrar uzman görüşü alınarak planlara son şekli verilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de bu planlar ve temaları belirtilmiştir.

Tablo 2

Doğa temalı açık hava etkinlikleri

Etkinlik Adı	Etkinlik Teması
Çamurla Resim	İletişim
Fotoğraflarla Yaprak Bulma	İletişim
Kuş Yuvası	İşbirliği
Gölgemiz	İşbirliği
Dal Ailesi	Kendini İfade Etme
Çamur Suratlar	Kendini İfade Etme
Tohum Topu	Sorumluluk
Fasulye Çimlendirme	Sorumluluk
Ağaç Kabuğunda Kabartma	Empati
Doğa Günlüğü	Empati
İlk Bahar Ağacım	Öz Saygı
Su Arıtma Deneyi	Öz Yeterlik
Dinozor Parkı	Öz Denetim
Doğada Örüntü	Öz Denetim

Evsiz Tavşan	Öz Saygı
Gözü Kapalı Dokuları Betimleme	Öz Saygı
Bahçemizdeki Renkler	Öz Yeterlilik
Doğada Tablo Oluşturma	Öz Yeterlilik
Doğal Materyallerle Mandala	Katılım
Doğada Yol İşaretleri	Katılım

3.Aşama Uygulama Sonrası: 10 haftalık uygulama süreci sonunda hem deney hem de kontrol grubu çocuklar için "Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği" ve "Demoulin Benlik Algısı Ölçeği" ölçekleri tekrar uygulanmış ve son test verileri toplanmıştır.

3.4.1. Verilerin Analizi: Tüm istatistiksel analizler SPSS IBM programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler belirtilmiş olup ilk olarak Benlik Algısı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeğine yönelik betimsel analiz sonuçları verilmiş ve normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir (Tablo 3). Ardından Benlik Algısı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeğine dönük iç tutarlılık analizi yapılmış, ölçeklerin çalışmada kullanılmasında bir sakıncanın bulunup bulunmadığı ele alınmıştır.

Normal dağılım gösteren değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi kullanılırken grupların ön test- son test karşılaştırmalarında ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

3.4.2. Normallik Analizi: Seçer (2015, s. 28) normal dağılım varsayımının; 'çarpıklık ve basıklık' değerleri bakılarak değerlendirmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu değerlendirmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde basıklık/çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tablo 1'de verilerin basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerler verilmiştir.

Tablo 3

Çarpıklık,basıklık değeri ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

	Deney (N=16)				**Kontrol (N=16)**			
	Kolmogorov-Smirnov				Kolmogorov-Smirnov			
Ölçek	**İstatistik**	**p**	**Çarpıklık**	**Basıklık**	**İstatistik**	**p**	**Çarpıklık**	**Basıklık**

Benlik Algısı Öntest	,18	,20	-,598	,877	,14	,20*	-,490	-,527
Öz Saygı Öntest	,13	,20*	-,473	,737	,13	,20*	,596	,895
Öz Yeterlilik Öntest	,12	,20*	-,020	,269	,23	,13	1,063	,284
Benlik Algısı Sontest	,20	,10	-,640	-,886	,11	,20*	1,077	,781
Öz Saygı Sontest	,22	,14	-,136	1,019	,21	,16	,354	-,510
Öz Yeterlilik Sontest	,21	,27	-1,441	1,042	,21	,26	,075	-1,063
Sosyal Beceri Öntest	,30	,30	-,340	,308	,19	,13	-,208	-1,011
İletişim Öntest	,26	,40	-,735	1,394	,46	,31	-1,068	,044
İşbirliği Öntest	,44	,32	1,130	,805	,28	,22	-,010	-,554
Kendini İfade Etme Öntest	,22	,06	,856	,425	,27	,10	,721	-,462
Sorumluluk Öntest	,41	,08	,468	-1,016	,15	,20*	-,330	-,221
Empati Öntest	,27	,09	-1,320	,407	,19	,11	,406	-1,051
Katılım Öntest	,37	,11	1,182	1,289	,25	,11	-,682	,639
Öz Denetim Öntest	,48	,26	,006	-,483	,20	,18	,532	-,754
Sosyal Beceri Sontest	,21	,12	1,052	,749	,14	,20*	-,268	-1,014
İletişim Sontest	,24	,24	-,795	,883	,21	,15	-,411	-,696
İşbirliği Sontest	,27	,26	-,046	-,699	,21	,16	,186	-,861
Kendini İfade Etme Sontest	,32	,20	,282	-1,041	,19	,15	-,008	-1,063
Sorumluluk Sontest	,29	,17	-,072	-1,048	,15	,20*	,590	,178
Empati Sontest	,18	,16	,115	-1,200	,22	,07	,160	-1,127
Katılım Sontest	,33	,10	-,650	-,341	,19	,14	,733	,465

Öz Denetim Sontest	,24	,12	-,616	-1,233	,21	,06	,193	-1,240

Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklıkla basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerlerinin arasında olduğu hallerde normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir.

Gerçekleştirilen analizler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.4.3. Güvenirlilik Analizi: İçsel tutarlılık, ölçme aracının ölçtüğünü varsaydığımız nitelikleri ölçen sorularının kendi içlerinde ne kadar birbirleriyle ilişkili olduklarını, ne kadar homojen bir soru grubu oluşturduklarını tespit eder. İçsel tutarlılık, alfa katsayısı (Cronbach's alfası) hesaplanarak bulunur.

Cronbach's α katsayısı ile ilgili şu bilgiler verilebilir;

α değeri,

$0{,}00 \leq \alpha < 0{,}40$ ise Güvenilir değil

$0{,}40 \leq \alpha < 0{,}60$ ise Düşük güvenilirlikte

$0{,}60 \leq \alpha < 0{,}80$ ise Oldukça güvenilir

$0{,}80 \leq \alpha \leq 1{,}00$ ise Yüksek güvenilirdir.

Tablo 4

Güvenirlik analizi bulguları

Ölçek	Cronbach's Alpha (Ön test)	Cronbach's Alpha (Son test)
Benlik Algısı	,843	,867
Öz Saygı	,872	,752
Öz Yeterlilik	,765	,812
Sosyal Beceri	,960	,949
İletişim	,822	,863
İş birliği	,809	,900
Kendini İfade Etme	,822	,813
Sorumluluk	,887	,914
Empati	,812	,891

Katılım	,785	,812
Öz Denetim	,725	,713

Tablo 4'e göre ölçeklerin ve alt boyutlarının ön test ve son test Cronbach's Alpha değeri incelendiğinde, Cronbach's Alpha değerlerinin istenilen ölçütte ($0{,}60 \leq \alpha$) olduğu görülmektedir (Özdamar, 1999, s. 513).

