



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF DIŞI ETKİNLİKLERİN ANA SINIFI ÇOCUKLARININ
FEN KAZANIMLARINA ETKİSİ VE GELİŞİM ALANLARINA
KATKISININ İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Cemile Burcu DURMUŞ

Danışman
Dr. Öğrt. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU

SAMSUN
2021

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**SINIF DIŞI ETKİNLİKLERİN ANA SINIFI ÇOCUKLARININ
FEN KAZANIMLARINA ETKİSİ VE GELİŞİM ALANLARINA
KATKISININ İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Cemile Burcu DURMUŞ

Danışman

Dr. Öğrt. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU

SAMSUN
2021

TEZ KABUL VE ONAYI

Cemile Burcu DURMUŞ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU danışmanlığında hazırlanan “Sınıf Dışı Etkinliklerin Ana Sınıfı Çocuklarının Fen Kazanımlarına Etkisi Ve Gelişim Alanlarına Katkısının İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 21.5.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN		<input checked="" type="checkbox"/>
	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi		Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU		<input checked="" type="checkbox"/>
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi		Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Ayla KARATAŞ		<input checked="" type="checkbox"/>
	Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi		Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Doç. Dr. Mustafa ERGUN		<input checked="" type="checkbox"/>
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi		Kabul <input type="checkbox"/> Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Elif Mercan UZUN		<input checked="" type="checkbox"/>
	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim		Kabul <input type="checkbox"/> Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım yüksek lisans/doktora/sanatta yeterlik tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

İmza

21/05/2021

Cemile Burcu DURMUŞ

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: Sınıf Dışı Etkinliklerin Ana Sınıfı Çocuklarının Fen Kazanımlarına Etkisi ve Gelişim Alanlarına Katkısının İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 22.04.2021 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 5

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU

ÖZET

SINIF DIŞI ETKİNLİKLERİN ANA SINIFI ÇOCUKLARININ FEN KAZANIMLARINA ETKİSİ VE GELİŞİM ALANLARINA KATKISININ İNCELENMESİ

Cemile Burcu DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora, Mayıs/2021
Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU

Bu araştırma belirli temalar kapsamında okul bahçesinde uygulanan sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımları üzerindeki etkisini araştırmak ve uygulama süreci boyunca sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına yönelik katkılarını derinlemesine incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf dışı etkinlikler için organlar, hayvanlar, canlı cansız varlıklar, geri dönüşüm-çevre ve mıkntatıs temaları seçilmiş olup 15 ana sınıfı çocuğu ile 5 hafta boyunca uygulamalar gerçekteŐtirilmiŐtir. Süreçte kontrol grubu olarak belirlenen grup (N=15); sınıf içerisinde MEB tarafından önerilen sınıf içi etkinlikleri kullanarak öğrenime devam ederken, deney grubu (N=15) ile; sınıf dışı ortam olarak belirlenmiş okul bahçesinde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan sınıf dışı eğitim etkinlikleri uygulamaya geçirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, desen olarak durum çalışması kullanılmıştır. Veriler çocuklarla yapılan görüşmelerden, gözlemci notlarından, etkinlik uygulamalarında çekilmiŐ olan fotoğraf ve video kayıtlarından elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize, gözlemci notlarından, fotoğraf ve video kayıtlarından elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutularak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan ön görüşme ve son görüşmenin puan aralıklarında ciddi bir değişim görülmezken, deney grubu çocuklarının son görüşme sorularına verdiği doğru cevap yüzde aralığının artmış olduğu, yanlış cevap yüzde aralığının ise azalmıŐ olduğu tespit edilmiştir. Etkinlik süreci boyunca; deney grubu çocuklarının temalara ait sahip oldukları eksik kazanımları giderilmiŐ, yanlış kazanımları düzeltilmiŐ ve yeni kazanımlar geliştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca uygulamaya geçirilmiş olan sınıf dışı eğitim etkinlikleri sayesinde deney grubu çocuklarının bilişsel, dil, sosyal duygusal, psikomotor gelişimlerinin desteklendiği, özbakım becerilerinin arttığı görülmüştür. Araştırmada; sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarda fen teması kazanımlarının gelişiminde ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde son derece önemli olduğu tespit edilerek, okul öncesi dönem çocuklarının eğitiminde sınıf dışı eğitim modelinin okul bahçelerinde verimli bir şekilde uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer disiplinler ve temalara ilişkin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulamaya geçirilmesi, farklı yaş gruplarının kazanım ve göstergeleri hedef alınarak sınıf dışı eğitim etkinlikleri hazırlanabilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf dışı eğitim, Okul bahçesi etkinlikleri, Okul öncesi fen, Gelişim alanları

ABSTRACT

THE EFFECTS OF TEACHING SCIENCE IN NATURE SUPPORTED BY OUTDOOR EDUCATION ACTIVITIES ON THE PERCEPTION OF SCIENCE AND NATURE IN PRESCHOOL CHILDREN

Cemile Burcu DURMUŞ
Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies
Department of Maths and Science Education
Ph.D., May/2021
Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU

This study was conducted to investigate the effect of out-of-classroom activities implemented in the schoolyard within the scope of certain themes on the science achievement of kindergarten children and to examine the contributions of outdoor “education activities to children's development areas throughout the implementation process in-depth. Within the scope of the research, organs, animals, living and non-living things, recycling-environment, and magnet themes were selected for out-of-class activities, and practices were carried out with 15 kindergarten children for 5 weeks. While the group determined as the control group in the process (N = 15) was continuing education in the classroom using the classroom activities recommended by the Ministry of National Education, the experimental group (N = 15) was carrying on education supported by outdoor education activities, which were prepared by the researcher, were put into practice in the schoolyard which was designated as an outdoor education environment. The research is a qualitative study, and case study was used as a research design. The data were obtained from interviews with children, observer notes, photographs, and video recordings taken during activity practices. The data obtained from the interviews were subjected to descriptive analysis, and the data obtained from the observer notes, photographs, and video recordings were subjected to content analysis. Within the scope of the research, it was determined that, while there was no significant change in the score ranges of the pre-interview and the last interview with the children in the control group, the percentage range of correct answers given by the experimental group children to the last interview questions increased, and the percentage range of wrong answers decreased. During the activity period, the inefficiencies of the experimental group children about the themes were removed, their wrong acquirements were corrected, and they were supported by new acquirements. In addition, it was observed that the cognitive, language, social-emotional, and psychomotor development of the experimental group children were supported, and their self-care skills increased thanks to the outdoor education activities. In the research, it has been determined that outdoor education activities are extremely important in the development of science theme acquirements and in supporting all developmental areas in children, and it has been concluded that the model of outdoor education can be efficiently applied in schoolyards for the education of preschool children. It is recommended that outdoor education activities related to other disciplines and themes be and that outdoor education activities be prepared by targeting achievements and the indicators of different age groups.

Keywords: Outdoor education, School garden activities, Preschool science, Development area

TEŞEKKÜR

Bu zorlu süreçte her daim yanımda olan, desteğini esirgemeyen, engin akademik bilgilerini, deneyimlerini benimle paylaşan, hoşgörüsünü, sakinliğini ve naifliğini örnek aldığım çok sevgili danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elif Omca ÇOBANOĞLU'na katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme komitesinde yer alarak beni her daim dinleyip, değerli bilgileriyle yönlendiren, Sayın Doç. Dr. Mustafa ERGUN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Elif Mercan UZUN'a;

Tez savunma sınavıma katılarak araştırmamı destekleyen jüri hocalarım Sayın Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN ve Sayın Doç. Dr. Ayla KARATAŞ'a;

Akademik hayata adım attığım günden beri beni cesaretlendirip, yolumu açan çok saygıdeğer hocam Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ'e;

Tez yazma ve analiz sürecimde bana değerli vaktini ayıran, güler yüzünü, desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş. Gör. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ'a;

Uygulama sürecimi kolaylaştıran sevgili öğretmen adayları gözlemcilerim Esra, Rümeyza, Sinem, Eda, Gamzenur ve Gizem'e; okul öncesi öğretmenimiz Nazlı Hoca ve güzel çocuklarına;

Son olarak, doktora sürecim boyunca bana sonsuz anlayış gösteren, desteğiyle yol aldığım sevgili eşim Hakan DURMUŞ'a, canım oğlum Boran DURMUŞ'a ve sürecimin sonlanmasını sabırla bekleyip dualarını esirgemeyen canım aileme;

Yürekten teşekkür ederim...

Cemile Burcu DURMUŞ

İÇİNDEKİLER

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	8
1.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar	9
1.6.1. Sınıf dışı eğitim ile ilgili yurt içi araştırmalar	9
1.6.2. Sınıf dışı eğitim ile ilgili yurt dışı araştırmalar.....	14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	18
2.1. Sınıf Dışı Eğitim.....	18
2.2. Sınıf Dışı Eğitimin Dayandığı Felsefi Temeller.....	20
2.3. Okul Öncesi Dönem ve Sınıf Dışı Eğitim	22
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sınıf Dışı Fen Eğitimi.....	25
2.5. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Gelişimsel Özellikleri	29
2.5.1. Bilişsel Gelişim.....	29
2.5.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim.....	30
2.5.3. Dil Gelişimi	31
2.5.4. Psikomotor Gelişim	33
2.5.5. Öz bakım Becerileri.....	34
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırma Deseni	36
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	38
3.3. Veri toplama araçları	38
3.4. Araştırma süreci	40
3.4.1. Uygulama öncesi hazırlık aşamaları	40
3.4.2. Gözlemcilerle yapılan çalışmalar	43
3.5. Uygulama Süreci	43
3.5.1. Pilot uygulama	43
3.5.2. Asıl Uygulama	44
3.6. Etkinlik aşamalarının oluşturulması.....	46
3.6.1. Sınıf Dışı Fen Etkinlikleri ve Temalara Göre Aşamalar	47
3.7. Veri Analizi	52

3.7.1. Birinci Alt Probleme Ait Nitel Veri Analizi.....	52
3.7.2. İkinci Alt Probleme Ait Nitel Veri Analizi.....	53
3.7.3. Çalışmanın İnanırcılığı	53
3.7.4. Çocukların gelişim alanlarına yönelik tema, kategori ve kodlar	55
4. BULGULAR.....	61
4.1. Birinci alt probleme ait bulgular.....	61
4.1.1. Sınıf dışı etkinliklerin, organlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular	62
4.1.2. Sınıf dışı etkinliklerin, hayvanlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular	63
4.1.3. Sınıf dışı etkinliklerin, canlı-cansız varlıklar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular	64
4.1.4. Sınıf dışı etkinliklerin, geri dönüşüm ve çevre temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular	65
4.1.5. Sınıf dışı etkinliklerin, mıknatıs temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular	66
4.2. İkinci alt probleme ait bulgular	67
4.2.1. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının bilişsel gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular.....	72
4.2.1.1. Temayı algılama.....	72
4.2.1.2. Neden Sonuç ilişkisi kurma	77
4.2.1.3. Problem çözme.....	79
4.2.2. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının dil gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular.....	83
4.2.2.1. İletişim kurma	83
4.2.2.2. Kendini ifade etme	87
4.2.2.3. Olayları yorumlama	91
4.2.3. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular.....	94
4.2.3.1. Grup çalışması.....	94
4.2.3.2. Toplumsal kurallar	98
4.2.3.3. Duygular.....	102
4.2.4. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının psikomotor gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular.....	105
4.2.4.1. Hareket etme	105
4.2.4.2. Materyal kullanma	109
4.2.4.3. Aktif olma	113
4.2.5. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının öz-bakım becerilerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular.....	117
4.2.5.1. Temizlik durumu.....	117

4.2.5.2. Düzenli olma	121
4.2.5.3. Bedensel ihtiyaç	124
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	127
5.1. Sonuç ve Tartışma	127
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt problemine Ait Sonuç ve Tartışma.....	127
5.1.1.1. Sınıf dışı etkinliklerin, organlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma.....	127
5.1.1.2. Sınıf dışı etkinliklerin, hayvanlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma.....	129
5.1.1.3. Sınıf dışı etkinliklerin, canlı-cansız varlıklar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma.....	131
5.1.1.4. Sınıf dışı etkinliklerin, geri dönüşüm ve çevre temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma.....	132
5.1.1.5. Sınıf dışı etkinliklerin, mıknaıtıs temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma.....	134
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Tartışma	135
5.1.2.1. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının bilişsel gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma	135
5.1.2.2. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının dil gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma	138
5.1.2.3. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma	141
5.1.2.4. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının psikomotor gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma	145
5.1.2.5. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının öz-bakım becerilerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma	149
5.2. Öneriler.....	151
KAYNAKÇA	153
EKLER.....	168
EK 1: GÖRÜŞME SORULARI.....	168
EK 2: GÖZLEMCİLERLE YAPILAN ÇALIŞMA FOTOĞRAFLARI.....	168
EK 3: SINIF DIŞI FEN ETKİNLİKLERİ.....	168
EK 3: VELİ UYGULAMA İZİN BELGESİ.....	168
EK 4: ETİK KURUL KARARI	168
EK 5: İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ	168
ÖZ GEÇMİŞ.....	221

SİMGELER VE KISALTMALAR

akt.	Aktaran
c.	cilt
çev.	Çeviren
ed.	Editör
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OMÜ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
s.	Sayfa
SDE	Sınıf Dışı Eğitim



TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Yöntemleri.....	37
Tablo 3.2. Görüşme sorularının gruplara göre dağılımı ve uygulanan yöntemler	37
Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubu cinsiyet dağılımı.....	38
Tablo 3.4. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları	39
Tablo 4.1. Deney grubu görüşme soruları yüzde aralığı.....	61
Tablo 4.2. Kontrol grubu görüşme soruları yüzde aralığı.....	62
Tablo 4.3. Bilişsel gelişim tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı	67
Tablo 4.4. Dil gelişimi tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı	68
Tablo 4.5. Sosyal duygusal gelişim tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı.....	69
Tablo 4.6. Psikomotor gelişim tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı.....	70
Tablo 4.7. Özbakım becerileri tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı.....	71
Tablo 4.8. Temayı algılama kategorisine ait kod bazında örnekler	76
Tablo 4.9. Neden sonuç ilişkisi kategorisine ait kod bazında örnekler.....	79
Tablo 4.10. Problem çözme kategorisine ait kod bazında örnekler	82
Tablo 4.11. İletişim kurma kategorisine ait kod bazında örnekler.....	87
Tablo 4.12. Kendini ifade etme kategorisine ait kod bazında örnekler	90
Tablo 4.13. Olayları yorumlama kategorisine ait kod bazında örnekler.....	94
Tablo 4.14. Grup çalışması kategorisine ait kod bazında örnekler	98
Tablo 4.15. Toplumsal kurallar kategorisine ait kod bazında örnekler.....	101
Tablo 4.16. Duygular kategorisine ait kod bazında örnekler	104
Tablo 4.17. Hareket etme kategorisine ait kod bazında örnekler.....	109
Tablo 4.18. Materyal kullanma kategorisine ait kod bazında örnekler.....	113
Tablo 4.19. Aktif olma kategorisine ait kod bazında örnekler.....	117
Tablo 4.20. Temizlik durumu kategorisine ait kod bazında örnekler	121
Tablo 4.21. Düzenli olma kategorisine ait kod bazında örnekler	123
Tablo 4.22. Bedensel ihtiyaç kategorisine ait kod bazında örnekler.....	126

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Uygulama öncesi hazırlık aşamaları	42
Şekil 3.2. Organlar temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları	47
Şekil 3.3. Hayvanlar temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları	48
Şekil 3.4. Canlı cansız varlıklar temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları	49
Şekil 3.5. Geri dönüşüm ve çevre temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları	50
Şekil 3.6. Mıknatıs temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları	51
Şekil 3.7. Bilişsel gelişim kategori ve kodları	56
Şekil 3.8. Dil gelişimi kategori ve kodları	57
Şekil 3.9. Sosyal duygusal gelişim kategori ve kodları	58
Şekil 3.10. Psikomotor gelişim kategori ve kodları	59
Şekil 4.1. Organlar görsellerini vücuttaki yerleri ile eşleştirme çalışması	72
Şekil 4.2. Hava-su-toprak kirliliği ortamlarını oluşturma çalışması	75
Şekil 4.3. Hava su toprak kirliliği kartlarını yorumlama çalışması	75
Şekil 4.4. Mıknatısla suyun içinden toplu iğneleri hareket ettirme çalışması	76
Şekil 4.5. Hulahopu dokunmadan vücuttan geçirme çalışması	80
Şekil 4.6. Mıknatısın farklı ortamlardaki gücünü gözleme çalışması	82
Şekil 4.7. Hayvanları gruplandırma çalışması	85
Şekil 4.8. Bahçeden toplanan materyallerle grupların ürün oluşturma çalışması	89
Şekil 4.9. Canlı cansız tabağı oluşturma çalışması	96
Şekil 4.10. Hayvanlar öyküsünü dinleme ve kart kaldırma çalışması	99
Şekil 4.11. Canlı-cansız resminin diğer yarısını arama çalışması	100
Şekil 4.12. Havlu kağıt rulolarının üzerinde topu dengeleme çalışması	105
Şekil 4.13. Tren oluşturma ve hayvan taklidi yapma çalışması	106
Şekil 4.14. Yön bulma çalışması	107
Şekil 4.15. Bahçedeki çimlere üzerine dağılmış olan atıkları toplama çalışması	107
Şekil 4.16. Materyal toplama ve dönerken galop hareketi yapma çalışması	108
Şekil 4.17. Hulahopa dokunmadan vücuttan geçirme çalışması ve istop oyunu	110
Şekil 4.18. Balonu düşürmeden bahçede dolaşma çalışması	111
Şekil 4.19. Hulahoplarla yön bulma ve belde hulahop çevirme	111
Şekil 4.20. Hulahoplara ip bağlayıp eşini gezdirme	112
Şekil 4.21. Mıknatıstan küpe ve hızma yapma çalışması	113
Şekil 4.22. Parkurda geometrik şekillerin kenarını sayma ve yapboz çalışması	114
Şekil 4.23. Canlı cansız varlıkları inceleme materyal toplama çalışması	115
Şekil 4.24. Bahçeye bırakılan atıkları toplama çalışması	116
Şekil 4.25. Mıknatısın çektiği ve çekmediği materyallerle örüntü oluşturma	116
Şekil 4.26. İlk hafta yere oturmak istemeyen tedirgin çocuk	118
Şekil 4.27. İkinci hafta rahat bir şekilde yerde oturan çocuklar	118
Şekil 4.28. Saklı nesnelere ararken gözlemcilerin verdiği şifreleri çözme çalışması	119
Şekil 4.29. Atıkları toplamadan önce eldiven takma çalışması	120
Şekil 4.30. Mıknatıs etkinliği sonunda materyalleri toplama çalışması	120

1. GİRİŞ

Bilişim çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, teknolojik gelişimlere uyum sağlayabilen, gelişen teknolojiyi aktif şekilde kullanabilen, güncel bilgilere ulaşarak o bilgileri sorgulayıp, kendi hayatında harmanlayabilen, doğru zamanda, doğru yerlerde kullanabilen, araştırma ve düşünme yetisine sahip çocuklar yetiştirebilmenin son derece önemli olduğu öngörülmektedir.

Doğumdan ölüme kadar geçen süreci kapsayan ve sürekliliği esas alan eğitim, bireyin bilgi birikimi sayesinde kazandığı özgüvenle toplumda belirli bir yer edinebilmesi adına son derece önemli bir gereksinimdir (Fidan ve Erden, 2002). Aile içinde başlayan eğitim hayatının, okullarda daha planlı, programlı, disiplinli belli bir amaç doğrultusunda ve hedefe yönelik bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Ancak okullarda dört duvarın arasına sıkıştırılan ezbere dayalı bilgilerle, içinde yaşadığımız yüzyılda çocukları tatmin etmenin mümkün olmayacağı anlaşılmaktadır. White (2008)'a göre açık havada oyun oynamak ve etkinlik sürecine dahil olmak çocuklara oldukça güzel olanaklar sunmaktadır. Açık hava ve doğal ortamlar ise çocukların psikolojik olarak rahatlamasını sağlarken ruhsal yönden gelişimlerine destek olmaktadır (Beames, Higgins and Nicol, 2012). Ayrıca açık havada vakit geçirdiğinde çocuklar gerçek ve doğal nesnelere maruz kalmakta ve yapılandırılmamış ortamlarda hayal güçlerini kullanarak kendi oyunlarını oluşturmaktadırlar. Bu vesileyle kendi sınırlarını keşfeden çocuklar yeteneklerinin de farkına varmaktadırlar (Higgins and Nicol, 2002). Bir çok araştırma açık alanda vakit geçiren ve uygulamalı eğitim sürecine maruz kalan çocukların bilişsel gelişimlerinin desteklendiği, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği, kazanılan deneyimlerin gerçek yaşama aktarılabildiği yönündedir (Arabacı ve Çıtak, 2017; Aybek, 2007; Bakır, 2012; Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2018; Çelik, 2012; Dilek, 2019; Güleş ve Erişen, 2013; Hamill and Everington, 2002; Kanat, 2020; Khudoiberganovna, 2020; Potter-Dyment, 2016; Temiz ve Karaaslan-Semiz, 2017; Türel, 2019; Ünal ve Akman, 2006). Çağımızda çocuklara hazır bilgileri doğrudan sunmak yerine, bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmasının daha önemli ve gerekli olduğu düşünülmekte ve bu davranışların kazanıma dönüşmesinde en kritik zaman dilimi olan 0-6 yaş arasında gerçekleştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Smith, 2001). Bu anlamda eğitim sisteminin can alıcı alt yapısına zemin oluşturan okul öncesi dönem; çocukların hayat boyu yürüyecekleri yolda atacakları önemli bir ilk adımdır (Sevinç, 2005).

Araştırmalar doğrultusunda, erken çocukluk döneminde potansiyel bir merak duygusu ile yaşadıkları dünyayı anlamak için çaba gösteren çocukların, etraflarında kendilerinden başka canlıların varlığını keşfetmelerinde zengin uyarıcı bir çevrenin son derece etkili olduğu sonucuna varılmaktadır (Atasoy, 2006; Civelek, 2016; Kanat, 2020; Ramazan ve Demir, 2011; Yağcı, 2016). Çocuklar; araştırmacı ve sorgulayıcı tavırlarıyla minik birer bilim insanı rolü üstlendikleri bu süreçte, zihinsel ve bedensel olarak hızlı bir gelişim göstermektedirler (Byktaşkapu, elikz, Akman, 2012). Yaşadıkları çevreyi tanıma, etkileşime geçme ve keşfetme eğiliminde olan okul öncesi dönem çocuklarının farkında olmadan bilimsel duyarlılık oluşturarak, matematik ve fene karşı pozitif bir tutum sergiledikleri gözlenmektedir (obanoğlu ve Durmuş, 2018). Bu nedenle anaokullarında çocukların meraklarını giderebilecekleri, araştırıp sorgulayabilecekleri, fikirlerini özgürce ortaya koyabilecekleri, problem çözme becerisi geliştirerek neden-sonuç ilişkisi kurabilecekleri eğitim ortamlarının hazırlanması, doğru yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenme sürecinde son derece önemlidir (Civelek, 2016). Erken ocukluk döneminde doğal ortamlardaki zengin uyarılarla yaparak yaşayarak etkileşime giren çocukların gelişim alanlarında kalıcı ve istedik davranış değişiklikleri meydana gelmektedir (ifti, 2019). ğrenme ortamları en doğru şekilde düzenlendiğinde; beynin kalıcı ve memnuniyet verici öğrenmeler gerçekleştirebileceğine inanılmaktadır. Dolayısıyla açık alan etkinlikleriyle beyne iletilen uyarılar oldukça fazla duyuya hitap ederken, bilginin de aynı anda korteksin birden fazla alanına kodlanması sayesinde öğrenilenlerin unutulmasının oldukça güç hale geleceği ifade edilmektedir (Wortock, 2002). Riley (2003), aktif kullanıma bağlı olarak beynin yapısındaki değişimleri analiz ettiği nörobiyoloji alanındaki araştırmasında, erken çocukluk eğitiminin çocukların beyinlerindeki gelişim ve düşünme becerileri üzerinde son derece önemli olduğundan söz etmiştir. Bu çalışmaya göre üç sonuca varılmıştır. Birinci sonuç; bebeklik dönemindeki sinir hücrelerinin birbirleriyle bağlantı noktası olan nöronların gelişimlerinin son derece hızlı olduğu, ikinci sonuç; bu süreçte duyuşal ve psikomotor gelişimlerin maksimum seviyede olduğu bazı kritik dönemlerin bulunduğu, üçüncü sonuç ise; çevrenin uyarıcı zengin materyallerle dolu olmasının sinapsların sayısında artış meydana getirdiğidir. Bu bağlamda araştırmanın ışığında, sinaptik bağların güçlenmesinde uyarın zenginleştirmesinin son derece önemli olduğu, beyindeki yoğun sinir ağı oluşması ve sinir sisteminin daha fazla aktive olmasının bu dönemde edinilen bilişsel deneyimler ve tekrarlarla desteklendiği sonucuna ulaşılmaktadır

(Riley, 2003). Erken çocukluk dönemi beyin ve sinir sisteminin gelişip olgunlaştığı zaman aralığına denk gelmektedir (Turhan ve Özbay, 2016). Yaşamın ilk yıllarında beyindeki sinir hücreleri arasında trilyonlarca bağlantı kurulmakta, kurulmuş olan bağlantılar çevredeki uyaranlara ve aktif kullanım durumuna göre kuvvetlenmektedir (Wortock, 2002). Dışarıdan gelen zengin çevresel uyarıcılar çocuğun beyindeki sinaptik hücresel bağların birbiriyle aktif şekilde etkileşime girmesini sağlayarak, öğrenmelerinin anlamlı ve uzun süreli olmasına olanak sağlamaktadır (Güneysu, Çağlayan ve Kaygısız, 2005). Öğrenme üzerinde çevrenin oluşturduğu bu etki göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ortamının öğrenciler için rahat edecekleri şekilde ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmesi, bireyin kendini o ortama ait ve güvende hissetmesine sebep olduğundan beyindeki dopamin ve endorfin maddelerinde bir artış meydana getirmektedir (Keleş ve Çepni, 2006). Dopamin maddesi hafızanın güçlenmesini sağlarken, düşünmede esneklik, yaratıcı çözümler üretme gibi becerileri destekler ve sosyal etkileşimde olumlu gelişimler meydana gelmesine sebep olur (Weiss, 2000). Endorfin maddesi ise, vücutta doğal bir rahatlama oluştururken öğrenmenin eğlenceli bir deneyime dönüşmesini sağlayarak nöronlar arasında yeni bağlar meydana gelmesini sağlar (Wortock, 2002). Ayrıca sınıf dışında, çocukların bedensel aktivitelerini destekleyici etkinliklerin uygulamaya geçirilmesi merak ve heyecan duygularını tetiklediği için adrenal hormonu seviyelerinde de artışa sebep olmakta ve bu sayede öğrenme daha etkili ve kalıcı hale gelmektedir (Çobanoğlu ve Yazıcı, 2017).

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocukların algılarının son derece açık, farkındalık düzeylerinin, gözlem yapma, sebep sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerinin, yaratıcı düşünme becerilerinin oldukça iyi olduğu bir dönem olup bu süreçte çocukları tek düze ve soyut bilgilerle süslenmiş ezberci bir fen eğitiminin tatmin edemeyeceği öngörülmektedir. Bu sebeple çocukların fen-doğa uygulamalarına aktif katılımlarının sağlandığı sınıf dışı eğitim, açık alanda tüm duyularını kullanarak somut ve gerçek materyallerle gözlem yapma, tahminde bulunma, tahminlerini arkadaşları ile paylaşma ya da araştırarak deneylerle test etme çalışmaları açısından oldukça iyi bir alternatif olarak düşünülmektedir. Çocukların sınıf dışı eğitim uygulamalarına aktif katılım sağlamaları, yalnızca bilişsel düşünce yapılarını değil, sosyal, motor ve dil gelişimlerini de destekleyerek, araştıran sorgulayan bireylere dönüşmelerini ve fen

bilimlerine doğru yönelmelerini sağlamaktadır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007). Sınıf dışı eğitim ortamları da, fene ilişkin temaların gerçek ortamlarda yani yerlerinde incelenmesine fırsat verdiğinden, çocukların somut deneyimlere ulaşmalarını sağlar (Uluçınar Sağır ve Karamustafaoğlu, 2014). Fen; doğanın ve günlük hayatın bir parçasıdır dolayısıyla insan, yaşamın her aşamasında fenden örneklerle karşılaşmaktadır (Eliason and Jenkins, 2003). Doğa olayları, yediklerimiz, beslenme şekillerimiz, vücudumuz ve sağlığımız, hayvanlar âlemi, canlı- cansız varlıklar, çevremiz, geri dönüşümler ve daha birçok şey aslında tamamen fenin çatısı altında birleşmektedir. Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amacı, doğaya ilişkin temel olgu ve olayların gerçekleşmesine dair bilgiler vermenin yanı sıra çocukları temel yaşam becerileri ile donatmak, duyuşsal ve psikomotor becerileri desteklemek, karşılaştıkları olaylar karşısında problem çözme becerisi kazanmalarını ve yaşadıkları çevreye karşı duyarlılık geliştirmiş, etrafında kendinden başka canlı varlıklar olduğunun bilincine varmış bireyler olarak hayata devam etmelerini sağlamaktır (Akman ve Ünal, 2010).

Okul öncesi eğitim süreci çocuğun tüm gelişim alanları olan bilişsel, dil, sosyal-duyuşsal, psikomotor ve özbakım becerilerinin desteklendiği, formal ve informal eğitimler sayesinde kişiliğinin ve karakteristik özelliklerinin şekillenmeye başladığı bir süreç olarak tanımlanır (Seven, 2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri incelendiğinde, gün ışığından uzak, dört duvar arasında saatlerini geçiren çocukların araştırıp sorgulayarak herhangi bir şey keşfetmeleri ya da somut doğal materyaller olmadan yaşadıkları dünyayı anlamlandırabilmeleri mümkün gözükmemektedir (Dahlgren ve Szczepanski, 1998). Sınıf dışı ortamlar, sınıf içi ortamlara göre çok daha fazla değişikene sahip olduğundan, erken çocukluk döneminde dört duvarın dışında, açık alanlarda yapılan etkinliklerin daha fazla duyuşsal devrede bulunan çocuklar üzerinde öğrenmeleri kolaylaştırdığı ve kalıcı hale getirdiği düşünülmektedir (Higgins and Nicol, 2002; Karakaya Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018). Braund and Reiss, (2004)'e göre sınıf dışı eğitim etkinlikleri öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç gelişimsel alana hitap etmelidir. Bilişsel alanda çocuklar bilgileri hatırlama, analizleme, sentezleme gibi süreçleri sağlarken, duyuşsal alanda heyecan, sorumluluk, tutum, değer gibi özelliklerini geliştirir, devinişsel olarak ise kendi bedensel yeteneklerinin farkında olabilmelerine imkân verir. Okul öncesi eğitimin amaçları arasında, çocukların doğuştan gelen yeteneklerini daha üst seviyelere çıkartabilmeleri, kendi yeteneklerinin farkına varabilmeleri ve bunu

geliştirebilmeleri gibi önemli özellikler bulunmaktadır (Ömeroğlu, 2004). Yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarını desteklemek için çeşitli fiziksel aktivite oyunlarının entegre edildiği eğitim etkinlikleri ile öğrenme sürecine maruz kalmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir (Akman ve Güçhan Özgül, 2015; Alabay, 2013; Bulunuz, 2013; Doğru ve Şeker, 2012).

Tüm bu araştırmalar doğrultusunda; sınıf dışı eğitim uygulamaları ve açık alan aktivitelerinin bedensel ve zihinsel gelişimin en hızlı olduğu okul öncesi dönem çocuklarında olumlu değişimlere sebebiyet verdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarının ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, gelişimsel alanlarının fiziksel ve zihinsel aktivitelerle desteklendiği sınıf dışı fen etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu etkinlikler en yakın açık alan ve kolay ulaşılabilir olması sebebiyle okul bahçesinde uygulamaya geçirilmesi, süreç boyunca çocukların bilgiye ulaşma çabasına dair edindikleri kazanımlarla birlikte ilk elden deneyim sahibi olmaları ve gelişim alanlarına sağladığı katkılar açısından araştırma kapsamında önemli bir yere sahiptir. Mevcut çalışma; ana sınıfı çocuklarının yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklerken beş duyuyu harekete geçirmek, araştırıp sorgulamalarına, analiz etmelerine, işbirlikçi çalışmalarla sosyalleşmelerine, açık alanda kontrollü riskler almalarına fırsat vermek, problem çözme becerilerini geliştirerek temel yaşam becerileri kazanmalarına imkân tanımak amacıyla, tüm gelişimsel alanlarını desteklemek adına uygulamaya geçirilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Sınıf dışı fen etkinliklerinin; ana sınıfı çocuklarının fen kazanımları üzerindeki etkileri ve gelişim alanlarına yönelik katkıları nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

1. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarında belirli fen temalarının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?
 - a) Sınıf dışı etkinliklerin, organlar temasının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?
 - b) Sınıf dışı etkinliklerin, hayvanlar temasının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?
 - c) Sınıf dışı etkinliklerin, canlı-cansız kavramlar temasının kazanımı

üzerindeki etkileri nelerdir?

d) Sınıf dışı etkinliklerin, çevre kirliliği ve geri dönüşüm temasının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?

e) Sınıf dışı etkinliklerin, mıknaş temasının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?

2. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının gelişim alanlarına yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

a) Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının bilişsel gelişimlerine yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

b) Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

c) Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının psiko-motor gelişimlerine yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

d) Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının dil gelişimlerine yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

e) Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının öz-bakım becerilerine yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; belirli temalar kapsamında okul bahçesinde uygulanan sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımları üzerindeki etkisini araştırmak ve uygulama süreci boyunca sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına yönelik katkılarını derinlemesine incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatüre bakıldığında yurt içi ve yurt dışında çalışma grubu okul öncesi dönem çocukları olan sınıf dışı eğitim ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, yurt dışında yapılmış olan çalışmaların çoğunun açık alan eğitimi (Gustafsson vd., 2012; Karppinen, 2012; Stone ve Faulkner, 2014; Khudoiberganovna, 2020) ile doğa ve orman okulu uygulamaları (Kiewra ve Veselack, 2016; Kos, Jerman, Anzlovar ve Torkar, 2016; Lithoxidou, Georgopoulos, Dimitriou ve Xenitidou, 2017; Wojciehowski ve Ernst, 2018) üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Yurt içinde ise okul öncesi alanda sınıf dışı eğitim uygulamaları ile ilgili çalışmaların genellikle; okul öncesi dönem çocuklarında bilimsel süreç becerilerine

etkisi (Civelek, 2016; Toprakkaya, 2016; Uludağ, 2017; Yağcı, 2016); dış mekanda oyunlar üzerine çocukların görüşleri (Ata, 2016); orman programı etkinlikleri ve çocukların ekolojik görüşleri (Macun, 2018); açık hava oyunları (Türel, 2019); doğa eğitimi ve sosyal beceriler (Çiftçi, 2019); fen etkinlikleri ve çocuklarda çevre bilinci (Gezgin, 2019); orman okulu öğretmen, veli ve yönetici görüşleri (Koyuncu, 2019); İskandinavya orman okulu örneği (Paslı, 2019); orman okulu uygulamaları (Dilek, 2019; Kanat, 2020); çocukların problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi (Kaya, 2020) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf dışı eğitimine yönelik yapılmış olan araştırmaların geçmiş yıllarda daha sınırlı sayıda olduğu ancak son yıllarda bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Okul öncesi dönem merak ve farkındalığın en üst seviyede olduğu, sınırsız hayal gücü ile çocukların her açıdan zenginleştiği bir zaman aralığına denk gelmektedir (Khudoiberganovna, 2020). Bu dönemde açık havada gerçekleştirilen deneyimlerin, çocuklara fen ve doğal hayatın ayrılmaz bir bütün olacağı bilincini kazandırmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Fen bilimlerinin hayatın tam olarak içinde aranması gerektiği, fen eğitiminde kullanılacak materyallerin dört duvar arasına sığdırılmayacak kadar somut ve gerçek şekilde açık alanlarda bulunduğu, dolayısıyla bu dönemde fen eğitiminin daha nitelikli olabilmesi adına, sınıf duvarlarını aşarak sınıf dışı öğrenme ortamlarının eğitime dahil edilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Araştırmaya konu olan sınıf dışı fen eğitiminin; okul öncesi öğretmenleri için alternatif bir yöntem ve araştırmacı tarafından tasarlanan belirli temaları hedef alan fen etkinliklerinin ise farklı temalarda geliştirilebilecek diğer etkinlikler için bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Alanyazında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında sınıf dışı fen etkinliklerinin, çocuklarda fen kazanımı üzerindeki etkisini araştıran ve gelişim alanlarına katkısını MEB Okul Öncesi Programında belirlenmiş olan gelişim alanlarına göre analiz eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurabileceği ve araştırmacılara rehber olabileceği düşüncesiyle yola çıkılmıştır.