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın verileri 16'sı deney grubu ve 16'sı kontrol grubu olmak üzeri 32 öğrenciye Benlik Algısı Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeğinde yer alan ifadelerle birlikte demografik soruların uygulanması ile elde edilmiş olup verilerin analizi bu bölümde yapılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan ve yapılmayan çocukların Benlik Algısı ve alt boyutları; Öz Saygı ve Öz Yeterlilik Ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu çerçevesinde çocukların Benlik Algısı ve alt bileşenlerinden aldıkları ön test puanlarının anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney ve kontrol grubu çocukların benlik algısı ve alt boyutlara ait ön test ortalama değerleri ile gruplar arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları

Benlik Algısı	Grup	N	X̄	SS	t	p
Benlik Algısı Ön Test	Deney Grubu	16	67,56	5,07	,373	,712
	Kontrol Grubu	16	66,81	6,25		
Öz Saygı Ön Test	Deney Grubu	16	31,56	2,63	,128	,899
	Kontrol Grubu	16	31,44	2,90		
Öz Yeterlilik Ön Test	Deney Grubu	16	36,13	3,20	,590	,559
	Kontrol Grubu	16	35,38	3,95		

** $p<0.05$*

Tablo 5 incelendiğinde; doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan (Deney Grubu) çocuklar ile doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılmayan (Kontrol Grubu) çocukların Benlik Algısı Ön Test ve alt bileşenlerden; Öz saygı ve Öz Yeterlilik Ön Test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. (p>0,05).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan ve yapılmayan çocukların Sosyal Beceri ve alt boyutlar; İletişim, İş birliği, Kendini İfade Etme, Sorumluluk, Empati, Katılım ve Öz Denetim Ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu çerçevesinde öğrencilerin Sosyal Beceri ve alt bileşenlerinden aldıkları Ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir**.**

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir

Tablo 6

Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri ve alt boyutlara ait ön test ortalama değerleri ile gruplar arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları

	Grup	N	X̄	SS	t	p
Sosyal Beceri Ön Test	Deney Grubu	16	75,44	12,97	1,954	,060
	Kontrol Grubu	16	67,63	9,36		
İletişim Ön Test	Deney Grubu	16	12,44	2,90	-,421	,677
	Kontrol Grubu	16	12,81	2,07		
İş birliği Ön Test	Deney Grubu	16	10,25	1,53	-1,064	,296
	Kontrol Grubu	16	10,88	1,78		
Kendini İfade Etme Ön Test	Deney Grubu	16	8,69	1,35	-,190	,851
	Kontrol Grubu	16	8,81	2,26		
Sorumluluk Ön Test	Deney Grubu	16	11,25	1,81	-,709	,484
	Kontrol Grubu	16	11,94	3,43		
Empati Ön Test	Deney Grubu	16	9,63	1,78	-,216	,830
	Kontrol Grubu	16	9,88	4,27		
Katılım	Deney Grubu	16	12,94	2,21	,233	,818
	Kontrol Grubu	16	12,63	4,90		
Öz Denetim	Deney Grubu	16	10,25	2,79	-1,397	,173
	Kontrol Grubu	16	11,88	3,72		

** $p<0.05$*

Tablo 6 incelendiğinde, doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan (Deney Grubu) çocuklar ile Empati puanlarının Doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılmayan (Kontrol Grubu) çocukların Sosyal Beceri ve alt boyutlar; İletişim, İş birliği, Kendini İfade Etme, Sorumluluk, Empati, Katılım ve Öz Denetim Ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. (p>0,05).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan ve yapılmayan çocukların Benlik Algısı ve alt boyutları; Öz Saygı ve Öz Yeterlilik Ön test ve Son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu çerçevesinde çocukların Benlik Algısı ve alt bileşenlerinden aldıkları son test puanlarının anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili örneklemler t testi ile incelenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir

Tablo 7

Deney ve kontrol grubu çocukların benlik algısı ön test ve son test ortalama değerleri arasındaki farklılığa ait İlişkili Örneklemler T Testi Sonuçları

	Grup		N	X̄	SS	t	p
Benlik Algısı	Deney Grubu	Ön test.	16	67,56	5,07	-6,272	,000*
		Son test	16	77,13	4,16		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	66,81	6,25	-2,060	,057
		Son test	16	69,25	5,23		
Öz Saygı	Deney Grubu	Ön test.	16	31,56	2,63	-4,816	,000*
		Son test	16	36,75	3,07		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	31,44	2,90	-1,954	,070
		Son test	16	32,50	2,34		
Öz Yeterlilik	Deney Grubu	Ön test.	16	36,13	3,20	-4,511	,000*
		Son test	16	40,38	3,05		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	35,38	3,95	-1,915	,075
		Son test	16	36,75	3,59		

** p<0.05*

Tablo 7 incelendiğinde doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan çocukların (Deney Grubu) Benlik Algısı toplam ön test puanları (Ort=67,56) ile toplam son test puanları (Ort=77,13) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-6,222, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların Öz Saygı alt ölçeği ön test puanları (Ort=31,56) ile son test puanları (Ort=36,75) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-4,816, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Öz Yeterlilik alt ölçeği ön test puanları (Ort=36,13) ile son test puanları (Ort=40,38) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-4,511, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubu çocukların Benlik Algısı toplam ön test puanları ile son test puanları (p>0,05) ve Öz Saygı alt ölçeği ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), Öz Yeterlilik alt ölçeği ön test puanları ile son test puanları (p>0,05) arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Buna göre doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan çocukların benlik algısı düzeylerinin artığı ancak doğa temelli eğitim etkinlikleri yapılmayan çocuklarda bir değişlik olmadığı söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan ve yapılmayan çocukların Sosyal Beceri ve alt boyutlar; İletişim, İş birliği, Kendini İfade Etme, Sorumluluk, Empati, Katılım ve Öz Denetim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu çerçevesinde çocukların Sosyal Beceri ve alt bileşenlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili örneklemler t testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri ve alt boyutlarından elde edilen ön test ve son test ortalama değerleri arasındaki farklılığa ait İlişkili Örneklemler T Testi sonuçları