Çalışmada; okul öncesi öğretmenleri için, sınıf dışı eğitim alanında bir emsal teşkil etmesi açısından mekân olarak kolay ulaşılabilir bir açık alan olan okul bahçesi tercih edilmiştir. Ayrıca çalışmada araştırmacı tarafından tasarlanan özgün sınıf dışı fen etkinlikleri uygulamaya geçirilmiş ve etkinliklerde maliyeti düşük her eğitimci tarafından okullarda kullanılabilecek materyaller tercih edilmiştir. Özgün sınıf dışı fen

eğitim etkinlikleri çocukların fen kazanım sürecini hedef alması ve tüm gelişim alanlarını destekleyici nitelikte olması yönüyle diğer çalışmalardan farkını ortaya koymaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları;

1.Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun il merkezindeki bir devlet anaokulunun ana sınıfında öğrenim gören 6 yaş çocukları ile,

2.Araştırmanın uygulama boyutu belirli fen temalarını geliştirmeye yönelik hazırlanmış, araştırmacıya özgü her biri 5 aşamalı 5 fen temasını içeren toplam 25 sınıf dışı etkinlik ve 5 hafta ile,

3.Araştırmanın verileri ana sınıfına devam etmekte olan 15 çocuk ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 0-6 yaş arasında bulunan çocukları ilkokula hazırlamak ve sonraki eğitim basamakları için sağlam bir temel oluşturmak adına, belli bir program dâhilinde çeşitli uyaranlarla zenginleştirilmiş, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, ailelerde başlayıp kurumlarda devam eden sistemli bir eğitim sürecidir (MEB, 2013).

Fen eğitimi: Doğa ile doğaya ait olayların gözlem ve araştırmalarla incelenerek genellemelerin yapıldığı, nesnelere olan ilişkisinin sorgulanıp akılcı çözüm yollarının üretildiği, yaşam şartlarına daha kolay adapte olabilmek için kolaylıklar sunan, bilime ulaşma, çevreye uyum sağlayabilme becerisi kazandıran eğitim sürecidir (Kaptan, 1999).

Okul öncesi dönemde fen eğitimi: Çocuklarda merak duygusu geliştirerek, çevresindeki olayları gözlemlenme, araştırma, sorgulama yapmasına fırsat vererek keşfetmesini sağlayan, çevresi ile ilgili farkındalık oluşturması için zemin hazırlayan ve çocuklar için günlük yaşam becerileri kazandıran, öğrenmeyi öğrenme olarak tanımlanan bir eğitimidir (Akman ve Ünal, 2010)

Okul öncesi fen etkinlikleri: “Çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlem yapmaya, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir” (MEB, 2013).

Sınıf dışı eğitim: Belli bir plan ve program dâhilinde, çocukların gelişim alanlarına destek olacak eğitimsel içerikli faaliyetlerin okul binası dışındaki ortamlarda, kurumlarda, açık alanlarda eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Salmi, 1993).

Bilişsel gelişim: İnsan beyninin dünyayı öğrenme, anlama, çözümlenmeye çalışma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerinin tamamı biliş şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim bu zihinsel faaliyetlerin, doğumdan itibaren ölüme kadar olan süreçteki gelişimidir (MEB, 2013).

Dil gelişimi: İnsanların düşüncelerini, duygularını, isteklerini, bilgilerini birbirlerine ifade etmelerini sağlayan iletişim aracı dil olarak tanımlanmaktadır. Dil gelişimi ise bu ifade ediş şekillerinin doğumdan itibaren ölüme kadar olan süreçteki gelişimidir (MEB, 2013).

Sosyal ve Duygusal gelişim: İnsanın çevresi ile düzgün bir şekilde iletişim kurması, uyum içerisinde toplumda kendini kabullendirebilmesi sosyallik olarak tanımlanmaktadır. Sosyal duygusal gelişim ise çocukluk döneminde sosyal beceriler kazanarak bireylerin hayatları boyunca kişisel ilişkilerinde, iş ve özel hayatlarında sağlıklı şekilde yol almalarıdır (MEB, 2013).

Motor gelişim: Bireyin anne karnında başlayıp, hayatı boyunca devam eden hareket ve iskelet sistemi ile ilgili davranışlarında meydana gelen değişim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Öz bakım becerileri: İnsanın başkasının yardımına ihtiyaç duymadan, tuvalet, yemek, temizlik gibi temel ihtiyaçlarını giderebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

1.6. İlgili Yayın ve Araştırmalar

1.6.1. Sınıf dışı eğitim ile ilgili yurt içi araştırmalar

Bozdoğan (2007), bilim ve teknoloji müzelerinin kullanım sıklığının artırılmasını sağlamak, bunun için çözüm yolları üretmek ve bu gezilerin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Maddi imkansızlıklar, ulaşım sorunu, veli ilgisizliği, eğitimsizlik, ebeveynlerin yoğun iş hayatları sebebiyle öğrencilerin büyük çoğunluğunun müzeleri yalnızca okul gezileri

sırasında görebildikleri, aileleri ile gitme imkânı bulamadıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan gezilerin ve uygulamaların öğrencilerde fen dersine karşı ilgi, merak, akademik başarı ve müze ziyaretlerine karşı devamlılık isteği uyandırdığı sonucuna varılmıştır.

Yardımcı (2009), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim dört ve beşinci sınıf çocuklarını yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitimine dahil etmiş ve bu eğitimin çocukların doğa algılarına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu oluşturan 24 ilköğretim öğrencisine, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında; kamp programının amacına ulaştığı, çocukların doğaya ilişkin algılarının oldukça geliştiği, doğadaki besin zincirinin bilimsel şekilde anlaşıldığı, popülasyon kültürünün ifade edilebilecek duruma geldiği belirlenmiştir.

Özür (2010), doktora tezinde sınıf dışı eğitimin sosyal bilgiler ders başarısı üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla 6. Ve 7. Sınıf öğrencileriyle sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Derslerin bitiminde öğretmenler bürokratik engeller maddi imkansızlıklar ve zaman yetersizliği sebepleri ile sınıf dışı eğitim uygulayamadıklarını ifade etmişler ancak veliler sınıf dışı eğitim sayesinde öğrenci başarısının artacağını ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini düşündüklerini söylemişlerdir. Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulanmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir.

Erdoğan (2011), ekoloji temelli yaz doğa eğitim programının, ilköğretim öğrencilerinde çevre bilgisi, çevreye karşı sorumluluk duygusu, duyuşsal eğilim gibi davranışlarında meydana gelen değişimi analiz etmek amacıyla 64 çocukla bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aşamasında doğa eğitimine katılım anketi, doğa bilimleri bilgi testi, duyuşsal eğilimler ölçeği kullanılmış ve sonuç olarak çocukların çevreye karşı davranışlarında anlamlı farklar bulunmuş ancak çevre bilgisi ile duyuşsal eğilimlerinde anlamlı farklar oluşmamıştır.

Birinci (2013), ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında hayat bilgisi dersine yönelik doğa etkinlikleri tasarlayarak öğrencilerin doğaya karşı geliştirdikleri algılarını analiz etmeyi hedeflemiş ve 5 hafta boyu 34 öğrenci ile doğa eğitim etkinliklerinin uygulanabilirliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Süreçte zihin haritaları, mülakat soruları, doğa günlükleri kullanmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin doğayla ilişkilerinin değiştiği gözlenmiş, doğaya ait canlı-cansız kavramlarını algıladıkları, çevrenin flora ve faunasını öğrendikleri, bazı diğer doğa ile ilgili unsurların farkına vardıkları belirlenmiştir.

Erentay (2013), ilköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi “canlılar dünyasını gezelim tanıyalım” ünitesindeki “insan ve çevre” konusunu hedef alan sınıf dışı doğa etkinliklerinin çocukların fen alanındaki bilgilerine, bilimsel süreç becerilerine, çevre tutumlarına olan etkisine nasıl bir değişim gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak derslerin sınıf dışında işlendiği deney grubu öğrencilerinde, diğer kontrol grubuna göre bilgilerinde, becerilerinde, fene karşı tutumlarında anlamlı farklar gözlenmiştir.

Ogelman ve Durkan (2014), yaptıkları çalışmalarında 5-6 yaşlarındaki okul öncesi eğitime devam eden 130 çocukla toprak eğitimi projesinin etkililiğini araştırmışlardır. Başarı testi uygulayarak veri topladıkları çocukları deney ve kontrol grubu olarak öntest sontest ve tekrar testleri ile analiz etmişlerdir. Sonuçta, deney grubu çocuklarının toprak bilgilerinin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmüş ve bu projenin küçük çocuklarda etkili olduğu kanısına varılmıştır.

Armağan (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri için bir sınıf dışı eğitim modeli tasarladığı yüksek lisans tezinde canlıların yaşam alanları konusu ile ilgili 6 hafta süren sınıf dışı eğitim uygulaması gerçekleştirmiştir. Veri toplamak amacı ile etkinlik yaprakları, performans değerlendirme ölçekleri, veli ve öğrenci görüşme formları, öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Uygulamanın bitiminde öğrencilerle ve velilerle görüşülmüş fen dersine olan sevgi ve ilginin arttığı sınıf dışı fen etkinliklerine çok istekli oldukları, olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Bodur (2015), yüksek lisans tezinde sınıf dışı eğitim etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinde akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve fene ilişkin tutumları ne şekilde etkilediğini araştırmıştır. Çalışmasında deney grubundaki 36 öğrenciyle “Güneş Sistemi ve ötesi uzay bilmecesi” ünitesi ile ilgili bilim ve deney merkezinde dört hafta boyunca süren sınıf dışı etkinlikler yapılmıştır. Sonuç olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre fen dersine karşı ilgi, merak ve motivasyonlarında dolayısıyla akademik başarılarında belirgin ilerlemeler kaydedilmiştir.

Güngören (2015), sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenci tutumları üzerindeki etkisini araştırmış ve geleneksel yöntem ile sınıf dışı etkinlikler arasındaki farklılıkları gözlemlediği yüksek lisans tez araştırmasında ortaokul öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonlandırılıp analizler yapıldığında sınıf dışı eğitim alan deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarında olumlu değişimler gösterdikleri gözlenirken eğitim etkinliklerinin de öğrenciler üzerinde anlamlı etkiler bıraktığı tespit edilmiştir.

Kulalıgil (2016), yüksek lisans tez çalışmasında sınıf dışı eğitimin öğrencilerin fen derslerine karşı motivasyonlarını yaratıcılıklarını akademik başarılarını nasıl etkilediğini araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmasında ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinden bir deney grubu oluşturularak sınıf dışı eğitim etkinliklerini uygulamaya geçirmiştir. Sürecin sonunda deney grubunun kontrol grubu öğrencilerine göre fen konularının öğrenimine karşı yüksek motivasyonlu olduklarını gözlemlemiş, yaratıcılıklarının gelişmesinde, fen dersine karşı bakış açılarını değişmesinde, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin önemli payı olduğu sonucuna varmıştır.

Karakaya (2016), yapmış olduğu doktora çalışmasında sınıf dışı eğitim uygulamalarının öğrencilerin fen okuryazarlığına etkisini araştırmıştır. Araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinden deney grubu ile dört hafta boyunca sınıf dışı eğitim etkinlikleri yürütülmüştür. Aynı zamanda kontrol grubu ile de geleneksel yöntem ve tekniklerle dersler sınıf ortamında işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin çevreye yönelik problem çözme becerilerinde yükselme, duygusal eğilimlerinde artış meydana gelmiştir ayrıca deney grubu öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını geliştirmiş, grup çalışması sonucunda liderlik, özgüven gibi sosyal beceriler kazanmışlardır.

Yağcı (2016), çalışmasında, ana sınıfına devam eden çocuklarda bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisini 124 çocuk üzerinde incelemiştir. Süreçte deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna haftada bir gün 1 saat olacak şekilde toplamda 16 etkinlik yaptırılmıştır. Doğa ve çevre etkinlikleri disiplinler arası bütünleştirme sağlanarak uygulanmıştır. Sonuç olarak son testlerin deney grubu üzerinde anlamlı farklar oluşturduğu saptanmış ve okul öncesi dönem çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimi için doğa ve çevre eğitim uygulamaları olumlu etkiler göstermiştir.

Çobanoğlu ve Cirit Gül (2017), çalışmasında, sınıf dışı etkinliklerle 4. Sınıf çocuklarına cümlelerin öğeleri konusunu öğretmeyi amaçlamıştır. Süreçte öğrencilerin aktif bir şekilde eğlenerek öğrendiği gözlenmiş, fiziksel aktiviteler sayesinde enerjilerini atabildikleri görülmüştür. Sınıf dışı eğitimin öğrencilerde çok yönlü gelişime destek olduğu sonucuna varılmıştır.

Macun (2018), yapmış olduğu tez çalışmasında 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik görüşlerini orman okulu kapsamında hazırlanmış olan etkinliklere göre incelemiştir. Araştırma boyunca orman okulu uygulamalarını içeren 19 etkinlik gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak bu uygulamalar sonrasında çocukların su ve kâğıt tüketimi, bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar, çevre kirliliği, geri dönüşüm, yaşam alanı tercihleri ve ulaşım araçları ile ilgili çevre temelli yaklaşımı öne çıkaran görüşleri benimsedikleri tespit edilmiştir.

Dilek (2019), hazırladığı tez çalışmasında sınıf dışı eğitim modellerinden orman okullarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi üzerindeki katkısı incelenmiştir. Çalışmasında yaş aralığı 48-60 ay olan 7 çocuk ile 9 haftayı kapsayan etkinlikleri uygulamaya geçirmiştir. Sonuç olarak orman okulu uygulamalarının çocukların bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, motor gelişimi ve öz bakım becerileri üzerinde olumlu etkiler bıraktığı ve gelişimlerini desteklediği anlaşılmıştır.

Çiftçi (2019), tez çalışmasında doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Süreçte 33 çocuk ile çalışmış, 13 deney grubu, 20 kontrol grubu oluşturularak çocuklara okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği uygulamıştır. Veri analizleri değerlendirildiğinde doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerinde ve alt boyutlarında (başlangıç, akademik destek, arkadaşlık, duyguları yönetme becerisi) olumlu değişimler meydana getirdiği görülmüştür.

Türel (2019), yapmış olduğu tez çalışmasında açık havadaki oyunların 24-36 aylık çocukların gelişimlerine etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan 15 çocuk ile okul öncesi eğitim programına ek olarak haftada üç kez sekiz hafta boyunca oyun etkinlikleri gerçekleştirilmiş, kontrol grubundaki 17 çocukla ise okul öncesi eğitim programına devam edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların hangi grupta olduğuna bakılmaksızın GEÇDA'nın motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal

gelişim alt boyutlarından aldıkları ön test-son test puan ortalamaları arasında farkın ise anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaya (2020), tarafından yapılmış olan tez çalışmasında; bahçede uygulanan etkinliklerinin okul öncesi çocuklarında problem davranışları ile sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Örneklemini 40 çocuğun oluşturduğu çalışmada üç ay süre ile okul bahçesinde deney grubu ile uygulamalı etkinlikler yapılırken kontrol grubu ile okul içerisinde eğitimlere devam edilmiştir. sonuç olarak, deney grubu çocuklarının uygulamalar sonrası problem davranışlarında azalma, sosyal beceri düzeylerinde ise anlamlı bir artış görülmüştür.

Kanat (2020), orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerini değerlendirdiği tez çalışmasında çocuklar, aileleri ve öğretmenlerle çalışmış ve orman okulu yaklaşımlarının yaratıcı düşünme becerileri, problem çözme becerileri, problemleri davranışlar, bireysel gelişim, sosyal gelişim, çevre bilincinin gelişmesi, sanatsal yetilerine ve farklı etkinlikler üzerindeki etkisine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varmış olup, çocukların risk yönetme becerilerinin doğada yeterli düzeyde gözlemlenemedini ifade etmiştir.

Kasım (2020), yapmış olduğu tez çalışmasında Tahmin-Gözlem-Açıklama ile desteklenmiş sınıf dışı eğitim etkinliklerinin “Canlıları Tanıyalım” konusunun öğretiminde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve öğrenmelerindeki kalıcılığa etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılmış olan 4 haftalık uygulama sonrasında sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmelerindeki kalıcılık üzerine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.6.2. Sınıf dışı eğitim ile ilgili yurt dışı araştırmalar

Bogner and Wiseman (2004), açık alan eğitiminin ortaokul öğrencilerinin çevre ve doğa hakkındaki tutumlarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Kontrol grubu sınıf içi eğitim alırken, deney grubuna Ulusal Park'ta açık alan eğitimi verilmiştir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerinin çevresel algılarında ve bilgi seviyelerinde olumlu etkiler gözlenmiş, güven duygularında artış olduğu ve sosyal iletişimsel becerilerinde kazanımlar geliştirdikleri belirlenmiştir.

American Institutes for Research (2005), açık alan eğitim programının çocukların kişisel-sosyal gelişimi, çevre yönetimi, doğal kaynak kullanımı ve

çocukların bilimsel kavramlar üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmasında 6. Sınıf çocukları ile çalışmıştır. İki gruba ayrılan çocuklardan bir grup açık alan eğitim programına katılmış, diğer grup ise sınıf içinde eğitim görmüştür. Sonuçta açık alan eğitime maruz bırakılan çocukların bilimsel kavram bilgilerinde %27'lik bir artış gözlenmiştir. Ayrıca aileler çocukların çevresel davranışlarında ilerlemeler olduğunu ifade ederken, öğretmenler ise sınıftaki davranışlarında olumlu değişimler sergilediklerini, özgüven artışı ve öğrenmeye karşı motivasyon yüksekliği gibi önemli beceriler geliştirdiklerini söylemişlerdir.