	Grup		N	X̄	SS	t	p
Sosyal Beceri	Deney Grubu	Ön test.	16	75,44	12,97	-4,241	,001*
		Son test	16	87,56	9,44		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	67,63	9,36	-1,005	,331
		Son test	16	68,94	9,56		
İletişim	Deney Grubu	Ön test.	16	12,44	2,90	-1,464	,164
		Son test	16	13,31	2,21		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	12,81	2,07	-,251	,806
		Son test	16	12,94	1,65		
İş birliği	Deney Grubu	Ön test.	16	10,25	1,53	-4,418	,000*
		Son test	16	13,00	2,78		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	10,88	1,78	-,812	,430
		Son test	16	11,69	3,09		
Kendini İfade Etme	Deney Grubu	Ön test.	16	8,69	1,35	-3,085	,008*
		Son test	16	10,00	1,46		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	8,81	2,26	-2,085	,055
		Son test	16	10,56	3,92		
Sorumluluk	Deney Grubu	Ön test.	16	9,63	1,78	-2,440	,028*
		Son test	16	10,94	1,61		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	9,88	4,27	-,095	,925
		Son test	16	10,00	3,41		
Empati	Deney Grubu	Ön test.	16	11,25	1,81	-3,014	,009*
		Son test	16	12,88	2,06		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	11,94	3,43	-,975	,345
		Son test	16	13,00	3,43		
Katılım	Deney Grubu	Ön test.	16	12,94	2,21	-1,690	,112
		Son test	16	14,13	2,31		

	Kontrol Grubu	Ön test.	16	12,63	4,90	-1,838	,086
		Son test	16	13,88	4,63		
Öz Denetim	Deney Grubu	Ön test.	16	10,25	2,79	-6,401	,000*
		Son test	16	13,31	1,62		
	Kontrol Grubu	Ön test.	16	11,88	3,72	-1,186	,254
		Son test	16	13,06	2,41		

** p<0.05*

Tablo 8 incelendiğinde, deney grubu çocukların Sosyal Beceri ön test puanları (Ort=75,44) ile son test puanları (Ort=87,56) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-4,241, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların İletişim ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olmadığı (p>0,05) belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların İşbirliği ön test puanları (Ort=10,25) ile son test puanları (Ort=13,00) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-4,418, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların Kendini İfade Etme ön test puanları (Ort=8,69) ile son test puanları (Ort=10,00) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-3,085, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların Sorumluluk ön test puanları (Ort=9,63) ile son test puanları (Ort=10,94) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-2,440, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların öğrencilerin Empati ön test puanları (Ort=11,25) ile son test puanları (Ort=12,88) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-3,014, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların Katılım ön test puanları ile son test puanları arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olmadığı (p>0,05) belirlenmiştir.

Deney grubu çocukların Öz Denetim ön test puanları (Ort=10,25) ile son test puanları (Ort=13,31) arasındaki farkın istatiksel olarak anlamlı olduğu (t:-6,401, p<0,05) ve bu farkın son test lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, kontrol grubu çocukların Sosyal Beceri ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), ve alt boyutları olan; İletişim ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), Empati ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), İşbirliği, ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), Kendini İfade Etme ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), Sorumluluk ön test puanları ile son test puanları (p>0,05), Katılım ön test puanları ile son test

puanları (p>0,05), ve Öz Denetim ön test puanları ile son test puanları (p>0,05) arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Tablo 8 de görüldüğü gibi doğa temalı açık hava etkinlikleri yapılan çocukların, Sosyal Beceri ön test puanları ile son test puanlarının işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati ve öz denetim alt boyutlarında artış göstermekte, İletişim, katılım alt boyutlarında değişmemektedir. Buna göre etkinliklerde ve uygulama sırasında katılım ve iletişim boyutları için iki plan yeterli olmamıştır ve ağırlık verilerek desteklenmesi gerekmektedir.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu ana başlık altında, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test ölçümlerine uygulanan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara göre araştırmada cevabı aranan alt problemler tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkinde yorumlar sunulmuştur.

Literatür incelendiğinde son yıllarda okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde sosyal becerilerin ve benlik algısının önemini göstermektedir. (Birch ve diğerleri, 2020; Hinkley ve diğerleri, 2018; Lau ve diğerleri, 2017; Tozduman Yaralı, ve Güngör Aytar, 2019; Özyürek, 2015; Pali ve diğerleri, 2022). Bu çalışmanın asıl amacı olan, *okul öncesi dönemde doğa temal açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal öğrenme becerilerine ve benlik algılarına etkisinin incelenmesine* yönelik yapılan analizler sonucunda, doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların benlik algısı üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Bizim bulgumuza benzer Tuzcuoğlu ve diğerleri (2019) yılında yaptıkları *"Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi"* adlı çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi ve çocukların öz düzenleme becerileri ile benlik algılarının demografik özelliklere göre (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne ve baba öğrenim durumu, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi) incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; devlete ait okul öncesi kurumuna devam etmekte olan 220 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği" ve "DeMoulin Çocuklar İçin Benlik Algısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer olarak Polat ve diğerleri (2021) yılında yaptıkları *"Okul Öncesi Dönemdeki Göçmen Çocuklarda Benlik Algısı: Sosyal Uyum ve Beceri Eğitiminin Etkisi"* adlı çalışmada 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan Sosyal Beceri Eğitimi Programının çocukların benlik algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kontrol grupsuz ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Keçiören Gençlik Merkezi'ne devam eden 60-72 ay arası 17 göçmen çocuk oluşturmaktadır. Çocukların benlik algı düzeylerini ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak "DeMoulin Benlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada Afgan çocuklara haftada 2 gün ve 12 hafta boyunca Sosyal Uyum ve Beceri Eğitimi Programı uygulandı. Program öncesinde ve sonrasında çocukların benlik algı düzeyleri ölçülmüştür. Analiz sonucunda çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Eğitimi

Programı öncesi ve sonrası puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Araştırma bulgularına yine benzer şekilde Lee ve diğerleri (2003) yılında yaptıkları *"Koreli çocuklarda benlik algısı: Yaş, cinsiyet ve ev etkileri"* adlı çalışmada anaokulundan yedinci sınıfa kadar 750 Koreli çocuğun kendi kendine algılanan benliği, Harter'in ölçeklerinin küçük ve büyük çocuklar için uyarlamaları kullanılarak araştırılmıştır. Benliğini algılayan yeterlilikteki çeşitliliğin belirleyicilerini araştırmak için aile özelliklerine ve ev ortamına ilişkin ölçümler toplanmıştır. Benlik ölçeklerinin uyarlamaları, tüm yaş aralığı boyunca maksimum içerik benzerliği sağladı ve aynı zamanda Kore'nin kolektivist, nesiller arası sosyal becerilere ve akademik bilişsel becerilerde erken, doğrudan eğitime yaptığı vurguyu da yansıtmaktadır. Sonuçlar, benlik algısı yeterliliği alanlarının çocuklarda yaşla birlikte farklılaşmasında artış gözlenmiştir ve ilkokulun açılış yıllarında benlik algısı yeterliliğinin düzeyleri azalmıştır.