Gustafsson vd. (2012), açık alan eğitiminin çocukların zihinsel sağlıkları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla iki okul seçerek birisinde açık alan eğitimi uygularken diğerinde sınıf içi eğitime devam etmiştir. Çalışmanın sonucunda açık alan eğitimi uygulanan ilköğretim çocuklarının diğer gruba göre zihinsel problemlerinde iyileşmeler olduğu ve daha az psikiyatrik semptomların görüldüğü saptanmıştır. Bu nedenle açık alan eğitiminin çocukların zihinsel sağlıkları üzerinde fayda sağladığı görüşüne varılmıştır.

Karppinen (2012), yapmış olduğu araştırmasında Finlandiya'da sınıf içinde işlenen konuları okul dışı ortamlara taşıyarak dış mekân eğitimini hedef almıştır. Çalışmada örgün eğitim programına okul dışı macera eğitim programını dahil ederek etkinlikler uygulamaya geçirmiştir. Uygulamada veriler görüşme, fotoğraf çekme, kamera kaydı ve alan notları ile toplanmıştır. Bulgulara göre; çocukların okul dışı etkinliklere karşı oldukça istekli şekilde katılım gösterdiği ve güdülenmede artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stone and Faulkner (2014), yapmış olduğu çalışmasında, açık alanlarda oyun oynamanın çocukların hareketleri, davranışları, fiziksel aktiviteleri ve kilolarındaki değişime olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 856 çocuğun fiziksel aktivite ve hareketsiz davranışları ile ilgili ölçümler alınmış, kiloları kaydedilmiştir. Sonuç olarak açık alanda uzun süre vakit geçiren çocukların kısa süreli vakit geçirenlere göre kilolarının daha normal değer aralıklarında olduğu, fiziksel aktivitelerde daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Kiewra and Veselack (2016), okul öncesi dönem çocuklarının doğada yaptıkları faaliyetlerin yaratıcılıkları üzerinde nasıl etkiler bıraktığını incelemişlerdir. Araştırma 110 çocukla yapılmış ve çocuklar iki ayrı doğal dış mekân sınıflarında

eğitim gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların yaratıcılıklarının ve problem çözme davranışlarının arttığı saptanmıştır.

Kos, Jerman, Anzlovar and Torkar (2016), çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının çevresel davranışları incelemişler ve araştırmalarına 5-6 yaş grubundan 40 çocuğu dahil etmişlerdir. Çalışmada ocukların doğayla ilgili deneyimler kazanması sağlanmıştır. Bulgular doğrultusunda çocukların konu ile ilgili ön bilgilerinin az olduğu, yapılan evre etkinliklerinin çocukların çevresel bilgi ve davranışlarında gelişmeler meydana getirdiği belirlenmiştir.

Lithoxoidou, Georgopoulos, Dimitriou and Xenitidou (2017), araştırmalarında erken çocukluk döneminde empatik davranışlar ve çevresel değerlerin gelişimi ile ilgili çalışma yapmışlardır. Doğada bulunan canlı varlıklarla çocukların ilişkilerinin boyutu üzerine geliştirilmiş olan evre eğitim programı hazırlanmış ve orman temasını hedef alan etkinlikler uygulamaya geçirilmiştir. Bu etkinlikler sayesinde anaokulu çocuklarının canlılara karşı empati duyma, yardım etme, koruyup sayđı gösterme, yardımcı olma, ilişki kurma davranışları değerler eğitimi konusu ile bütünleştirilerek kazandırılmıştır. Sonuç olarak sosyal duygusal yönden de çocuklar üzerinde gelişimler gözlendiği saptanmıştır.

Wojciehowski and Ernst (2018), çalışmalarında doğanın okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Farklı anaokullarından deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubu öğrencilerine doğada yaratıcılık temelli eğitim verilmiştir. Sonuç olarak kontrol grubuna göre deney grubu ğrencilerinin son test yaratıcılık puanlarında önemli artışlar grldğ anlaşılmıştır.

Khudoiberganovna (2020), okul öncesi dönemde açık hava oyunlarını öğretme metodolojisini incelediği çalışmasında; bu oyunların çocuklar üzerindeki etkilerinden söz etmiştir. Açık havada oyun oynayan çocuğun hareketli, güçlü, hünerli, dayanıklı, evik ve yeteneklerine güvenen bireyler olarak yetişeceğini savunmuştur. Modern yaşamın hızlanması ile birlikte, açık havada vakit geçirme sürecinin azalması çocuklarda zihinsel, fiziksel ve duygusal açıdan gerileme meydana getirebileceği için, pedojide oyunun gcnnden daha fazla faydalanılması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu hususta öğretmenlerin aktif ve bağımsız oyunlarla çocukları desteklemesinin kişilik özellikleri ve sağlıkları açısından mühim olduğunu, işbirlikli oyunların

mücadeleyi, rekabeti ve karşılıklı dostluğu pekiştirerek, bireyi uyumlu olmaya sevkedeceğinden sosyal duygusal gelişimlerini artıracaklarını ifade etmiştir.

Alanyazında yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemde sınıf dışı eğitim alanında yapılmış olan çalışmaların çocuklarda bilimsel süreç becerilerini geliştirme ile ilgili ölçek geliştirme, kazanım ve tutum belirleme; açık havada oyunlar ve aktivitelerin çocuklar üzerinde etkileri; doğa ve çevre bilinci geliştirmede açık alan gezileri; fen ve doğa etkinliklerinin problem davranışları analiz etme ve sosyal becerileri artırma üzerindeki etkileri; açık alan ve orman okulu uygulamalarının önemi üzerine yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ortak amacı okul öncesi dönem çocuklarının erken çocukluk döneminde daha fazla açık alanda vakit geçirebilmeleri adına, doğal öğrenme ortamlarında farklı deneyimlerle yeni kazanımlar geliştirmelerini sağlamak, doğa farkındalığı oluşturmak, çevre bilinci kazandırarak olumlu tutumlar sergilemelerine fırsat tanımak ve çocuklarda zihinsel-fiziksel gelişim sürecini desteklemektir. Sınıf dışı eğitim alanındaki araştırmaların yurt dışında orman okulu uygulamaları şeklinde daha fazla gerçekleştirildiği, yurt içinde ise benzer çalışmaların son yıllarda artmış olduğu tespit edilmiştir. Spesifik şekilde fen temalarına yönelik hazırlanmış olan fen eğitim etkinliklerinin aşamalı şekilde gerçekleştirilmiş olduğu mevcut çalışmada sınıf dışı eğitim ortamı olarak okul bahçesi seçilmiştir. Ana sınıfı çocuklarının yaş grubuna ve gelişimsel alanlarına yönelik hazırlanmış olan bu etkinliklerin seçilmiş olan fen temalarının kazanımlarına olan katkısı ve çocukların gelişim alanlarında meydana getirdiği değişimler analiz edilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mevcut çalışmayı destekleyen ulusal ve uluslararası alanyazın taramasının teorik sınırlandırılması ortaya koyulmaktadır. Literatür taraması yapılırken; sınıf dışı eğitim, sınıf dışı eğitimin dayandığı felsefi temeller, okul öncesi dönemde sınıf dışı eğitim, okul öncesi dönemde sınıf dışı fen eğitimi, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri başlıkları hedef alınmış ve bu konulara odaklanılmıştır.

2.1. Sınıf Dışı Eğitim

Çok yönlü ve geniş bir anlama sahip olması sebebi ile sınıf dışı eğitimi tanımlamak için farklı birçok açıklama, benzetme ve tasvir bulunmaktadır. Sınıf dışı eğitim; yeri, konusu ve amacı itibarıyla en genel şekilde; “dışarıda”, “dışarı için”, “dışarı hakkında” olarak ifade edilmektedir (Donaldson ve Donaldson, 1958; akt. Priest, 1986). Payne (1985)’e göre sınıf dışı eğitim; öğrencilere öğretim programı dahilinde kazandırılması hedeflenen kazanımların ve sınıf ortamında yapılması zor olan faaliyetlerin en iyi ve etkili şekilde öğretilmesinin sağlandığı öğretim yöntem ve stratejisidir (akt. Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Ford (1986)’a göre sınıf dışı eğitim kavramı; farklı açılardan bakıldığında, açık alan eğitimi, açık hava eğitimi, açık hava etkinlikleri, açık hava gözlemciliği, macera eğitimi, çevre eğitimi, koruma eğitimi, kamp eğitimi, doğa eğitimi, gerçek ortamda öğrenme, deneysel öğrenme şeklinde kullanılmaktadır. Knapp (1996)’a göre sınıf dışı eğitim; deneysel yaklaşımla, öğrenmeyi destekleyerek tamamlayan ve geliştiren yapılandırılmış ortamlar sağlamayı amaç edinmiştir. Dahlgren ve Szczepanski (1998)’e göre sınıf dışı eğitimin en önemli amacı doğal ve kültürel çevremiz için farkındalık oluşturarak bir endişe duymak ve dünyada var olan canlılar için ise sorumluluğumuzun olduğunu kabul etmektir.

Sınıf dışı eğitimin, dünya çapında kabul edilmiş, birçok ülkede farklı isimlerle tanımlanan ve farklı şekillerde uygulanan, bir öğretim yöntemi olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise, tek bir kavramsal ifade ile betimlenmese bile “açık hava eğitimi”, “dağcılık eğitimi”, “doğa eğitimi”, “sınıf dışı eğitim”, “doğal ortamda eğitim”, “macera eğitimi”, “derslik dışı eğitim”, “okul dışında eğitim”, “açık alan eğitimi”, “mekân dışı eğitim” isimleriyle kullanıldığı görülmektedir (Atmaca, 2012; Ay, 2018; Civelek, 2016; Dahlgren and Szczepanski, 2005; Higgins and Nicol, 2002; Karakaya, 2016; Karamustafaoğlu, Ayvalı ve Ocak, 2018; Kırıkoglu, 2004; Okur

Berberoğlu ve Uygun, 2013; Özen, 2004; Özen, 2010; Öztürk Aynal, 2013; Sebik, 2017; Topçu, 2017; Turan Tanesen, 2008; Türkmen, 2015; Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017; Yazkan, 2012).

Sınıf dışı eğitim üzerine birçok araştırmacı şemalar ve modeller oluşturarak tanımlamalar yapmıştır. Higgins ve Loynes (1997), sınıf dışı eğitimin güvenli ve profesyonel uygulama şemasını oluşturarak, sınıf dışı aktiviteler, çevre eğitimi, kişisel ve sosyal gelişimden meydana geldiğini savunmuştur. Priest (1986) tarafından ortaya atılan ve altı temel noktaya değindiği “sınıf dışı eğitim ağacı” modeline göre sınıf dışı eğitim;

- ✓ Bir öğrenme metodudur.
- ✓ Deneyimsel bir öğrenme sürecini kapsar.
- ✓ Tüm duylulara hitap ettiğinden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenmeyi hedef alır.
- ✓ Açık alanda yani dışarıda bir mekânda gerçekteşir ve öğrenmenin zeminini hazırlar.
- ✓ Disiplinlerarası bir müfredata temelini dayandırır.
- ✓ Yalnızca doğa ile olan ilişkiyi değil insan ve toplumsal ilişkileri de kapsar.

Priest (1996)’in sınıf dışı eğitim ağacına göre; güneş eğitim ortamını, hava disiplinlerarası öğretim programını, toprak gelişim için gerekli olan dokunma, görme, tat alma, koklama, duyma, hissetmeyi ve gelişimsel alanlardan bilişsel, duyuşsal, psikomotor öğrenme alanlarını temsil etmektedir. Priest sınıf dışı eğitimi; macera eğitimi ve çevre eğitimi ile ilişkilendirerek ağaç modeli şeklinde tasarlamıştır.

Bisson (1996); tarafından sınıf dışı eğitim; kubbesinin altındaki dilimlerin deneyimsel öğrenme yöntemini, gövdesinin ise sınıf dışı eğitimi temsil ettiği “şemsiye modeli” ile açıklanmaktadır. şemsiyenin sol tarafı kişisel gelişimi kapsayan; mücadele, macera, sınıf dışı macera arama eğitimlerini içerirken, sağ tarafı sosyal gelişimleri kapsayan; yeryüzü, çevre ve doğal yaşam eğitimlerini temsil etmektedir. İki tane dilime ise kasıtlı bir şekilde isim verilmemiş olup sebebi farklı kültürlerin sınıf dışı eğitime olan bakış açısının ve modelin esnekliğinin gösterilmesidir.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkılarak bu tezde kullanılacak olan sınıf dışı eğitim kavramı, sınıf dışı eğitimle ilgili bütün bu ifadeler birleştirildiğinde; “okul

bahçesi, ormanlık alanlar, parklar gibi açık alanlarda ya da müze, planetarium, gezi gözlem evleri gibi ortamlarda, öğrencilerin aktif bir şekilde yaparak yaşayarak öğrenme rolünü aldığı, yapılandırmacılık temeline dayandırılmış, öğrenme sürecinde edinilen kazanımları hedef alan bir yaklaşım” şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir.

2.2. Sınıf Dışı Eğitimin Dayandığı Felsefi Temeller

Sınıf dışı eğitim yeni bir öğrenme yaklaşımı gibi görülse de felsefi temelleri Aristo ile Platon ile başlayıp, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Locke, Froebel, Dewey’e kadar dayanan zengin bir tarihi bulunmaktadır (Berberoğlu ve Uygun, 2013, Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017).

John Amos Comenius (1592-1670); duyguların çocukların öğrenmesinde çok etkili olduğunu, dışardaki gerçek ortamların bütüncül öğrenmeyi sağladığını ve ezbere dayalı bilgiler barındıran soyut kitaplar yerine doğanın somut kitaplarıyla çocukların buluşturulması gerektiğini savunur (Oktay, 2004). Comenius’a göre; bir çocuğa okulda konuyu aktarmadan önce, somut ve duylara dayalı bir öğrenme gerçekleştirebilmesi için yaprak, taş, bitki, hayvan gibi konuya ait nesnelere iletişim kurması sağlanmalıdır (Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778); sınıf dışında bulunan, sosyal etkileşimli deneysel ortamların çocukların eğitimi açısından oldukça önemli olduğundan bahsetmiştir. Çocuğa hazır bilgiyi doğrudan sunmak yerine, eğitim ve öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğine inandığını ifade ederek, gözleme ve keşfe dayalı doğal ortamlarda yaparak-yaşayarak öğrenme felsefesini hedef alan sınıf dışı eğitimi savunmuştur (Kansu, 2017). Natüralist eğitimin öncülerinden ve 18. yüzyılın yenilikçi filozoflarından biri olan Rousseau, okul öncesi dönem çocuklarında doğada meydana gelen öğrenmelerin ilk elden duylarla ve deneyimlerle gerçekleştiğini ve ayrıca insana özgürlüğüyle baş başa olma fırsatı verdiğini belirterek doğa için saflığın ve iyiliğin özü diyerek önemini vurgulamıştır (Civelek, 2016). Çocuk merkezli, doğa ile uyum halinde bir eğitimi benimseyen Rousseau; zorlamaya dayalı otoriter eğitim modelini reddederek bu tarz metotlara karşı çıkmıştır. Doğal hayattan koparak, sanayileşen bir yaşam döngüsünün içine girdiğinde insanoğlunun köleleştiğinden bahsetmektedir. Özgür insanın başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan hayatını devam ettirebileceğini söyleyen Rousseau; doğru eğitime maruz

kalan çocukların kafalarında gereksiz bilgiler olmayacağını, aksine aydın ve daha düşünceli olabileceklerini ifade etmiştir (Koyuncu, 2019).

Johan Heinrich Pestalozzi (746-1827) yaşadığı çağın eğitim sistemine karşı çıkmış, deneyimle öğrenmeyi savunarak, çocuğa pasif bir şekilde kuramsal bilgi verilmesinin doğru olmadığını, bilginin uygulamaya geçirilerek pekiştirilmesi gerektiğini önermiştir. Pestalozzi'ye göre bilginin temelini oluşturan şey sezgidir; sezgi ise beş duyuyu harekete geçirerek aktif şekilde kullanılır. Doğanın en iyi öğretmeni ve en güzel uygulama alanı olduğunu savunan Pestalozzi, “Kuşlar güzel güzel cıvıldarken ve bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken sen dil araştırmalarına hemen ara ver. Bil ki kuş ve kurt çocuğa daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus” diyerek özetlemiştir (Akt. Berberoğlu ve Uygun, 2013). Öğrenmenin merkezinde çocukların bulunması gerektiğinin doğru olduğunu düşünen Pestalozzi; “bilginin nasıl öğretilmesi değil, nasıl öğrenileceği önemlidir” fikrini hayata geçirmeye çalışmıştır. Çünkü düşünmenin duyular aracılığıyla olması gerektiğine inanmış, günlük hayatta karşılaşılan doğal materyallerin kullanılabilmesi dersler tasarlamış ayrıca çocukların yeteneklerini göz ardı eden, ihtiyaçlarına cevap vermeyen ve müfredat tarafından yönlendirilen okulların sorun teşkil ettiğini ifade etmiştir (Civelek, 2016).

John Locke (1632-1704) insan zihninin doğumdan itibaren boş bir levha gibi olduğunu, eğitimle zihinde duyuşsal algılara dayalı yeni fikirler gelişeceğini ifade etmiştir. Karakteristik özellikleri, zihinsel ve fiziksel yetenekleri birbirinden farklı olan her bireyin doğanın bir ürünü olduğunu savunmaktadır. Çevresel şartların insan hayatında gelişimsel farklılıklara yol açabileceğini ifade etmektedir (Civelek, 2016). Lock'a göre bilginin kaynağı deneme yanılma yoluyla çevremizden edindiğimiz tecrübelerdir. Bir çocuğun çevresini duyular yoluyla algılayabileceğini düşündüğü için en iyi öğrenmelerin de duyuşsal öğrenmeler olduğunu, aktif ve birebir katılımlarla uygulamalar yapıldığında ancak ruhun ve vücudun olgunlaşabileceğini iddia etmektedir (Karakaya, 2016).