Araştırmada ilgi çekici başka bir sonuç ise doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların Sosyal Beceri ön test puanları ile son test puanlarının iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, boyutlarında artış gösterdiği gözlenmektedir. Bizim bulgumuza benzer Dilek (2019) yılında yaptığı "Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi" adlı çalışmada okul öncesi eğitimde uygulanan orman okullarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine yönelik katkısını değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir köy okulunda anasınıfına devam eden 48-60 aylık 7 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 9 haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. "Genel Bilgi Formu", "Uygulama Öncesi Sorular", "Faaliyet Değerlendirme Formu (Bireysel)", "Faaliyet Değerlendirme Formu (Genel)", "Gelişim Gözlem Formu" olmak üzere 5 adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Veriler neticesinde orman okulu uygulamalarının çocukların bilişsel gelişimini, dil gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimini, motor gelişimini ve öz bakım becerilerini bazı durumlarda olumlu etkilediği ve çocukların gelişimlerini desteklediği sonucuna varılmıştır. Benzer olarak Şirin Kaya ve Özyürek (2022) yılında yaptıkları "Bahçede Uygulanan Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisi" adlı çalışmada bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl merkezinde Aile Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı iki anaokuluna devam eden 19 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Bir anaokulundan 10 kız ve 10 erkek 20 çocuk deney grubuna, diğer anaokulundan ise 9 kız, 11

erkek 20 çocuk kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu üç ay süreyle tüm gün etkinliklerini bahçede gerçekleştirirken kontrol grubu okul içinde eğitimlerine devam etmiştir. Verilerin toplanmasında, Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak; deneysel uygulama öncesinden sonrasına deney grubundaki çocukların problem davranışlarında azalma, sosyal becerilerinde ise anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Genel olarak çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal beceriler arttıkça problem davranışların azaldığı belirlenmiştir. Monti ve diğerleri (2017) yılında yaptıkları "*İtalyan anaokullarında Açık Hava Eğitiminin çocuk gelişimindeki rolü"* adlı çalışmada İtalyan anaokullarına devam eden 1-3 yaş arası çocuklarda Açık Hava Eğitiminin farklı gelişim alanları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlanmıştır. Örneklem, 160 çocuktan (1-3 yaş arası) oluşmakta olup, 76'sı geleneksel eğitim faaliyetlerine sahip anaokullarına devam etmektedir ve 84'ü ikinci grubu oluşturan okulda sürekli bir Açık Hava Eğitim Programını takip eden çocuklardan oluşmaktadır. Ocak (G1) ve Haziran (G2) aylarında çocuk gelişiminin kalitesi, uygun şekilde eğitilmiş öğretmenler tarafından Kuno Beller Gelişim Ölçekleri aracılığıyla değerlendirildi. İki grup karşılaştırıldığında sonuçlar, çoğu gelişim alanında (bilişsel, duygusal, sosyal, ince motor beceriler), Açık Hava grubunda Geleneksel gruba kıyasla G2'de anlamlı iyileşmeler tespit edildiğini göstermiştir. Bulgular, Açık Hava Eğitiminin kapalı alan etkinlikleriyle karşılaştırıldığında çocuk gelişimi için daha fazla fırsat sunduğunu, dolayısıyla oyun oynamanın erken çocukluktan itibaren koruyucu bir gelişim faktörü olarak çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarına göre açık havanın çocukların sosyal becerileri ve benlik algıları üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlenmektedir. Alan yazında açık havanın çocuklar üzerindeki etkisine yönelik olarak farklı çalışma bulgularına da rastlanmaktadır. Örneğin açık havanın çocuklar üzerinde dikkat artırıcı etkisine yönelik olarak Mårtensson ve diğerlerini (2009) yılında yaptıkları *"Okul öncesi çocuklar için dikkat teşvik edici ortamların dış mekan çevresel değerlendirmesi"* çalışmanın amacı okul öncesi ortamlardaki yeşil dış mekan alanlarının çocuklar için onarıcı potansiyeli, farklı çevresel özelliklere sahip ortamlarda oynayan çocukların dikkatleri ölçülerek araştırılmasıdır. Araştırma sonuçları, yeşil dış mekan ortamlarının onarıcı potansiyelinin okul öncesi çocuklar için de geçerli olduğunu ve OPEC gibi çevresel değerlendirme araçlarının, okul öncesi okullara sağlığı teşvik eden arazilerin konumlandırılması ve geliştirilmesi gerektiğinde yararlı olabileceğini göstermiştir. Bir başka çalışmada McClintic ve Petty (2015) yılında yaptıkları *"Erken çocukluk öğretmenlerinin okul*

öncesi açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamalarının araştırılması: Niteliksel bir çalışma" adlı çalışmalarında erken çocukluk öğretmenlerinin inanç ve uygulamalarının okul öncesi açık havada oyun işlevini nasıl etkilediğini araştırdı. Öğretmenler denetimin çok önemli olduğuna inanmaktadır. Araştırma sonucuna göre dış ortamın fiziksel tasarımının planlama, hazırlık ve uygulama açısından sınırlamalar getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendi çocukluklarındaki açık hava etkinliklerine ilişkin anıları, oyun sırasında ortak bir özgürlük değeri sağlamıştır. Öğretmenler kapalı sınıfları öğrenme mekânı olarak görmektedir. Çalışma açık havada oynamanın yararlarının ve öğrenme potansiyelinin anlaşılması açık havada oyunla ilgili olarak öğretmen deneyiminin tamamını anlamak, öğretmenlik mesleğinin küçük çocuklar için açık havada oyunun öneminin kavramasını sağlamıştır.

Ernst ve Tornabene (2012) yılında yaptıkları "Hizmet öncesi erken çocukluk eğitimcilerinin öğrenme ortamları olarak dış mekan ortamlarına ilişkin algıları" adlı çalışmada küçük çocuklarla eğitim deneyimleri için doğal ortamların kullanılmasının teşvik edilmesi bağlamında, erken çocukluk eğitimcilerinin bu ortamları nasıl algıladıklarını ve hangi eğitim fırsatlarını, motivasyonlarını ve engellerini belirlediklerini anlamak için anket araştırması ve açık hava ortamlarının fotoğraflarını kullanan bir keşif çalışması yapmıştır. 110 katılımcının sonuçlarına dayanarak, bu çalışma, erken çocukluk eğitimci adaylarının parkları, özellikle doğa hakkında yapılandırılmış öğrenme gibi eğitimsel sonuçlara ulaşmak için en elverişli dış mekân ortamı olarak algıladıklarını ve doğal dış mekan ortamlarından ziyade bakımlı dış mekan ortamlarını kullanmaya daha yatkın olduklarını göstermektedir. Doğal dış mekân ortamlarını kullanma niyetinin en güçlü yordayıcıları, doğal ortamları kullanmada algılanan zorluk, katılımcıların doğayla ilişki düzeyi ve doğadaki deneyimlerin küçük çocukların sağlığı ve sağlıklı yaşamları için önemli olduğu konusunda ne derece hemfikir olduklarıdır. Ele alınması gereken engeller arasında doğal ortamlara erişim eksikliği algısı ve güvenlik endişeleri yer almaktadır. Bu çalışmada öğretmen algılarının açık havada etkinlik uygulama üzerine algılarına bakılmıştır. Günümüz Türkiye'sinde ise öğretmen açık hava da etkinlik yapmak deyince bu çalışmada da olduğu gibi büyük alanları ve parkları algılamaktadır. Bu çalışmada ise okul bahçelerinin de büyük doğal alana ihtiyaç duyulmadan gerekli öğrenim alanları oluşturulduğu zaman beton bahçelerin de aktif şekilde kullanılabileceği bu çalışma sonucunda ortaya koyulmaktadır.