Friedrich W.A. Froebel (1782–1852) eğitim sürecinde çocuğa sözel yönergeler değil, deneyimleme fırsatı verilmesi gerektiğini belirtmiş ve eğitimde doğanın önemini vurgulamıştır. Doğada bulunmanın çocuğun bedensel gelişimi, zihinsel gelişimi ve ahlaki gelişimi için son derece etkili olduğu için ilk yaşlarından itibaren çocuk ve doğa arasında bir bağ kurulması gerektiğini belirtmiştir. Bahçeyi eğitimin merkezine yerleştirmiş, çocukların dış dünyadaki varlıkları anlamaları ve

adlandırmaları için onlara dokunmaları gerektiği düşüncesi ile ‘Kindergarten’ adını verdiği okulunda çocuklar için bahçe tasarlamış ve bitkileri inceleyebilmeleri, hayvanlara bakabilmeleri, onları gözlemleyebilmeleri için ortam oluşturmuştur (Akyüz, 1979). Froebel’e göre doğa; en büyük kitaptır ve ondan çok şey öğrenilebilmektedir (Kanad, 1948). Froebell; oyunun eğitimdeki önemini anlatan ilk pedagoğ olarak bilinmektedir (Bilgin,1996). Oynadığı oyunlarla dünyayı anlamlandıran ve tanıyan çocuğun, kendi özelliklerini de oyun sırasında ortaya çıkardığı gözlenmektedir. Anaokullarının kurucusu olarak bilinen Froebel; çocukların ancak mükemmel bir eğitim sistemi ile gelişebileceğini savunmaktadır (Oktay, 2004).

John Dewey (1859-1952) yaparak yaşayarak, deneysel eğitimle öğrenmeyi temel alan sınıf dışı eğitim felsefesinin savunucularındandır (Kansu, 2017). Dewey’e göre çocuğun gelişiminde deneyimler son derece önemlidir, bu deneyimler de ancak doğal açık alanlarda ve sosyal çevrede kazanılabilir (Rivkin, 1998). Çocuklar sınıf dışında herhangi baskı ve zorlama olmadan çok sayıda oyun ve aktivite içeren etkinliklerle eğlenceli vakit geçirirken bir yandan da öğrenme sürecine dâhil olurlar ve kendi kendilerine yönettikleri bu süreçte ilgi ve yeteneklerine göre yapılandırdıkları doğal ortamlar yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlar (Karakaya, 2006). Oyunlar planlarken yeni fikirler üretmek adına kafalarını çalıştırırlar, ellerini doğru kullanmayı öğrenirken bedensel faaliyetlerde bulunur, motor becerilerini geliştirirler, etkin gruplar oluşturur, duygularını ve kalplerini ortaya koyar, birbirleriyle paylaşımda bulunur ve böylelikle işbirlikli öğrenmeler gerçekleştirirler (Karakaya, 2016). Bu bağlamda Patrick Geddes’in üzerinde durduğu; “3H; Head-Hand-Heart” felsefesi de sınıf dışı eğitimle anlamlı bir hal almaktadır (Higgins and Nicol, 2002). Dewey’e göre sınıf dışı eğitim sürecinde çocuklar bilgiye deneyimleriyle ulaşır, bir yandan problem çözme becerileri geliştirirken diğer yandan da gerçek hayatla bağlantılar kurarlar, bu yönüyle de pragmatist eğitim felsefesine dayanmaktadır (Bakır, 2012).

2.3. Okul Öncesi Dönem ve Sınıf Dışı Eğitim

Okul öncesi eğitim; çocuklar için uygun ortamların sağlandığı, alanında uzman öğretmenlerden oluşan, eğitim öğretim faaliyetlerini yalnızca dört duvar arasında değil, bulunduğu çevrenin imkanları doğrultusunda okul bahçelerinde ya da uygun açık alanlarda yapılmasını teşvik eden bir kurum olup bu durum sınıf dışı eğitimin okul öncesi dönem çocukları için önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Okul bahçeleri, çocukların aktif bir şekilde etkileşim

içinde buldukları, etkinlik uygulamaları yapabildikleri sınıf dışı eğitim alanları olarak düşünülmekte olup yer temelli ve otantik eğitimin hayata geçirilebilmesi için de oldukça önem arz etmektedir (Ergun ve Çobanoğlu, 2017). Bu bağlamda okul bahçesinde düzenli olarak eğitim etkinliklerinin uygulamaya geçirilmesi okul öncesi dönem çocuklarının gerek hareket kabiliyetlerinin sınırlanmaması, gerek güneş ışığı ve temiz havadan maksimum düzeyde fayda görülebilmesi adına oldukça gerekli olarak düşünülmektedir.

Son yıllarda ülkemizde de sınıf dışı eğitimin önemi kavranmış olup açık havada çocukların elde ettikleri kazanımların değerlendirilmesi yapıldığında bu aktivitelerle dolu sürecin son derece değerli ve hedefe uygun bir eğitim süreci olduğuna karar verilmiştir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da önemli bir adım atılarak, daha çok çocuğun dışarıda vakit geçirebilmesi adına sınıf duvarlarını aşarak okul bahçelerinde “Okul Dışarıda Günü” adı altında bir etkinlik düzenleme kararı alınmıştır. 2012 yılından bu yana toplam 110 ülkede aktif olarak kutlanan “Outdoor Classroom Day” Türkiyede de ilk kez 17 Mayıs 2018 tarihinde, Aktif Yaşam Derneğinin önderliğinde uygulamaya geçirilmiş ve 2019 yılında katılım ülke çapında 650 bine ulaşmıştır (Bektaş Yirmibeş, 2019).

MEB talim terbiye kurulunun hazırlamış olduğu okul öncesi rehberlik programında yayınlanan etkinliklerin uygulanması ile ilgili kısımda; sınıf dışı eğitim uygulamalarına yer verilebileceğinin üzerinde durularak şu şekilde ifadeler yer verilmiştir:

Etkinlikler farklı şekillerde ve farklı ortamlarda da işlenebilir. Bazı etkinlikler sınıfta değil; bahçede, okulun konferans salonunda, spor salonunda vb. yerlerde gerçekleştirilebilir. Bazı etkinlikler de konu ile ilgili yerlere geziler düzenlenerek ya da sınıfa konu ile ilgili kişiler davet edilerek işlenebilir (MEB, 2012).

MEB Talim Terbiye Kurulu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda sınıf dışı öğrenme ortamlarına yer vermiş ve şu şekilde ön plana çıkartmıştır:

Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da (okul bahçesi, bilim merkezleri, müzeler, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, doğal ortamlar vb.) faydalanılır (MEB, 2018).

MEB (2019) 'in Okul Dışı Öğrenme Klavuzu'nda yer verdiği amaçlar ise şu şekilde ifade edilmektedir:

2023 Eğitim Vizyonunda Temel Eğitim Teması'nda yer alan “Yenilikçi Uygulamalara İmkân Sağlanacak” şeklindeki 2. Hedef'in 2. eyleminde; “Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır.” ve Ortaöğretim Temasında yer alan “Akademik Bilginin Beceriye Dönüşmesi Sağlanacak” şeklindeki 2. Hedef'in 3. Eylemin de ise; “Doğal, tarihi ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, eğitim/öğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır

Yine önemli bir kuruluş olan “Erken yaşlar hazırlık aşaması” (The Early Years Foundation Stage) sınıf dışı öğrenmenin önemini şu şekilde vurgulamıştır (EYFS, 2007):

- Sağlıklı bir yaşam tarzı ve aktif bir hayatın gelişimine destek olur.
- Çocukların özgür bir şekilde fiziksel aktivitelerini gerçekleştirmeleri için destek olur.
- Çocukların güven duygusunun oluşumuna destek olur.
- Çocukların işbirlikli çalışmalarına fırsat verir, tartışıp doğruya ulaşmalarını birbirleriyle iletişimde bulunmalarını sosyalleşmelerini destekler.
- Hareketli aktiviteler sayesinde çocukların en iyi şekilde öğrenmelerini destekler.
- Çocukların karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmelerini, çözüm üretmelerini zorluklar karşısında deneyim kazanmalarını, risk almayı öğrenmelerini ve başa çıkabilmek için fırsatları değerlendirmelerini destekler.
- Çocukların olaylar karşısında problem çözme becerilerinin gelişimini ve yaratıcılıklarının gelişimini destekler.
- Çocukların hayal gücünü sınırlandırmaz ve becerilerinin gelişimi için önlerine zengin fırsatlar çıkmasını sağlar.
- Çocukların gerçek dünyayla, somut ve gerçek materyallerle tanışmasını temasta bulunmasını deneyimler yaşamasını sağlar.

Sınıf dışı eğitimin; çocuklarla kaliteli etkin bir eğitim süreci geçirmek, soyut olan birçok kavramı somutlaştırmak, gerçek yaşam becerisi edinmek, çocuk ile çevre bağlantısını kurarak bunu korumak, yaşadığımız çevrenin keşfedilmesini sağlayarak

doğaya karşı farkındalık kazandırmak, vücut sağlığını ve zindeliği korumak, etraftaki canlılarla etkili iletişim kurmayı öğrenmek için gerçekleştirilmesi ideal bir alternatif öğrenme yaklaşımı olduğu öngörülmektedir. Erken çocukluk döneminde, genellikle çocuklar bitmek tükenmek bilmeyen enerjiye sahiptir ve gün içerisinde bu enerjilerini boşaltamadıklarında gergin, agresif tavırlar sergileyen, okula karşı olumsuz tutum geliştiren mutsuz çocuklara dönüşebilmektedirler (Kanat, 2020). Bu kadar enerji dolu olan bir yaş grubunun, sabahın erken saatlerinden akşama kadar sınıf içi aktivitelerine ve etkinlik kitaplarına maruz bırakılarak, dört duvar arasında ilgisini uzun süre bir şeye odaklamasını beklemek oldukça anlamsızdır. Bu bağlamda; Comenius'un "soyut kitaplar yerine doğanın somut kitapları ile çocukları buluşturun" sözü ile, bir çocuğun doğada keşif ve gözlemlerle, yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiği ve bunun da sınıf dışı eğitim sayesinde gerçekleşebileceğinin önemi vurgulanmaktadır.

Çevre, okul öncesi dönem çocuğunun neyi ne kadar keşfedebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun etrafında bulunan çevresel faktörlerin ne kadar destekleyici olduğuyula ve çocuğa sunulabilecek olanaklarla doğru orantılıdır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan başlayarak ilköğretim hayatına kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim süreci olması sebebiyle, uygulama programının niteliği ve kalitesi son derece önem arz etmektedir (Oktay ve Polat Unutkan, 2005). Çocuğun gelişimi ile örtüşen bir eğitim programı; bu yaştaki çocukların bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin çok yönlü olmasını hedef almalı ve öz bakım becerilerinin de edinilmesini sağlamalıdır (Kandır ve Kurt, 2010). Bu bağlamda sınıf dışı eğitimin sınıf içi öğrenmeleri desteklemesi ve çocukların gelişimsel alanlarına katkı sağlaması açısından okul öncesi dönemde önemli bir alternatif olarak düşünülmektedir.

2.4. Okul Öncesi Dönemde Sınıf Dışı Fen Eğitimi

Okul öncesi fen eğitiminin çocuklara kazandırması beklenen nitelikler (Akman, 2003; Aktaş, 2002; Kumtepe, 2009; Macaroğlu, 2004) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Çevreye karşı doğal merak ve ilgi uyandırması,
- Fiziksel ve zihinsel gelişime katkıda bulunması,
- Materyal ve alet kullanma becerileri kazandırması,
- Doğadaki canlı cansız varlıkları inceleyerek, analiz etmeyi öğrenmesi,
- Arkadaşları ile iletişim becerisi kazanarak, fikirlerini sunabilmesi,

- Olaylar karşısında düşünme becerisi geliştirmesi,
- Problem çözme becerisi geliştirmesi,
- Gözlemlediği olaylar arasında bağlantı kurması,
- Sorgulama becerisi kazanması,
- Kazandıkları fen deneyimlerini günlük hayata aktarabilmesi

Son yıllarda fen eğitiminde sınıf dışı eğitim ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin bilime ve fene olan meraklarının canlı tutulmasında, ilk elden tecrübe kazanarak öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasında önem arz ettiği düşünülmektedir. Fen konularının çoğunlukla soyut kavramlardan meydana gelmesi, öğrencilerin bu soyut kavramları anlamakta ve günlük yaşamla ilişkilendirmekte zorluk yaşaması, öğretmenlerin ise soyut kavramları somut hale dönüştürememesi en büyük handikaplardandır (Gülçiçek ve Güneş, 2004). Dolayısıyla dört duvarın ötesindeki doğal öğrenme ortamlarında çocukların fene ve doğaya karşı olumlu tutum sergileyecekleri ve bu bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını öğrenmeye yönelik bir alt yapı oluşturulabileceğine inanılmaktadır.

Worth (2010), sınıf dışı fen eğitiminin çocuklara sağladığı katkıları şu şekilde belirtmektedir:

- Gözlem yapma ve araştırma fırsatı verir.
- Keşfe ve sorgulayarak öğrenmeye yöneltir
- Kapalı ortamlarda bulunmayan materyalleri keşfedip öğrenmelerini sağlar.
- Nesneleri sınıflandırmalarını ve gruplandırmalarını sağlar.
- Problem çözme becerilerini geliştirerek çözüm odaklı düşünmeye sevk eder.
- İşbirlikçi öğrenme ve grup içerisinde çalışma tecrübesi sağlar.
- Kendi gözlemleriyle elde ettiği verileri arkadaşlarıyla paylaşarak yorumlamalarını sağlar.

Fen genel anlamda doğa ve doğa olayları, çevre, vücudumuz, canlı ve cansız varlıklar ile ilişkilendirilen, sorgulamaya ve araştırmaya açık deneysel bir bilimdir (Kaptan, 1999). Taş'a (2010) göre fen; çocuklara bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi kullanmanın yollarının öğretilme, problemlerle mücadele edip çözüme ulaşmanın akılcı ve bilimsel çözümlerini kavrayabilme, toplumda kabul görme ve topluma uyum sağlayabilme becerisini kazandırma süreci olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte doğada

yapılan fen ve doğa içerikli etkinliklerin çocuklarda merak duygusunu beslediği, keşfederek öğrenmeye teşvik ettiği ifade edilmektedir (Yağcı, 2016). Dolayısıyla erken yaşlarda maruz bırakılan yapılandırılmış bir fen eğitimi; çocuğun hayatı anlamlandırabilmesi, çevresini tanınması, karşılaştığı problemlere çözüm yolları üretebilmesi için yaşam boyu ona rehberlik edecek olan sağlam bir alt yapı oluşturur (Toprakkaya, 2016).

Karaer ve Kösterelioğlu (2015), okul öncesi dönemde çocukların fen ve doğa eğitimine maruz kalmasının önemini belirtmiş ve amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Bilimsel yöntemlere başvurularak çocuklarda problem çözme becerilerini geliştirmek
- Çocuklarda bilimsel bakış açısı kazandırmak
- Çocuklarda fen ve doğa kavramını hayatlarına geçirmelerini sağlamak
- Çocuklarda çevrelerinde gerçekleşen doğal olaylara karşı farkındalık oluşturmak

Smith (2001)'e göre; çocukların hayatları boyunca çevresindeki varlıklara, doğaya ve doğa olaylarına yönelik sahip oldukları bilgi, tutum ve davranışların temeli okul öncesi dönemde edinilen kazanımlarla doğrudan ilişkilidir. Doğada fen ve doğa eğitimi alan çocuklarda gelişen kazanımlarla ilgili çalışmaları incelediğimizde; doğa ve çevre eğitimi sayesinde çocuklarda fen kavramlarının gelişmesinin mühim olduğundan bahseden Gülay (2011); erken yaşta fen ve doğa eğitiminin çocuklarda bilimsel süreç becerilerine katkısına değinen Güler ve Bıkmaz (2002); asıl öğrenme deneyiminin gerçek öğrenme ortamlarında olması gerektiğinin üzerinde duran Erdoğan (2011); müfredatta doğa ve çevre ile ilgili uygulama etkinliklerinin yoğunlaştırılmasının öneminden söz eden Atasoy ve Ertürk (2008) karşımıza çıkmaktadır. Yine bu görüşleri destekleyen Gökler ve Yılmaz (1999) oyun temelli yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitimin, fen ve doğaya ait soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini ifade etmektedir. Okul öncesi dönem çocukları soyut kavramları anlayabilecek yaşta ve gelişim döneminde olmadıkları için, gözüyle görmediği elini dokundurmadığı şeyi anlamakta ve kabul etmekte güçlük çeker. Bunu Maria Montessori “çocuğun eline koymadığınız şeyi kafasına koyamazsınız” diyerek en güzel şekilde açıklamıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programına (2013) bakıldığında; fen etkinlikleri,

çocukların yaşam alanlarındaki gerçekleri kavrayabileceği, çevre farkındalığına varabileceği, eğitimcilerin doğru şekilde yönlendirmesi ile etrafında var olan canlı-cansız her şeye karşı olumlu tutumlar ve davranışlar geliştirebileceği etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemdeki bir çocuğun son derece araştırmaya açık, meraklı, enerjik, aktif bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde, program dahilindeki kazanım ve göstergelere ulaşmak için sınıf ortamının tek başına yetersiz olacağı öngörülebilmektedir. Yapılmış olan mevcut çalışma doğrultusunda çocukların açık alanda aktif rol alarak kazanımlarında gelişim yaşanması için sınıf dışında uygulamaya geçirilen fen ve doğa etkinliklerinin önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Aktaş Arnas (2002)'a göre; erken çocuklukta fen eğitiminin başlangıç noktası doğal çevredir ve bu doğal çevrede geçirilen kaliteli vakit sayesinde çocuk doğa ve fen ile ilgili olumlu tutum ve değerler geliştirmekte, ayrıca vakit geçirdiği yaşam alanında elde ettiği birincil deneyimler bilimsel bilgiye karşı oluşan bakış açısını destekler nitelikte ve kalıcı olmaktadır. Rillero (1994), çocuğa yaparak yaşayarak uygulamaya geçireceği etkinlikler sunulduğunda ve bunu açık alanda uyarıcı çevre ile temas ederek yapmasına imkân verildiğinde fen eğitimi alt yapısının sağlam şekilde oluşacağından söz etmiştir. Megep, (2013) modülüne bakıldığında fen temaları arasında yer alan temel başlıklar şu şekildedir:

İnsanlar, hayvanlar, bitkiler, vücudumuz, sağlığımız, besinler, hava ve hava olayları, su ve diğer sıvılar, toprak, kayalar, basit yeryüzü şekilleri, yer çekimi, uzay, madde, ışık, ses, kuvvet-hareket-enerji, ısı-sıcaklık, batma-yüzme, basit makineler (tekerlek, vidalar, kaldıraç gibi), cansız varlıklar, keşifler enerji, mevsimler, doğa olayları, dünyamız, dünyamızın ötesi.