Yapılan araştırmanın bulguları ile literatürdeki çalışmaların benzerlik göstermesi araştırmacının hazırlamış olduğu ve uygulamasını gerçekleştirdiği doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerini ve benlik algılarını anlamlı düzeyde artırdığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bizlere aslında öğretmenlerin çocuklarla doğa temalı etkinlikler uygulayabilmek, çocukların yaparak yaşayarak öğrenebilmeleri, doğayla temas kurup onu anlayabilmeleri, çevrelerini keşfedebilmeleri için ormanlara ya da büyük bahçelere ihtiyaç duyulmadan var olan imkanların, çevremizde bahçedeki doğal alanı çok kısıtlı okullar da olsa ufak kalan toprak parçasının, beton alanların bile en verimli şekilde değerlendirilerek çocukları doğayla temas ettirmenin ve etkinlikler gerçekleştirmenin mümkün olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, çalışmanın amacı olan doğa temalı açık hava etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve benlik algısı düzeylerinin incelenmesine yönelik bulgu ve sonuçlarına dayalı, araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler:

1. Çevre koşullarının artık doğal ortama az rastlanan binalaşan kent düzeninde çocukların doğa ile temaslarının azaldığı bu dönemde, çocuklar üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin doğa temalı açık hava etkinlikleri eğitim-öğretim süreçlerine dahil etmeleri önerilebilir.
2. Çocuklara uygulanan doğa temalı açık hava etkinlikleri ile çocukların sosyal beceri üzerindeki etkisi olumlu yönde olmuştur. Son yıllarda sosyal becerilerin de önemi göz önünde bulundurularak öğretmenlerin eğitim programlarında çocukların sosyal becerilerine yönelik etkinliklere yer vermesi önerilmektedir.
3. Çocuklara uygulanan doğa temalı açık hava etkinlikleri ile çocukların benlik algısı üzerindeki etkisi olumlu yönde olmuştur. Öğretmenlerin kendi sınıf içi eğitim planları içerisine çocukların benlik algısına yönelik etkinliklere yer vermesi önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Doğa temalı açık hava etkinliklerinin öğrenme üzerindeki katkıları ve eğitim ortamlarındaki etkisi farklı yaş gruplarına yönelik yürütülecek çalışmalar ile araştırılabilir.
2. Doğa temalı açık hava etkinliklerinin sosyal beceri ve benlik algısı üzerinde etkisinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Farklı beceriler üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal beceri ve benlik algısına olan katkısının uzun vadeli etkileri boylamsal çalışmalar yapılarak izlenebilir.

KAYNAKÇA

Agostini, F., Minelli, M., ve Mandolesi, R. (2018). Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in psychology*, *9*, 1911.

Akbaş, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Aksaray. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 456899).

Akbayrak, N., ve Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *1*(2). https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720171240

Aktaş, B. (2020). *Okul öncesi dönem çocukların benlik algıları ve farklılıklara saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Üniversitesi, İstanbul.

Alat, Z., Akgümüş, Ö., ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 47-62. https://doi.org/10.17860/efd.49967

Arnas, Y. A. (2002). Velilerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(10). 24-36.

Atış Akyol, N. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü. [Doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 633846).

Avcı, G. (2019). Sınıf dışı eğitimin ilkokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, başarı ve hatırda tutma düzeyine etkisi. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 569720).

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *7*(2), 87-101.

Aydın, E. (2019). *Bağlanma stillerinin orta çocukluk dönemindeki çocuklarda benlik algısı ve mükemmelliyetçilik tutumu ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Baydan, Y. (2010). *Sosyal-duygusal beceri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği.* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 265235).

Berberoglu, E. O., ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 32-42.

Birch, E. E., Castañeda, Y. S., Cheng-Patel, C. S., Morale, S. E., Kelly, K. R., ve Wang, S. X. (2020). Self-perception in preschool children with deprivation amblyopia and its association with deficits in vision and fine motor skills. *JAMA ophthalmology*, *138*(12), 1307-1310.

Bunting, C. (2006). Interdisciplinary teaching through outdoor education . Human Kinetics.(ss. 14). https://doi.org/10.1007/BF03400849

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri.* Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem.

Cesur, E., ve Köksal Akyol, A. (2020). *Erken çocuklukta sosyal becerilerin gelişimi*. D. Aslan (Editör). Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi içinde (ss. 115-125). Pegem Akademi.

Ceylan, S. (2021). *Okul dışı eğitim bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Nevşehir Hacı Bektaşi Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Ceylan, Ş., ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 74.

Cirit Gül, A. (2023). *Argümantatif sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile öğrencilerin başarılarının, argümantasyon becerilerinin ve çevre tutumlarının değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Coşkun, Y., ve Altay, C. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *29*(29), 41-56.

Çalışkan, H. ve Yıldırım, Y. (2022). *Okul dışı ortamlarda değerler eğitimi.* Pegem Akademi.

Çetin, M., ve Yazıcı, Z. (2020). *Sosyal beceri kavramı.* D. Aslan (Editör). Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi içinde (ss. 1-8). Pegem Akademi.

Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekân tasarımı. *Turkish Journal of Forestry*, *12*(1), 70-76. https://doi.org/10.18182/tjf.08746

D'Emidio-Caston, M. (2019). Addressing social, emotional development, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, *46*(4), 119.

Dalma, D. E. (2019). *3.-6. sınıf öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanma alışkanlıkları ile Sosyal-Duygusal Uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 569744).

Diken, İ. H. (Ed.). (2018). Erken çocukluk eğitimi. Ankara. Pegem Akademi.

Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no:536936).

Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 117322).

Dinçer, Ç. (1999). Okul öncesi dönem çocuklarında çevresel farkındalıkları artırma yolları. *Çevre ve İnsan Dergisi*, *44*, 28-31.