Tüm bu fen etkinliklerinde amaç çocuğun doğal merakını öğrenme güdüsünü tatmin edecek sorular sormasına zemin oluşturmak ve işbirlikçi çalışmalarla cevaplara ulaşmasını sağlamak adına gözlem ve inceleme yapmalarını sağlamaktır (Özbek, 2009). Bu aşamalarda çocukların cesaretlendirilmeleri, fikirlerini açıkça paylaşmaları için öğretmen tarafından teşvik edilmelerinin önemli olduğuna inanılmaktadır. Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri çocuklar kadar öğretmenlerin de yeni şeyler keşfettiği, bazen birlikte öğrendiği bazen kendi deneyimlerini aktardığı en önemlisi birlikte yeni deneyimler edindikleri etkinliklerdir (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011). Genç Kumtepe (2011)'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin fene karşı olumlu görüşlere sahip olmaları ve çocukların akıllarına takılan sorulara seviyelerine uygun, doğru, tatmin edici yanıtlarla karşılık verebilecek donanımda çevreye duyarlı bir rehber rolü

üstlenmeleri fen öğretimini doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Öğretmenin rol model olduğu doğru planlanmış uygun ortamlarda gerçekleştirilmiş, kaliteli, nitelikli fen ve doğa eğitimi, çocukların yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamlandırmalarına, koruyup temiz tutmalarına ve sorumluluklarını erken yaşta kazanmalarına destek olmaktadır (Dere ve Ömeroğlu, 2001).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Çocukların Gelişimsel Özellikleri

2.5.1. Bilişsel Gelişim

İnsan beyninin dünyayı öğrenme, anlama, çözümlenmeye çalışma, değerlendirme gibi zihinsel süreçlerinin tamamı biliş şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel gelişim bu zihinsel faaliyetlerin, doğumdan itibaren ölüme kadar olan süreçteki gelişimidir (MEB, 2013).

Piaget'e göre bilişsel gelişim; beyin ve sinir sisteminin olgunlaşma sürecinde çevreye adaptasyon çabasında deneyimlenen tüm yaşantıların bir sentezidir (Artan ve San Bayhan, 2014). Piaget için zekâ; testlerden alınan puanların toplamı değil, çevreye uyum sağlayabilme ve çevre ile başa çıkabilme yeteneğidir (İş, 2017). O daima çocuklarda akılcı düşüncenin doğası ile ilgilenmiş, neden ve nasıl değiştiğini açıklamaya çalışmıştır.

Vygotsky ise bilişsel gelişimi; çocukların diğer insanlarla yaptığı etkileşim ve iletişimlerden elde ettikleri değişimlerin sonucu olarak değerlendirmiştir (Miller, 1994). Çocukların kendilerinden büyük yaştaki gençlerle fikir alışverişi yaptıklarında ya da yetişkin bireylerden destek aldıklarında problem çözme becerilerinde son derece başarılı oldukları ifade edilmiştir (Trawick-Smith, 2014). Çocukların düşüncelerini anlamak için diğer insanlarla olan iletişimlerini gözlemlemek gerektiği kanısına varılmaktadır.

Bruner'e göre bilişsel gelişim; uyarıcı faktörlerin çok olduğu bir ortamda ilgi duyulan, merak edilen bir şeyin cevaplarına ulaşmak için çocukların kendi kendilerine gösterdikleri çabalar doğrultusunda buluş yoluyla öğrenme ve tümevarımlı muhakeme yoluyla desteklenmesi gereken bir süreçtir (Dilek, 2019).

Okul öncesi dönem; bireyin bilişsel gelişim basamaklarını en hızlı şekilde tırmandığı, buna paralel olarak merak ve sorgulama güdüsünün en fazla olduğu dönem olarak kabul edilmiştir (Küçükturan, 2003). Bu kritik zaman diliminde çocukların araştırmacı kimliğini ön plana çıkarmaları adına fen eğitimine gereken özenin

gösterilmesi gerekmektedir (Çağlak,1999). Verilecek olan fen eğitiminin içeriği kadar, niteliği ve kalitesi de önemlidir ve amaç öğrenciyi aktif kılarak bilişsel süreci dinamik tutmak olmalıdır (Harlan ve Rivkin, 2008). Bunun için de açık alanlarda çeşitli fen etkinlikleriyle desteklenmiş olan verimli öğrenme ortamlarının alt yapısının oluşturulması önemlidir (Sağirekmekçi, 2016). İnsanın yaşamı boyunca bilgiye karşı en duyarlı ve öğrenmeye en açık olduğu dönemin okul öncesi dönem olduğu kabul edildiğinde (Oğuzkan ve Oral, 1993), yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla desteklenen fen eğitiminin çocukların bilimsel düşünme becerisinde olumlu gelişimler meydana geleceğine inanılmaktadır.

2.5.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

İnsanın çevresi ile düzgün bir şekilde iletişim kurması, topluma uyum sağlayarak kendini kabullendirebilmesi sosyallik olarak tanımlanmaktadır. Sosyal duygusal gelişim ise çocukluk döneminde sosyal beceriler kazanarak bireylerin hayatları boyunca kişisel ilişkilerinde, iş ve özel hayatlarında sağlıklı şekilde yol almalarıdır (MEB, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013) tarafından 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programında; çocukların farklı ortam kurallarını benimseyerek uyum sağlaması, bu kuralları belirlerken aktif rol alması, üzerine düşen sorumlulukları öğrenmesi, bireysel farklılıklara ve etnik değerlere saygılı davranması kazanması gereken sosyal beceri göstergeleri olarak ifade edilmektedir. Bireyin sosyal gelişim sürecini başarılı şekilde geçirebilmesi için gereken en önemli unsurlardan biri de sosyal beceriler olup bunlar; toplumsal kurallara uyma, paylaşma, yardımseverlik, ricada bulunma, özür dileme, selamlaşma gibi kişiler arası iletişimde gerekli olan bazı temelleri oluşturmaktadır (Elibol Gültekin ve Dinçer, 2009). Avcıoğlu (2001)'na göre; sosyal beceriler kişiler arası iletişimde ve sosyal gelişimde olmazsa olmaz öğelerdir. Diğer tüm gelişim alanları gibi sosyal gelişimin temeli de okul öncesi dönemde atılmakta ve bireyin kişilik özelliklerinin şekillenerek belirlenmeye başladığı görülmektedir (Kol, 2014). Bireyin özgüvenli bir duruşla toplumda kişilerle uyumlu ilişkiler içerisinde olması ve sosyal çevrede saygın bir yer edinebilmesi, küçük yaşlarda kazanılmış sosyal becerilerin neticesinde olmaktadır (Çolak, 2007). Tüm bu özellikler okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından belirli plan ve program dahilinde etkinlikler ya da oyunlarla çocuğa sunulmakta, bu sayede kuralı, paylaşımı, iş birliğini, yardımlaşmayı öğrenen çocuklar, ileride özgüven sahibi,

kendini özgürce ifade edebilen, toplumda etkili iletişim kurabilen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Kol, 2014).

Çocuğun ev ortamından çıkıp, aile bireylerinden ayrıldıktan sonra ilk kez karşılaştığı sosyal yapının okul öncesi eğitim kurumu olduğu düşünüldüğünde, bu ortamda bir yandan yeni duymuş olduğu öğretmen kavramına alışmaya çalışan çocuk, diğer yandan daha önce ev ortamında maruz kalmadığı kurallar zincirine, farklı karaktere sahip birçok çocukla birlikte uymak durumundadır. Okul öncesi eğitim kurumlarını, topluma uyum sürecinin ilk basamağı olarak düşündüğümüzde bu süreç, çocuk için önemli bir sosyalleşme deneyimi olmakta ve yeni toplumsal çevreye uyumda edinmesi gerekli olan kazanımları öğrenmesini sağlamaktadır (Önder, 2007). Bu dönemde çocuğun gerek akranları ile gerekse yetişkin bireyler ile kurmuş olduğu etkileşimler, sağlıklı sosyal gelişimin dolayısıyla gelecekte içinde bulunacağı toplumsal becerilerin önemli temel taşıdır (Gülay ve Akman, 2009). Yapılan araştırmalarda; sosyal beceri kazanımının yakın çevresel ilişkilerle doğru orantılı olduğu ifade edilmekte ve erken çocukluk döneminde doğa eğitiminin sosyal beceriler üzerinde olumlu etkileri olduğu savunulmaktadır (Çiftçi, 2019). Okul öncesi dönemde yaşadığı çevreyi keşfetmek için merak duygusuyla ve öğrenme güdüsüyle sürekli sorgulayan bir çocuk portresi karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde çocukların gelişimlerinin bir üst basamağa çıkartılabilmesi için beş duyuyu hedef alan zengin uyaranlarla dolu ortamlara ihtiyaç duyulduğu göz önünde bulundurulduğunda, sınıf dışı eğitim için uygun ve kolay ulaşılabilir olduğu düşünülen okul bahçelerinin önemi ve gerekliliği mevcut araştırmada ortaya konulmaktadır.

2.5.3. Dil Gelişimi

İnsanların düşüncelerini, duygularını, isteklerini ve bilgilerini birbirlerine ifade etmelerini sağlayan iletişim aracı dil olarak tanımlanmakta olup dil gelişimi ise bu ifade ediş şekillerinin doğumdan itibaren ölüme kadar olan süreçteki gelişimidir (MEB, 2013).

Chomsky'e göre dil insanların doğuştan öğrenme yetisiyle doğdukları özel bir yetenektir. Bir çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren tüm dilleri bildiğini, fakat ebeveyn yönlendirmesi ile, anadilini muhafaza ederek diğerlerini unuttuğunu iddia etmektedir (Muslugüme, 2017). Çocukların yetişkinlere benzer cümleler kurmayı öğrenmesi, dil becerilerini geliştirebilmesi vakit geçirdikleri kişiler ve çevre ile

doğrudan bağlantılı olup, sosyal kültürel ortamların etkisi çok büyüktür (Dağabakan, 2007). Okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer alan dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmak, kalıcı öğrenmeler sağlamak için etkileşimde bulunduğu ortamın zengin uyarıcılarla dolu, nitelikli, öğrenmeye açık ve dil becerisini geliştirici etkenlere sahip olması gerekmektedir (İş, 2017). Poyraz ve Dere Çiftçi (2011)'ye göre; erken çocukluk döneminde çocukların cümle kurarken yaptığı hataların düzeltilmesi ve yanlış kelimelerin doğrularının öğretilmesi gerekmekte, aksi takdirde düzeltilmeyen kelimelerin anlamları ve cümle içerisindeki kullanıldığı yerler çocukların hafızasında yer edinerek yanlış ve eksik öğrenmelere sebebiyet vermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları; genellikle çocukların aile ve akraba ortamlarından sonra zengin uyarıcı çevre ile ilk buluştukları ortamlar olabilmektedir. Çocuklar anaokulu, kreş gibi sosyal ortamlara erken yaşlardan itibaren girdiklerinde ve kendi yaşlılarıyla birlikte gün içerisinde diyaloglar kurarak, çeşitli oyunlar oynayarak ve etkinlikler yaparak vakitlerini geçirdiklerinde dil gelişimlerinde olumlu değişimler meydana gelmektedir (Kol, 2014). Ancak, çocukların bilişsel ve dil gelişiminden uzak bir şekilde hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programlarının, gelişim alanlarına katkı sağlayamayacağı düşünülmektedir (Aydoğan ve Koçak, 2003). Dolayısıyla okul öncesi yaş gruplarının seviyelerine uygun olan kazanım ve göstergeler doğrultusunda gelişim alanlarını destekler nitelikte uygulamaya geçirilen sınıf içi ve sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile dil becerilerinin artırılacağı öngörülmektedir. O'Brien (2009); sınıf dışında yapılan etkinlikler sayesinde çocuklarda motivasyon, konsantrasyonun yanı sıra, dil ve iletişim becerilerinin oldukça geliştiğini ifade etmektedir. Bazı araştırmalar açık alanda oyun oynayan, gruplar halinde etkinliğe katılan çocukların; aralarında fikir alışverişi yaptığı, oyun kurarken birbirlerine ihtiyaçlarını dile getirdiği, işbirlikçi çalışmalarda bulunduğu ve birlikte karşılaştıkları sorunları çözmek için çözüm yolları ürettiği yönündedir (Civelek, 2016; Dilek, 2019; Gelişli ve Yazıcı, 2015; O'Brien ve Weldon, 2009). Bütün bu etkileşimlere bakıldığında doğada oynanan serbest oyunların ve tasarlanan etkinliklerin çocuklarda dil becerilerinin gelişimi için uygun bir zemin hazırladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca doğanın kendine özgü bir dili vardır ve çocuklar açık alanda vakit geçirdiklerinde etraflarında ilgilerini çeken şeyleri heyecanla inceleyip ilk elden deneyimlerken bir yandan da doğal yaşam ile temas kurup hayal güçlerini devreye sokarak tanımlayıcı dil kullanırlar (Koyuncu, 2019). Sınıf dışı eğitimin

alternatiflerinden biri olarak kabul edilen orman okullarında; anlatılan hikayelerin, söylenen tekerlemelerin, çocukların dil becerilerini geliştirerek değişik kavramları öğrenmelerine vesile olduğu ifade edilmektedir (Maynard, 2007). Dil gelişimi artan çocuk kendini içinde yaşadığı dünyanın bir parçası olarak görmeye başlamaktadır (Kaya, 2020). Dolayısıyla bu süreçte duygularını, düşüncelerini ve isteklerini anlatma becerisi geliştiren çocukların, iletişim kurma ve sosyalleşme konusunda sağlam bir alt yapı oluşturdukları ifade edilmektedir.

2.5.4. Psikomotor Gelişim

Psikomotor gelişim; bireyin anne karnında başlayıp, hayatı boyunca devam eden hareket ve iskelet sistemi ile ilgili davranışlarında meydana gelen değişim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013). Senemoğlu (1997)'na göre motor gelişim, insanın kendi vücudunu kontrol altında tutarak, iskelet ve kas sistemine egemen olabilme becerisidir. Bedensel gelişim; kilo ve boydaki artışın yanı sıra, vücut organlarının ve sistemlerin görevlerini yerine getirebilme durumu, fiziksel gelişim ise; baştan ayağa doğru ve merkezden dışa doğru olarak tamamlanan, sinir, iskelet ve kas sisteminin alt yapısını oluşturduğu, bedensel ve motor gelişimin bir bütünü şeklinde ifade edilmektedir (Deniz, 2017).

Çocuklarda 2-7 yaş arasındaki dönemde, koşma, yakalama, zıplama, atlama, fırlatma, sekme, topa ayakla vurma gibi hareketler temel beceriler olarak isimlendirilmekte olup, bu dönemde enerjileri yüksek olan okul öncesi dönem çocuklarının hareket etme ihtiyacına uygun ortamlar oluşturularak, bu becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Ulutaş, 2011). Ayrıca açık hava oyunları yürüme, koşma, fırlatma, tırmanma, denge sağlama gibi hareketler içerdiği için belirli kas gruplarını güçlendirerek geliştirmektedir (Khudoiberganovna, 2020). Açık alanlardaki en önemli gelişimsel faktörlerden olan güneş ve temiz hava, çocukların sağlıklı bir bedene, zinde bir vücuda sahip olmaları için temel gereksinimlerindedir (Başal, 2005; Erden, 2012). Açık havada oynanan oyunlarla desteklenmiş psikomotor gelişimleri hedef alan etkinlikler sayesinde, vücudun savunma sistemi, diğer sistemlerle birlikte koordineli bir şekilde çalışmakta ve bağışıklık sistemi güçlenmektedir (Poyraz ve Dere, 2011). Dış mekânlarda geçirilen serbest zamanların ve oynanan oyunların çocuklarda kas gücü, bedensel farkındalık, dayanıklılık gibi önemli gelişimsel özelliklerin olumlu yönde gelişeceğini savunan araştırmalar da mevcuttur (Fjortoft, 2004; Güven, 2017; Green, 2012; Maynard, 2007; Waite, 2010).

Değişen hayat şartları, şehir merkezlerinde yaşayan çocukları evlerde vakit geçirmeye yönlendirdiği için, aktif ve etkileşimli oyunlarda azalma görülmeye başlamış, fiziksel gelişimin en hızlı olduğu dönemlerde, çocuklar ne yazık ki kapalı alanlarda pasif bir yaşam sürmek durumunda kalmıştır. Modern yaşamın hızlanması pedagojinin oyunu daha fazla kullanma görevini ortaya çıkartmıştır (Khudoiberganovna, 2020). Eğitim sürecini sürekli sınıf içerisinde yürütmek, gerek hareketleri kısıtlanan çocukların psikomotor gelişimleri açısından, gerek beden sağlıkları açısından eksik olarak değerlendirilmekte olup, yaparak yaşayarak öğrenme felsefesine de aykırı bulunmaktadır (Ergun ve Çobanoğlu, 2017). Bu sebeple hayatlarının uzun bir bölümünü okullarda geçirmek üzere programlı olan çocukların sınıf dışı eğitimlerle gelişimsel alanlarının desteklenmesi gerektiğinin son derece önemli olduğuna inanılmaktadır.

2.5.5. Öz bakım Becerileri

İnsanın başkasının yardımına ihtiyaç duymadan, tuvalet, yemek, temizlik gibi temel ihtiyaçlarını giderebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğa temel alışkanlıkların kazandırıldığı, bazı önemli değer yargılarının öğretildiği, karakteristik özelliklerinin şekil almaya başladığı, toplumsal yaşama hazırlığın ilk resmi basamağı olarak tanımlanabilir. Bu dönem; çocuğun aile ortamından çıkıp bireysel şekilde kendi bakımını sağlamayı öğrenme çabası geliştirdiği, ihtiyaçlarını gidermeyi öğrendiği, yani kendi ayaklarının üzerinde durma eğiliminde olup uğraş verdiği, öz bakım becerilerinin temelini atıldığı dönemdir (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). Gelişim süreçlerinde kazanılan bazı beceriler, çocuk için bireysel olarak gereklidir ancak toplumda yer edindiğinde kabul görebilmesi ve yaşam kalitesini artırabilmesi için oldukça önemlidir (Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017). Çocuk erken yaşlarda özbakım becerilerini kazanamazsa, sonraki aşamalara geçişte sıkıntılar yaşayabilir. Özbakım becerilerinin bu yaşlarda kazanılması, ebeveynden bağımsızlığın bir başlangıcı olup gelecek yaşantısında kendi kendine yetmeyi bilen, kararlar alıp uygulamaya geçirebilen, kimseye bağımlı olmayan bir birey olarak yaşamının da zeminini hazırlarken kişiliğinin gelişimine katkı sağlar (Önder, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” kapsamında gelişim alanlarına bütüncül bir yaklaşımla bakılarak, erken

yaşlarda öz bakım becerisi gelişiminin önemli olduğu vurgulanmış, bu konuda çocukların kazanımlarının artırılması hedeflenmiştir. Öz bakım becerilerini gerçekleştirmiş olan çocuklar; ilkokula hazır olarak kabul edilmektedir. Program kapsamında 36-72 aylık çocukların kazanması gerekli olan davranışlar, öz bakım becerileri başlığı altında kazanım ve göstergelerle belirtilmiştir. Programda yer alan kazanımlar; “temizlik, giyinme, yaşam alanlarında gerekli düzenlemeleri yapma, yeterli ve dengeli beslenme, dinlenme, günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanma, kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma ve sağlığı ile ilgili önlemler alma” şeklindedir (MEB, 2013).