Durmuş, C. B. (2021). *Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımlarına etkisi ve gelişim alanlarına katkısının incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(39), 160-172. DOI:10.13140/RG.2.1.2735.6644

Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, *20*(6), 735-752.

Ernst, J., ve Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, *18*(5).

EYFS. (2023). https://ltl.org.uk/news/making-outdoor-learning-play-inclusive-girls/ adresinden 12.03.2023 tarihinde erişildi.

Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal, 29*(2), 111-117.

Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy. N. Mexico: ERĠC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Gül, G. (2018). *Anne baba ile iletişimin, yakinlığın ve rol bilincinin ergenlerdeki benlik algısı ile birliktelik derecesi.* [Yüksek lisans tezi]. Üsküdar üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 541459).

Gülay Ogelman, H., Seçer, Z., ve Önder, A. (2013). Analyzing perspective taking skills of 5- to 6-year-old preschool children in relation to their self-perception and gender. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(4), 427-439. https://doi.org/10.1080/02568543.2013.822951

Güllü, G. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı güçler ve güçlükler, benlik algıları ve mükemmeliyetçiliklerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 528700).

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya İli Örneği).* [Yüksek lisans tezi] İnönü Üniversitesi, Malatya, İnönü Üniversitesi veri tabanından alınmıştır.

Güzelyurt, T., ve Özkan, Ö. (2017). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi uygulama örneği: merhaba kozalak ve kozalağin sesi etkinlikleri. *Electronic Turkish Studies, 12*(28), 409-428. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12519

Halle TG, Darling-Churchill KE. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*. *45*, 8-18. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003

Heerey, E. A., Keltner, D., ve Capps, L. M. (2003). Making sense of self-conscious emotion: linking theory of mind and emotion in children with autism. *American Psychological Association, 3*(4), 394–400. DOI:10.1037/1528-3542.3.4.394

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

http://van.meb.gov.tr/net/temelegitim/blm1/onem.html (24.02.2021 tarihinde ulaşıldı).

International Conference. (2019). Policies, Practices and Qualifications in Early Childhood Education. https://conference.movup-project.eu/ (16.04.2023 tarihinde erişildi).

İkiz, H. (2009). *6 yaş grubundaki çocukların benlik algıları ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelemesi.* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 250916).

Kandemir, A. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okur benlik algısı ve okuma motivasyonunun okuma kaygısı ile ilişkilerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Kırıkkale

Üniversitesi, Kırıkkale. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır.(Tez no: 608799).

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *151*(1). 219-237.

Kandır, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Dramanın Gelişim alanlarıyla ilişkisi.* E. Ömeroğlu, Ö. Ersoy, F. Tezel Şahin, A. Kandır ve A. Turla. (Editörler). Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya içinde. Kök Yayıncılık.

Kandır, A., ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, *14*(14), 33-38. https://doi.org/10.21560/spcd.50742

Karataş, A., ve Aslan, G. (2012). İlköğretim öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılmasında çevre eğitiminin rolü: ekoloji temelli yaz kampı projesi örneği. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, *4*(2). 259-276.

Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlanması.* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır.

Kaya, E. (2019). *İnformal öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde akademik başarılarına etkisi ve öğrencilerin öğrenme ortamı hakkındaki görüşleri: sasalı doğal yaşam parkı örneği.* [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 577614).

Kaya, Ş. Ş., ve Özyürek, A. (2022). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitimin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(1), 128-142. DOI: https://doi.org/10.33206/mjss.896591

Kaytaz, M., ve Öztürk, N. (2019). *İnsanı sermayeye kritik yatırım erken çocukluk eğitimi.* Seta Yayınları. *7*, 26.

Keleş, Ö., Uzun., N. ve Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 384-401. DOI:10.17755/ESOSDER.84093

Kızıltaş, E. (2016). *Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerle bütünleştirilmiş alan gezisi etkinliklerinin 48-66 aylık çocukların sosyal-duygusal beceri gelişimine etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Koyuncu, B. (2022). Nörobilim temelinde sosyal ve duygusal gelişim. Pegem Akademi.

Koyuncu, M., (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım: Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veri tabanından alınmıştır. (Tez no: 543840).

Kökcü, R. G. (2019). *Doğal malzemelerden kil, kum ve su ile hazırlanan oyun programının 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Köşker, N. (2019). Okul öncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 294-308. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217

Kuru, N. (2014). Demoulin çocuklar için benlik algısı ölçeği (5-6 yaş)'nin geçerlik güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research, 55, (55-72).*

Kuru, N. (2020). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. Haktanır, G.(Ed) *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (ss. 12). Anı yayıncılık.

Küçük, A. ve Yıldırım, N. (2019). Doğa eğitimi ve doğa okulları. A. Şen (Editör), *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde. Pegem Akademi.

Lau, E. X., Rapee, R. M., ve Coplan, R. J. (2017). Combining child social skills training with a parent early intervention program for inhibited preschool children. *Journal of anxiety disorders*, *51*, 32-38. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.08.007

Lee, J., Super, C. M., ve Harkness, S. (2003). Self-perception of competence in Korean children: Age, sex and home influences. *Asian journal of social psychology, 6*(2), 133-147. doi:10.1111/1467-839X.t01-1-00016

Makar, E. (2016). *Spor eğitimi gören öğrencilerin, sosyal beceri, fiziksel benlik algısı ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın.

Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., ve Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences, 9*(7), 74. doi: 10.3390/bs9070074

Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E., ve Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health and place, 15*(4). https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2009.07.002

McClelland, M. M., ve Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(2), 206-224. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7

McClintic, S., ve Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of early childhood teacher education, 36*(1), 24-43. https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844

MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.

MEGEP (2007). Sosyal ve Duygusal Gelişim. Ankara. MEB.

MEGEP (2013). Sosyal Gelişim. Ankara. MEB.

Meydan, A. (2015) okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde doğa eğitimi. S. Kaymakçı ve A. Şimşek (Editörler). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde. Pegem Akademi.

Monti, F., Farné, R., Crudeli, F., Agostini, F., Minelli, M., ve Ceciliani, A. (2019). The role of Outdoor Education in child development in Italian nursery schools. *Early Child Development and Care, 189*(6). 867-882. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1345896

Nur, İ. (2019). Açık havada oyun/öğrenme alanlarının tasarımı ve düzenlenmesi . Y. Aktaş Arnas (Editör), *Çocuk merkezli öğrenme ortamları* içinde. Pegem Akademi.

Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education, 4*(1), 18-38.

Özdamar, K. (1999) Paket Program ile İstatistiksel Veri Analizi, Kaan Kitabevi, 2.

Özdemir Beceren, B. (2012). *Güçlü başlangıç sosyal duygusal öğrenme programının 5 yaş kısıtlayıcı sosyal ve duygusal gelişimleri üzerine etkisi.* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 320406)

Özdemir Işık, B. (2020). Dış mekan öğrenme ortamlarının çocukların gelişimlerine katkısı. S. Al Şensoy (Editör), *Eğitim yapıları ve tasarımı* içinde. Pegem Akademi.

Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi.* [Doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 279111)

Özyürek, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(206), 106-120.

Pali, E. C., Marshall, R. L., ve DiLalla, L. F. (2022). The effects of parenting styles and parental positivity on preschoolers' self-perception. Social Development, *31*(2), 356-371. https://doi.org/0.1111/sode.12554

Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği.* [Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 599103)

Pekdoğan, S. (2016). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 305-318. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4618

Pekşen Akça, R. (2020). *Annelere yönelik oyun temelli sosyal duygusal gelişim destek programının 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin incelenmesi.* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 619458)

Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi.* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 736606)

Potter, T. G., ve Dyment, J. E. (2016). Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 16*(2), 146-159. https://doi.org/10.1080/14729679.2015.1121767

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education, 17*(3), 13-15. https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413

Rudasill, K. M., ve Konold, T. R. (2008). Contributions of children's temperament to teachers' judgments of social competence from kindergarten through second grade. *Early Education and Development, 19*(4), 643-666. https://doi.org/10.1080/10409280802231096

Salmi, H. (1993). Science centre education. Motivation and learning in informal education. 04/03/2023 tarihinde https://eric.ed.gov/?id=ED363613 adresinden ulaşılmıştır.

Samancı, O., ve Ziya, Uçan. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1), 281-288.

Sarıca, E. (2013). *Ebeveynlerin sosyal sorun çözme yönelimi ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 321940)

Seçer, İ. (2015). Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi, 2. Baskı. (ss: 28). Anı Yayıncılık.

Seçer, Z. Ve Yalman, D. (2010). Erken çocukluk eğitimine giriş. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. Çocuk Gelişimi Lisans Programı. İstanbul.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1994), 21-30.

Sildir, E. (2016). *Okul öncesi döneme yönelik hikâye kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan sosyal duygusal alan gelişimle ilgili kazanımları desteklemeleri yönünden incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 429519)

Sozak, A. (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi*. [Yüksek Lisans tezi]. Gelişim Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 791696)

Sözer, Y., ve Oral, B. (2016). Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenme süreci: bir meta-sentez çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 7*(22), 278- 310.

Şekercioğlu, G., ve Güzeller, C. O. (2012). Ergenler için benlik algısı profili'nin faktör yapısının yeniden değerlendirilmesi. *Bilig Dergisi, 60*, 215-236.

Şimşek, A., ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi. Pegem Akademi

Şimşek, C. L. (2011). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. Pegem Akademi.

Şirin, Ş. (2020). *Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 631990)

Tabachnick, B.G., Fidell. L.S. (2013). Using multivariate statistics. Sixth Ed. Boston: Pearson.

Tağrikulu, P. ve Yılmaz, C. (2019). Investigation of contribution of outdoor education to spatial problems and their solutions. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 40*, 23-39. https://doi.org/10.32003/iggei.572753

Talay, İ., Aslan, F., ve Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katilimi temelli dış mekân tasarım yaklaşımları: Bir proje önerisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(1), 317-322.

Tedmem (2022). https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri (18.06.2022 tarihinde ulaşıldı).

Topal Camcı, F. (2022). *5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının benlik algıları ile ekran maruziyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 725445)

Tozduman Yaralı, K., ve Güngör Aytar, F., (2019). analyzing the self perception of pre-school children according to their cognitive tempo. *Journal of Social Sciences and Education, 2*(2), 287-299.

Tuncer, M., ve Aslan, D. (2020). Sosyal beceri ile ilgili kavramlar. D. Aslan (Editör). Erken çocuklukta sosyal beceri eğitimi içinde (ss. 24). Pegem Akademi.

Tungaç, A. S. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (Doğa deneyimine bağlı) çevre eğitimine yönelik özyeterlik algıları, çevresel tutumları ve çevre bilgilerinin incelenmesi: Mersin ili örneği.* [Yüksek Lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 395320)

Turaşlı, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi.* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 191705)

Turaşlı, N. K. (2014). Validity and reliability of the demoulin self-concept developmental scale for Turkish preschoolers. *Eurasian Journal of Education Research, 55,* 55-72. http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2014.55.4

Turaşlı, N. K., ve Zembat, R. (2013). 6 Yaş Grubu Çocuklarda "Benlik Algısını Desteklemeye Yönelik Sosyal-Duygusal Hazırlık Programı" nın Etkililiğinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi.*

Tuzcuoğlu, N. ve Akarsu, N. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal gelişim düzeyleri ile bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. A. Dönger ve H Yıldız. (Editörler). *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar* içinde, 66. İvpe.

Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüs, G. İ., ve Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi,* 607-623. https://doi.org/10.21733/ibad.613920

Türkmen, H. (2010). İnformal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(39), 46-59.

Türkmen, S. R. ve Özbey, S. (2018). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 4*(12), 606-620. http://dx.doi.org/10.31576/smryj.101

TÜSİAD, A. (2019). İş ve Özel Yaşam Dengesi Yolunda Çocuk Bakım Ve Eğitim Kurumlarının Yaygınlaştırılması. Tusiad.org adresinden alınmıştır.

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

Uz Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 731-747.

Üstün, E., ve Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23*(23), 229-233. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7815/102642 adresinden alınmıştır.

White, J. (2008). Playing and learning outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment. *New York: Rotledge. 192.* https://doi.org/10.4324/9780203105429

Yaman, Ç., Teşneli, Ö., Gelen, N., Koşu, S., Tel, M., ve Yalvarıcı, N. (2008). Elit seviyedeki değişik spor branşlarının fiziksel benlik algısı üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(2), 1-17.

Yaprak, Y. (2018). *Geç ergenlik dönemindeki bireylerde olumsuz benlik algısının sanal zorbalığa etkisi.* [Yüksek Lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 492056)

Yazıcı, T. ve Çobanoğlu, EO (2017). Türkiye'de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(9), 385-401.