Öz bakım becerileri, çocuğun gün içerisinde ihtiyacı olan yeme-içme, tuvalete gitme, el yıkama, üşüyüp terlediğinde üzerini giyini çıkartma davranışlarını bir yetişkine ihtiyaç duymadan kendi kendine yapabilme ve kişisel görüntüsünü koruyabilme becerisidir (Varol, 2005). Çocuğun bütün bu davranışları aynı ortamda yönergelerle ezbere dayalı bir şekilde kazanması beklenemez. Okul öncesi dönemde oyun çağındaki çocuklara öz bakım becerileri kazandırılmaya çalışılırken, planlı ve programlı oyuna dayalı etkinliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öz bakım becerileri de diğer tüm beceriler gibi uygulama yapıldığında kalıcı olabileceğinden çocuklara bu uygulamalar için fırsatlar verilmelidir. Konya (2007)’ya göre; farklı fiziksel ortamların oluşturulması ve oluşan bu yeni ortamlarda çocukların kontrollü risk almalarının sağlanması gerekmektedir. Ancak bu şekilde çocuklarda bazı tehlikeleri fark edebilme ve kendilerini koruma yollarını öğrenme becerisi gelişebilmektedir. Bu durumda, açık alanda vakit geçiren çocuklarda öz bakım becerisi kazanımının daha fazla olabileceği düşünülmektedir. Örneğin; bahçede etkinlik yapan çocuğun başına güneş geçmemesi için şapka takması gerektiğini bilmesi, terleyince hırkasını çıkartması ya da rüzgâr estiğinde montunu giymesi, önüne çıkan tümseklerde yürürken dikkatli olması, ellerini açık havada herhangi bir yere dokundurduğunda yıkaması gerektiğini düşünebilmesi birer öz bakım becerisi kazanımıdır. Akşin ve Tunceli (2005), çocuklarda tehlike kavramını araştırdıkları çalışmalarında; çocukların fiziksel ve çevresel tehlikeyle karşı karşıya geleceklerini düşündükleri için, trafik kazaları, bir yerden düşmek, kesici ya da delici bir şeyin üzerlerine düşmesi gibi tehlikelerden korktuklarını ve en çok da arkadaşları ile oyun oynadıkları zaman sosyal tehlikelerden çekindiklerini ifade etmişlerdir. Bu risklere karşı korkularını yenebilmeleri adına yakın açık alanlarda, park ve bahçelerde arkadaşlarıyla oyunlar

kurup küçük gruplar halinde iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, etkili iletişim, özgüven gelişimi ve öz bakım becerisi edinebilmeyi hedef alan etkinlikler tasarlanarak serbest zamanlarının değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Hem iç mekânlar hem de dış mekânlar çocuğun araştırma yapabilmesi, bilgiye ulaşabilmesi ve sağlıklı şekilde gelişimsel alanlarının desteklenebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Erken yıllarda kazanılan yaşam becerileri ve deneyimler sayesinde öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren bireyler hayatlarını şekillendirmeye başlar (MEB, 2013). Çocuğun her anlamda gelişimsel özelliklerinin tamamlanmış olması, kendini gerçekleştirmiş, sağlıklı, özgüvenli ve başarılı bir birey olarak hayatını devam ettirmesinin ön koşulu şeklinde düşünülmektedir (Kaya, 2020). Dolayısıyla çocuğun erken yaşlarda donanımlı eğitimcilerle desteklenmiş okullarda aldığı doğru yapılandırılmış sistematik bir eğitim ve öğretim sürecinde edindiği deneyimlerle, sonraki yaşantısında sahip olacağı akademik başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki kurulabileceği öngörülmektedir. Okulun yalnızca dört duvardan ibaret olmadığını, bulunduğu çevrenin ve ortamların da mutlaka eğitime dahil edilmesi gerektiğini, sınıf dışı eğitim ortamlarının çocukların gelişimlerinde son derece etkili ve önemli olduğunu savunan araştırmalar mevcuttur (Kaya, 2020; Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Açık havada oynanan oyunların çocukları özgürleştirdiği, zihinsel, fiziksel becerilerini ve bireysel özelliklerini açıkça ortaya çıkardığı, tüm gelişimini desteklediği (Khudoiberganovna, 2020) düşünüldüğünde mevcut araştırmada uygulamaya geçirilmiş olan sınıf dışı eğitim etkinlikleri çocukların gelişim alanlarına sağladığı katkılar açısından oldukça önem arz etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, uygulama süreci, etkinlik aşamalarının oluşturulması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel bir çalışma olup, desen olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacı tarafından belirli bir zaman aralığında sınırlandırılmış olan durumun ve duruma ilişkin etmenlerin, çoklu kaynaklarla zenginleştirilmiş veri toplama araçları kullanılarak ayrıntılı bir şekilde derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların zengin veri çeşitliliği ile desteklendiği,

metodolojik bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine, tüm ayrıntılarıyla ortam, birey, olaylar, süreç gibi etmenler üzerindeki etkileri ve birbiriyle ilişkisinin bütüncül şekilde araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 3.1.'de araştırmanın amacı ve araştırma yöntemleri verilmiştir.

Tablo 3.1 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Yöntemleri		
Araştırmanın Amacı	Araştırmanın Yöntemi	
Belirli temalar kapsamında okul bahçesinde uygulanan sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımları üzerindeki etkisini araştırmak	Nitel Yöntem	Durum Çalışması: Betimsel Analiz
Uygulama süreci boyunca sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına yönelik katkılarını derinlemesine incelemek		Durum Çalışması: İçerik analizi

Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi araştırma durum çalışması olup iki amacı bulunmaktadır. Birinci amacı; belirli temalar kapsamında okul bahçesinde uygulanan sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. İkinci amaç ise; uygulama süreci boyunca sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına yönelik katkılarını derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Tablo 3.2.'de ön görüşme ve son görüşme sorularının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı ile deney ve kontrol gruplarına uygulanan yöntem ve teknikler verilmiştir.

Tablo 3.2. Görüşme sorularının gruplara göre dağılımı ve uygulanan yöntemler			
Gruplar	Ön-uygulama	Yöntem/teknik	Son-uygulama
Deney grubu (D)	Görüşme soruları		Görüşme soruları
	Organlar teması ön görüşme soruları	Sınıf dışı öğretim	Organlar teması son görüşme soruları
	Hayvanlar teması ön görüşme soruları	Sınıf dışı fen etkinlikleri	Hayvanlar teması son görüşme soruları
	Canlı-cansız varlıklar teması ön görüşme soruları		Canlı-cansız varlıklar teması son görüşme soruları
	Geri dönüşüm ve çevre teması ön görüşme soruları	MEB kazanım ve göstergeleri	Geri dönüşüm ve çevre teması son görüşme soruları
	Miknatis teması ön görüşme soruları		Miknatis teması son görüşme soruları
Kontrol grubu (K)	Görüşme soruları	Sınıf içi öğretim	Görüşme soruları
	Organlar teması ön görüşme soruları		Organlar teması son görüşme soruları
	Hayvanlar teması ön görüşme soruları	MEB tarafından	Hayvanlar teması son görüşme soruları

Canlı-cansız varlıklar teması ön görüşme soruları	önerilen sınıf içi etkinlikler	Canlı-cansız varlıklar teması son görüşme soruları
Geri dönüşüm ve çevre teması ön görüşme soruları	MEB	Geri dönüşüm ve çevre teması son görüşme soruları
Mıknatıs teması ön görüşme soruları	kazanım ve göstergeleri	Mıknatıs teması son görüşme soruları

Tablo 3.2.'den de anlaşıldığı gibi deney grubu ile ön görüşme yapıldıktan sonra sınıf dışı eğitim etkinlikleri uygulamaya geçirilmiş ve ardından son görüşme yapılmıştır. Kontrol grubu ile ön görüşme yapıldıktan sonra ise çocuklar sınıf içinde MEB kazanım göstergeleri doğrultusunda sınıf içi etkinlik uygulamalarına ve normal müfredatlarına devam etmişler, ardından son görüşme yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

2018-2019 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Samsun ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan bir devlet anaokulundaki ana sınıfına devam etmekte olan öğrencilerle ana uygulama yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini toplam iki gruptur. Gruplarda 15'i kontrol, 15'i deney grubu olmak üzere toplam 30 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubu 7 kız, 8 erkek öğrenci; deney grubu da aynı şekilde 7 kız ve 8 erkek öğrenciden meydana gelmiştir.

Araştırmanın deney ve kontrol grubuna ait cinsiyet dağılımı tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

		deney grubu	kontrol grubu
Cinsiyet	Kız	7	7
	Erkek	8	8
Toplam		15	15

Tablo 3.3.'den anlaşıldığı gibi araştırmaya dahil olan deney grubu 7 kız, 8 erkek olmak üzere 15 çocuktan, kontrol grubu da aynı şekilde 7 kız, 8 erkek olmak üzere 15 çocuktan oluşmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama araçları:

- i) Görüşme soruları (ön uygulama)
 1. Organlar teması ön görüşme soruları
 2. Hayvanlar teması ön görüşme soruları
 3. Canlı-cansız teması ön görüşme soruları

4. Geri dönüşüm ve çevre teması ön görüşme soruları
5. Mıknatıs teması ön görüşme soruları
- ii) Görüşme soruları (son uygulama)
 1. Organlar teması son görüşme soruları
 2. Hayvanlar teması son görüşme soruları
 3. Canlı-cansız teması son görüşme soruları
 4. Geri dönüşüm ve çevre teması son görüşme soruları
 5. Mıknatıs teması son görüşme soruları
- iii) Gözlemci notları
- iv) Fotoğraf çekimi
- v) Video kaydı

Araştırmanın veri toplama araçları ve özellikleri Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Veri toplama aracı	Amaç
Görüşme (Ön uygulama)	Etkinlik öncesi ana sınıfı çocuklarının seçilen fen temalarında sahip oldukları ön kazanımları belirlemek
Organlar teması ön görüşme	Ana sınıfı çocuklarının organlar teması hakkında sahip oldukları ön kazanımları belirlemek
Hayvanlar teması ön görüşme	Ana sınıfı çocuklarının hayvanlar teması hakkında sahip oldukları ön kazanımları belirlemek
Canlı-cansız teması ön görüşme	Ana sınıfı çocuklarının canlı-cansız varlıklar teması hakkında sahip oldukları ön kazanımları belirlemek
Geri dönüşüm ve çevre teması ön görüşme	Ana sınıfı çocuklarının geri dönüşüm ve çevre teması hakkında sahip oldukları ön kazanımları belirlemek
Mıknatıs teması ön görüşme	Ana sınıfı çocuklarının mıknatıs teması hakkında sahip oldukları ön kazanımları belirlemek
Gözlemci notları	Ana sınıfı çocuklarının sınıf dışında (okul bahçesinde) yaptıkları etkinliklerin çocukların gelişimsel özelliklerine sağladığı katkıları belirlemek ve farklı kaynaklarla veri çeşitliliği sağlamak
Fotoğraf çekimi	
Video kaydı	
Görüşme (Son uygulama)	Etkinlik sonrası ana sınıfı çocuklarının belirlenen fen temalarında sahip oldukları son kazanımları belirlemek
Organlar teması son görüşme	Ana sınıfı çocuklarının organlar teması hakkında sahip oldukları son kazanımları belirlemek
Hayvanlar teması son görüşme	Ana sınıfı çocuklarının hayvanlar teması hakkında sahip oldukları son kazanımları belirlemek
Canlı-cansız teması son görüşme	Ana sınıfı çocuklarının canlı-cansız varlıklar teması hakkında sahip oldukları son kazanımları belirlemek
Geri dönüşüm ve çevre teması son görüşme	Ana sınıfı çocuklarının geri dönüşüm ve çevre teması hakkında sahip oldukları son kazanımları belirlemek
Mıknatıs teması son görüşme	Ana sınıfı çocuklarının mıknatıs teması hakkında sahip oldukları son kazanımları belirlemek

Tablo 3.4.'den de anlaşılacağı gibi araştırma kapsamında veriler; belirli fen temalarını hedef alan renkli resimli, görüşme soruları, gözlemci notları, fotoğraf çekimi ve video kaydı ile toplanmıştır. Ön görüşme soruları ile çocukların sahip

olduğu 6n kazanımların, son g6r6şme soruları ile ise sınıf dışı eğitim etkinlikleri uygulamaya ge6irildikten sonra ulaşılan son kazanımların belirlenmesi ama6lanmıőtır. G6zlemci notları, video kaydı ve fotoğraf 6ekimleri ile sınıf dışı etkinliklerin 6ocukların gelişimsel 6zelliklerine olan katkısının ortaya konulması farklı kaynaklardan veri 6eőitliliđi ile sağlanmıştır.

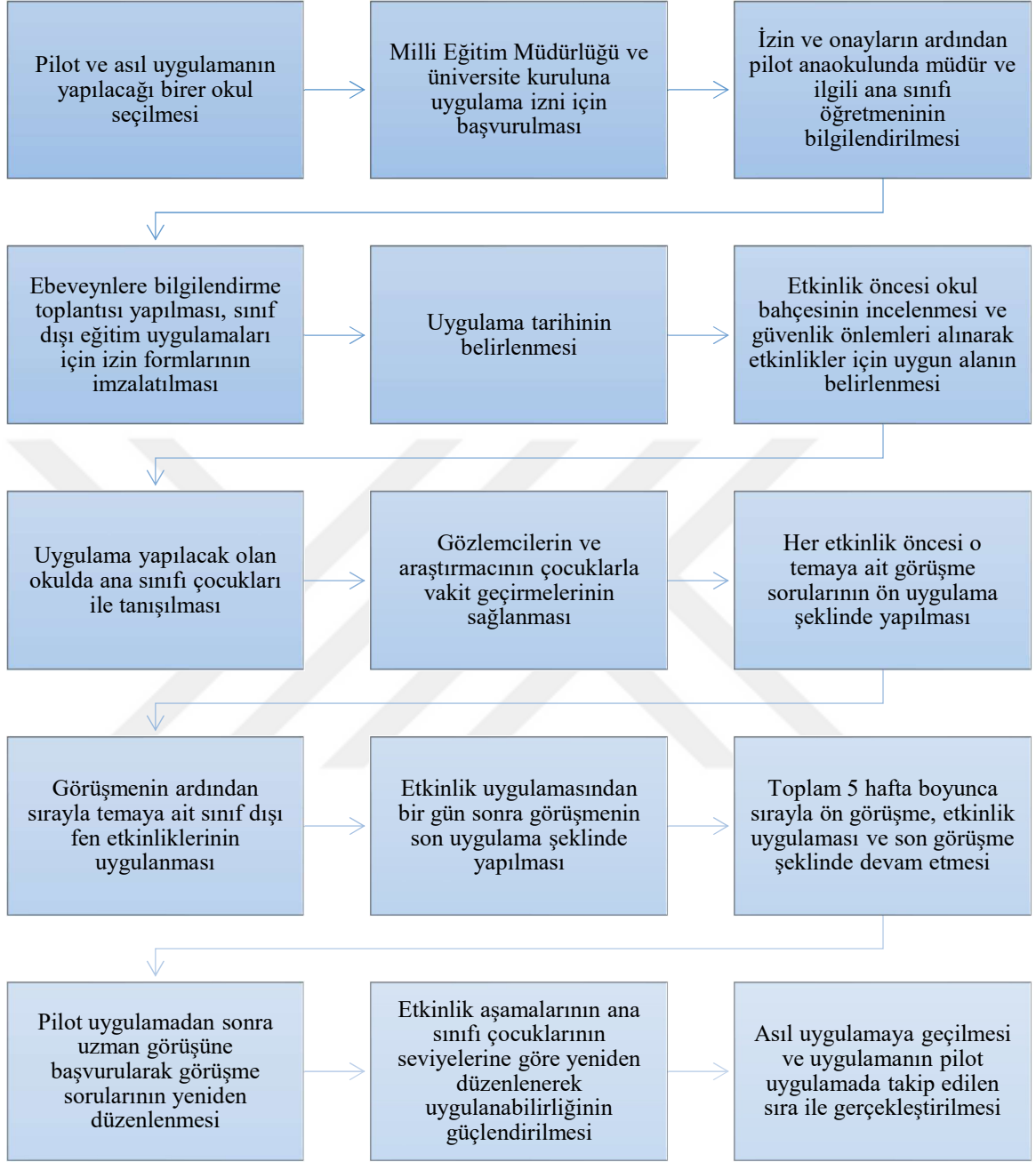
3.4. Araştırma s6reci

3.4.1. Uygulama 6ncesi hazırlık aşamaları

Sınıf dışı eğitimin, ana sınıfı 6ocuklarının kazanımlarını ne Şekilde etkileyeceğini ve gelişim alanlarına nasıl katkı sağlayacağını inceleyen bu araştırma s6recinde ger6ekleőtirilmiş olan aşamalar sırasıyla Şekil 3.1. 'de verilmiştir.