Yazıcıoğlu, H. (2019). *Temel atletizm çalışmalarının 12-14 yaş ilköğretim öğrencilerinin fiziksel benlik algılarına etkisi.* [Yüksek Lisans tezi]. Bartın Üniversitesi, Bartın. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır (Tez No: 534998)

Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki

ilişkiler. [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 98640)

Yılmaz, E. (2016). *48-72 Aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi.* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No: 437073)

Yorulmaz, Z. (2017). *Okul öncesi öğrencilerinin benlik algılarının ve sosyal uyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* [Yüksek Lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. Ulusal Tez Merkezi veritabanından alınmıştır. (Tez No:494319)

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

EKLER

EK 1: ÇOCUK KİŞİSEL BİLGİ FORMU

GENEL (KİŞİSEL) BİLGİ FORMU

Sayın Aileler,

Bu formda paylaştığınız bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve sadece bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

1. **Çocuğun Doğum Tarihi:** ……/…../…….
2. **Çocuğun Cinsiyeti:**
   ( ) Kız ( ) Erkek
3. **Çocuğun Okula Devam Durumu**
   ( ) İlk Senesi ( )İkinci Senesi ( ) Üçüncü Senesi

EK 2: ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın Öğretmenim,

Aşağıda, araştırma için sizin hakkınızda kişisel bilgi almaya yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada hiçbir şekilde isiminiz kullanılmayacak olup toplanan tüm veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü şahıslar ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Soruları eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız araştırmamız için oldukça önem taşımaktadır. Araştırmama sağladığınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

1. **Adınız Soyadınız:**

2. **Cinsiyetiniz:**

3. **Yaşınız:**

Mesleki Deneyim Yılınız:

EK 3: ETİK KURUL İZNİ

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
25 Şubat 2022	**2022-02**

KARAR NO 2: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hayriye Miraçnur ERUZUN'un, Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri, Sosyal Problem Çözme Düzeyleri ve Benlik Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hayriye Miraçnur ERUZUN'un, Doç. Dr. Nalan KURU'nun danışmanlığında "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri, Sosyal Problem Çözme Düzeyleri ve Benlik Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Formundaki ad-soyad ,bilgisinin, "Kişisel Verilerin Korunması Kanunu" kapsamında olması nedeniyle çalışmadan çıkarılması koşuluyla* fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 4: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZNİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-72036235
Konu : Hayriye Miraçnur ERUZUN'un
Araştırma İzni

10.03.2023

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığının Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hayriye Miraçnur ERUZUN'un, "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri ve Benlik Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 20/02/2023 tarih ve 97452 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Hayriye Miraçnur ERUZUN'un, "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri ve Benlik Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Osmangazi ilçesine bağlı Hülya Şahnaoğlu Anaokulunda uygulama yapma, isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bekir ALDEMİR
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Seyit Ali BÜYÜK
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys

Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni

EK 5: KATILIMCI ONAM FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, Okul öncesi dönemde doğa temelli eğitim etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal becerileri ve benlik algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi ” adıyla, Hayriye Miraçnur Eruzun tarafından 03.04.2023-30.05.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi dönemde doğa temelli eğitim etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal becerileri ve benlik algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Sınıf dışı ortam

Araştırma Uygulaması: Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hayriye Miraçnur Eruzun
İletişim Bilgileri : Bursa Uludağ Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim

İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

EK 6: VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri ve Benlik Algıları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" adıyla, 03.04.2023-30.05.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: okul öncesi dönemde doğa temelli eğitim etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal becerileri ve benlik algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

Araştırma Uygulaması: Ölçek şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Hayriye Miraçnur Eruzun
İletişim bilgileri : Bursa Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Temel Eğitim Anabilim Dalı/ Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Velisi bulunduğum ……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

…./…../……

İsim-Soyisim

İmza:

Veli Adı-Soyadı :

EK 7: SOSYAL BECERİ GELİŞTİRME SİSTEMİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ

İlgili Makama,

Hayriye Miraçnur Eruzun'un "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli çalışmada, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştirdiğim "Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Derecelendirme Ölçeği (3-5 yaş okul öncesi versiyonu) Öğretmen Formu'nun" kullanılmasına izin veriyorum. 01.10.2022

Doç. Dr. Cansu Tutkun

EK 8: BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ

İlgili Makama,

Hayriye Miraçnur Eruzun'un "Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Eğitim Etkinliklerinin 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri ve Benlik Algısı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli çalışmada geçerlik güvenirlik ve Türkçe adaptasyon çalışmasını yaptığım ölçeğim Demoulin Benlik Algısı Testi (3-6) 'nin kullanılmasına izin veriyorum.

01.10.2022 Doc. Dr. Nalan Kuru

EK 9: ETKİNLİK PLANI TASLAĞI

ETKİNLİK ADI

Etkinlik Çeşidi:

Yaş Grubu:

Kazanım ve Göstergeler **Özel Sosyal Beceri Hedefi** **Özel Benlik Algısı Hedefi**	**Öğrenme Süreci**
Materyaller **Sözcükler** **Kavramlar**	**Değerlendirme**

EK 10: DOĞA TEMALI AÇIK HAVA ETKİNLİKLERİNDEN FOTOĞRAFLAR













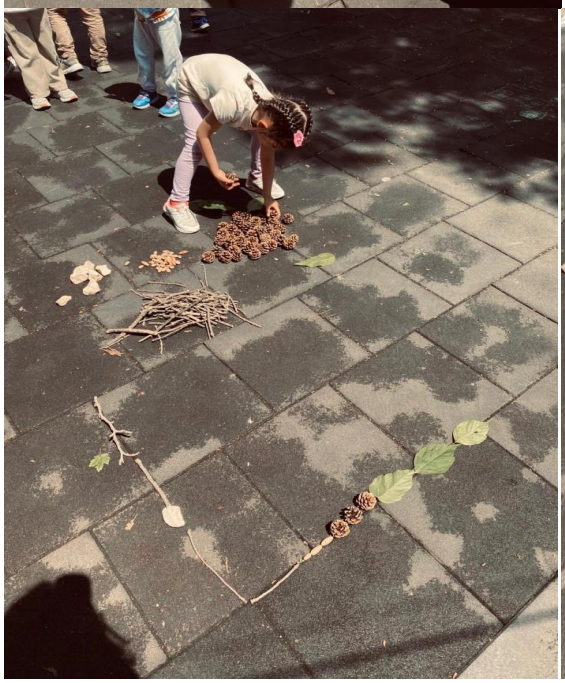













ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Hayriye Miraçnur		PEKAYLA
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama - Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	2011	2015	İ.M.K.B. Zübeyde Hanım Anadolu Kız Meslek Lisesi – Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
Lisans	2015	2019	Atatürk Üniversitesi – Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	2019	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı
Çalıştığı Kurum	**Başlama - Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2020	2021	Uludağ Zirve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
2.	2021	2022	Özel Nadide Topkapı Anaokulu
3.	2022	2024	Hülya Şahnaoğlu Anaokulu
Katıldığı Proje ve Toplantılar	13. Okul Öncesi Eğitim Kongresi - Bildiri Sunumu		
Yayınlar:	1952’den 2021’e Türkiye’deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Sosyal-Duygusal Gelişim		
Tarih **İmza** **Adı-Soyadı**			