Şekil 3.1. Uygulama öncesi hazırlık aşamaları

3.4.2. Gözlemcilerle yapılan çalışmalar

Sınıf dışında gerçekleştirilen fen eğitimi uygulamaları için, gönüllü fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adayları ile bir ay öncesinde eğitim fakültesi binasında, uygulama sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair bilgilendirme yapmak amacıyla bir seminer düzenlenmiştir. Seminerde sınıf dışı eğitim üzerinde durulmuş ve öğretmen adaylarına 4 saatlik bir eğitim verilmiştir. Gözlemcilerin çocuklarla sürecin akışını bozmadan ne şekilde iletişim kurmaları ve objektif bir gözlemin nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama okulu, sınıfı ve zamanı belirlendikten sonra araştırmaya dâhil olacak gözlemci adaylarından uygun olan 6 kişi belirlenerek program yapmak ve etkinlikler üzerinde konuşmak adına gözlemcilerle yeniden bir toplantı düzenlenmiştir. Öncelikle gözlemciler ile çocukların tanışıp kaynaşabilmesi ve kendilerini yabancı hissetmemeleri adına sınıf içinde birlikte vakit geçirilmesine karar verilmiştir. Gözlemcilerden birinin çekim yapmasına diğerlerinin de üçer çocuk belirleyerek etkinlikler boyunca o çocuklar ile bir grup oluşturarak onlara rehberlik etmelerine ve araştırmacının belirlediği şemaya uygun şekilde gözlemler yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik temaları, aşamaları gözlemcilere teker teker ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve bu süreçte öğrencileri etkilemeden ne şekilde gözlem yapabilecekleri anlatılmış, görevlerini benimsemeleri sağlanmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

3.5.1. Pilot uygulama

Ana sınıfı çocuklarına yönelik seçilen fen temaları organlar, hayvanlar, canlı-cansız varlıklar, geri dönüşüm ve çevre, mıknatıs olmak üzere beş başlıkta toplanmıştır. Bu temalar belirlenirken araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak okul öncesi fen alanında yapılan çalışmalar incelenmiş, literatürde eksik görülen konular arasından belirlenmiştir. Ayrıca beş farklı okul öncesi öğretmeni ile görüşülerek çocukların en çok ilgisini çeken ve kazanım geliştirmekte zorlandıkları düşünülen temalar hakkında istişare yapılmıştır. Son olarak ana sınıfı çocuklarının seviyelerine uygun olacak şekilde sınıf dışı öğretime yönelik tasarlanan fen etkinliklerinin aşamaları belirlenmiş ve uygulamaya geçilmiştir. Pilot uygulama Samsun'da bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci boyunca araştırmacı sürece bizzat dâhil olmuş, gerekli önlemlerin alınabilmesi, güvenli bir ortam

sağlanabilmesi ve oluşabilecek aksaklıkların giderilebilmesi için yardımcı gözlemci ekibiyle birlikte görev almıştır. Toplam 5 hafta süre ile araştırmacı tarafından ana sınıfı çocuklarına okul bahçesinde 5 farklı fen etkinliği aşamalar halinde uygulanmıştır. Süreçte 5 gözlemci çocuklara rehberlik etmiş ve gözlem yaparak notlar tutmuştur. Aynı zamanda 1 öğretmen adayı da etkinlikleri kayda almış ve fotoğraf çekimi yapmıştır. Araştırma; gözlemci notları, fotoğraf ve video çekimleriyle desteklenmiş, herhangi bir şeyin gözden kaçmamasına önem verilmiştir. Uygulama süreci boyunca hem danışmanın hem ana sınıfı öğretmenin hem de alanda uzman akademisyenlerin desteğine başvurulmuştur. Her etkinlik bitiminde gözlemcilerle toplanılıp gözlem notları, video çekimleri ve fotoğraflar analiz edilerek istişareler yapılmıştır. Çocukların pilot etkinliklerin uygulama süreci boyunca sergiledikleri davranışlar incelenerek etkinlik aşamaları yeniden gözden geçirilmiştir. Fen etkinlik temaları üzerinde değişiklik yapılmamış ancak etkinliğin bazı aşamalarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Özellikle bazı aşamaların çocuklarda yarışma ve kazanma algısı oluşturarak bireysel hırsla yönelttiği fark edilmiş ve bu durumun sınıf dışı eğitim ilkelerine uymadığı düşünüldüğünden etkinlik aşamalarının yeniden düzenlenmesine karar verilmiştir. Son düzenlemelerle birlikte etkinlikler, çocukların dikkatlerini temaya odaklamaları adına daha işbirlikçi ve görev odaklı hale getirilmiştir. Uzun süre sınıfta vakit geçiren, kış mevsimi sürecinde açık alanda etkinlik yapmayan çocuklar okul bahçesine çıktıklarında sürekli serbest oyun oynamak, koşup yarış yapmak, etraflarındaki her şeyi özgürce incelemek istedikleri için onları bir arada tutup sabırla etkinlik aşamalarını beklemelerini sağlamak oldukça güç olmuştur. Bu anlamda etkinliklerin son derece merak uyandırması ve eğlenceli olması adına, tüm bu handikaplar göz önünde bulundurularak aşamalar gözden geçirilmiş, gözlemci ve öğretmen fikirlerine başvurularak asıl uygulamada kullanılacak olan etkinlikler yeniden düzenlenmiştir.

3.5.2. Asıl Uygulama

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Mayıs-haziran aylarında beş hafta süreyle daha öncesinde araştırmacı tarafından belirlenen okul öncesi fen etkinlikleri okul bahçesinde uygulamaya geçirilmiştir. Öncelikle uygulama yapılacak olan okulda idare ile görüşülüp iki ana sınıfı belirlenmiştir. Çalışma grubu olarak seçilen iki sınıftaki toplam 30 çocuktan 15 tanesi deney, 15 tanesi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarıyla yapılacak olan uygulamaya öğretmen

adaylarından oluşan gözlemciler dâhil edilmiştir. Araştırmacının ve gözlemcilerin çocuklarla vakit geçirebilmesi için sınıf ortamında bir tanışma gerçekleştirilmiş ve bu sayede birbirlerine alışmaları sağlanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla çalışmada kullanılmak üzere herhangi bir etkinlik uygulaması yapılmamış, çocuklar sınıf ortamlarında kendi öğretmenleri ile günlük akış içerisinde okul öncesi eğitim programında yer alan aylık plan dâhilindeki etkinliklerine devam etmişlerdir. Araştırmacı kontrol grubundaki çocukların gün içerisindeki eğitim-öğretim etkinliklerine karışmamış hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Deney grubundaki çocuklarla ise 5 hafta boyunca 5 okul öncesi fen teması adı altında hazırlanan 5 aşamalı toplam 25 etkinlik uygulamaya geçirilmiştir. Araştırmacı bizzat etkinliklere dâhil olmuş ve çocuklarla birlikte tüm uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğretmen uygulamalarda yardımcı rolü üstlenmiş ve çocukların gruplara ayrılmasında, grupların gözlemcilerle eşleşmesinde ve uygulamaların akıcı şekilde ilerlemesinde yardımcı olmuştur. Sınıf dışı öğretim tasarımının uygulamaya geçirildiği bu süreçte, etkinliğin bazı aşamaları grup çalışması şeklinde ilerlemiştir. Gözlemcilerin çocukları doğru analiz edip ayrıntılı bir şekilde not alabilmeleri adına her gözlemci için 3 tane çocuk belirlenerek toplam 5 gruba ayrılmaları sağlanmıştır. Gruplarla ilgili memnuniyetsizlikleri olmaması adına çocuklara fikirleri sorularak onayları alınmıştır. Gözlemciler ve grupları arasında bir süre tanışıp kaynaşabilmeleri için sohbetler yapılmış, küçük oyunlar oynanmasına izin verilmiştir. Hep birlikte sınıf dışı eğitim öncesi bazı kurallar belirlenerek, düzenli katılım sağlanmasının öneminden ve gerekliliğinden bahsedilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve gözlemcilerle birlikte uygulanacak etkinlik temalarından ve akıştan bahsedilerek çocukların güdülenmesi sağlanmıştır. Uygulamalar haftanın bir günü okul bahçesinde ve 1,5 saat boyunca devam etmiştir. Deney grubu ile toplamda altı hafta boyunca çalışılmış, bunun 1 haftası çocuklarla tanışma ve gözlemcilerle kaynaşma, 5 haftası sınıf dışı eğitim uygulamaları ile geçirilmiştir. Araştırma süreci boyunca kontrol grubu ile yalnızca ön testler ve birer hafta arayla son testler uygulanmıştır. Deney grubunun etkinlik uygulamaları bittikten sonraki hafta, kontrol grubu öğrencilerine etik kurallara uymak ve sınıf dışı eğitim etkinliklerinden faydalanmalarını sağlamak adına her gün 1 etkinlik uygulanarak 5 gün boyunca sınıf dışı eğitim uygulaması yapılmıştır. Ancak bu grupla yapılmış olan etkinliklerden herhangi bir veri toplanmamış ve araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.6. Etkinlik aşamalarının oluşturulması

Etkinlikler hazırlanırken kendi aralarında bir sıralama ve aşamalandırma yapılmıştır. Bu aşamalar yapılırken Cornell tarafından geliştirilmiş olan deneysel öğrenme ve yapılandırıcı yaklaşım tasarımı göz önünde bulundurulmuştur. Joseph Cornell; etkinlik basamaklarını 4 aşama olarak tasarlamıştır (Cornell, 1989).

1. Coşkuyu uyandırma (Awaken Enthusiasm)
2. İlgiyi odaklama (Focus Attention)
3. Öğrenme deneyimi (Direct Experience)
4. İlhamın paylaşılması (Share Inspiration and Closure)

Araştırmaya konu olan etkinlik aşamaları için; Cornell'in Öğrenme Akışı (Flow Learning) tasarımından yola çıkılmış ve ana sınıfı çocuklarının hazırbulunuşluğu ile gelişim alanları göz önünde bulundurularak sınıf dışı etkinlik aşamaları araştırmacı tarafından 5 aşama olarak yeniden düzenlenmiştir.

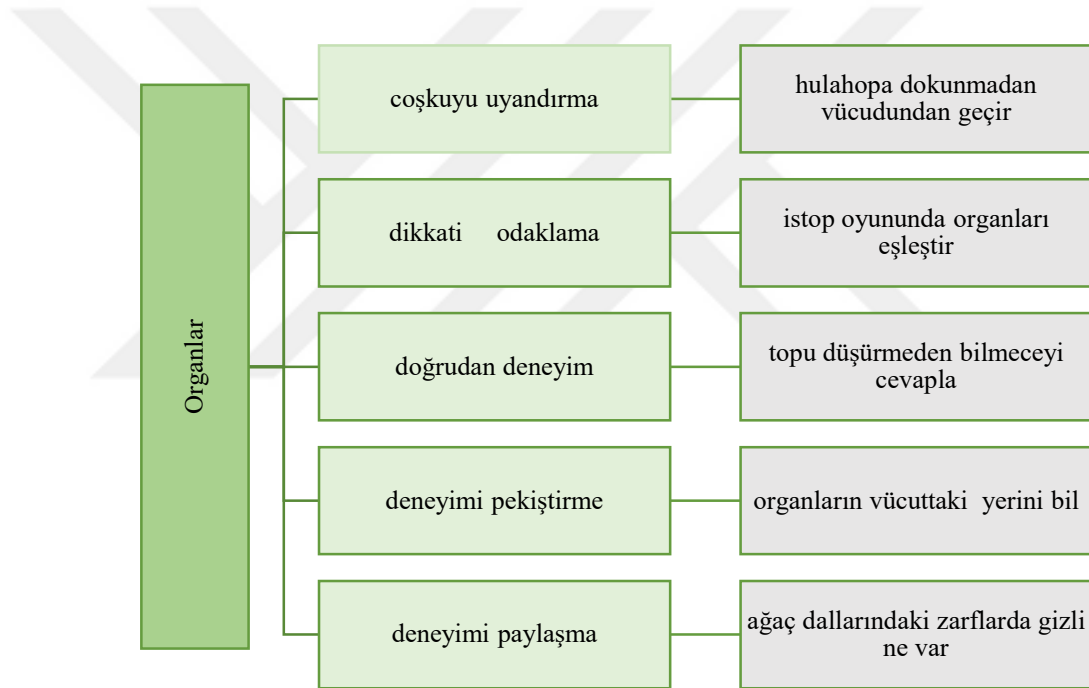
- **Coşkuyu uyandırma:** Çocukların duygularını açığa vurdukları, bedensel faaliyetler yaparken enerjilerini kullanabildikleri, etkinliğe güdüledikleri sınıf dışı ortama adaptasyon sürecinin temelini oluşturduğu fiziksel etkinlik aşamasıdır.
- **Dikkati odaklama:** Çocukların duyduğu coşkunun temaya kanalize edildiği, etkinliğe giriş için tasarlanmış, dikkatleri temaya çekip merak uyandırarak keşfe yönelten hem fiziksel hem zihinsel etkinlik aşamasıdır.
- **Doğrudan deneyim:** Çocukların etkinliğe odaklandığı, aktif ve tam katılımın sağlandığı, deneysel faaliyetlerin yürütüldüğü, temanın oyunla bütünleştiği, anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği aşamadır.
- **Deneyimi pekiştirme:** Çocukların yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla yeni kazanımlar gerçekleştirdikleri, tema üzerine derinlemesine düşünceler geliştirdikleri, uygulama sahasında daha önceki kazanımlarını pekiştirdikleri aşamadır.
- **Deneyimi paylaşma:** Çocukların etkinlik aşamaları boyunca edindikleri kişisel deneyimleri, akranlarıyla paylaşarak yaratıcılıklarını kullanarak ortak bir ürün meydana getirdikleri, kazanımın doruk noktasına ulaşıldığı yansıtmanın yaşandığı son aşamadır.

3.6.1. Sınıf Dışı Fen Etkinlikleri ve Temalara Göre Aşamalar

Araştırmaya konu olan sınıf dışı fen etkinlikleri Cornell (1989) tarafından geliştirilmiş olan öğrenme akışı baz alınarak okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine göre beş aşamalı olacak şekilde düzenlenmiş, her hafta bir etkinlik teması uygulamaya geçirilmiştir.

Aşağıdaki tablolarda (3.2., 3.3., 3.4., 3.5., 3.6.) hafta hafta temalara ait etkinlik aşamaları kısa başlıklar halinde verilmiştir.

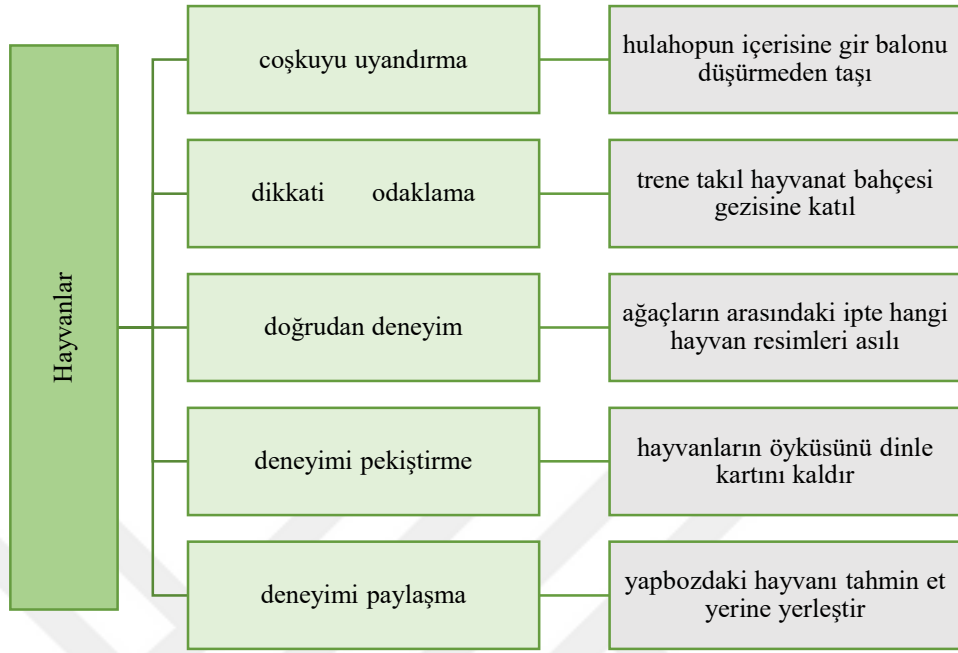
1.Hafta Etkinliği Organlar Teması



Şekil 3.2. Organlar temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları

İlk hafta uygulamaya geçirilen etkinlik, organlar temasına ait olup aşamaları kısa başlıklar halinde şekil 3.2.'de verilmiştir.

2.Hafta Etkinliği Hayvanlar Teması



Şekil 3.3. Hayvanlar temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları

İkinci hafta uygulamaya geçirilen etkinlik, hayvanlar temasına ait olup aşamaları kısa başlıklar halinde şekil 3.3.'de verilmiştir.

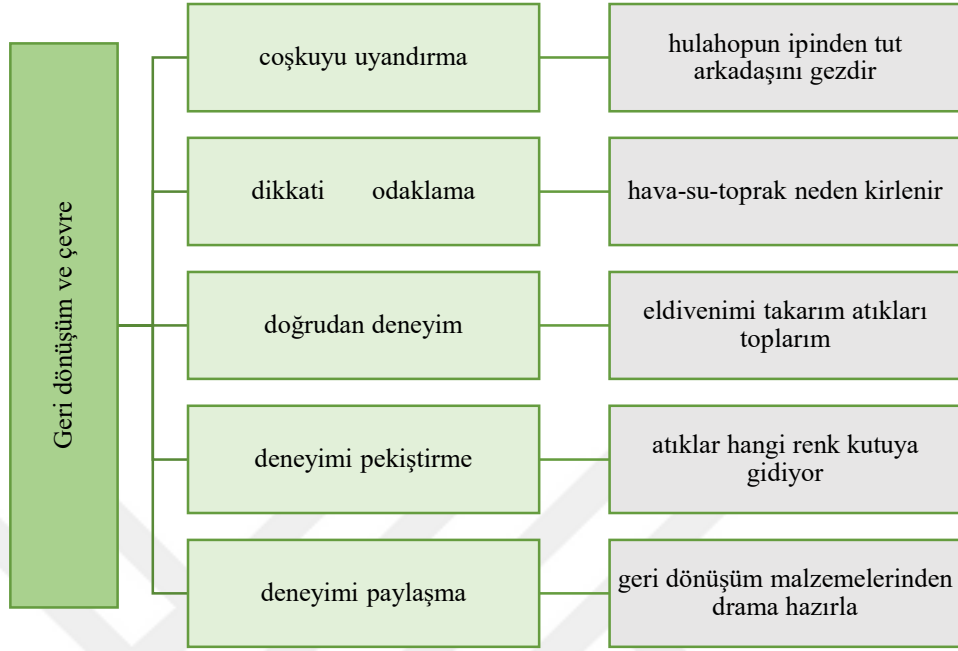
3.Hafta Etkinliği Canlı-Cansız Varlıklar Teması



Şekil 3.4. Canlı cansız varlıklar temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları

Üçüncü hafta uygulamaya geçirilen etkinlik, canlı cansız varlıklar temasına ait olup aşamaları kısa başlıklar halinde şekil 3.4.'de verilmiştir.

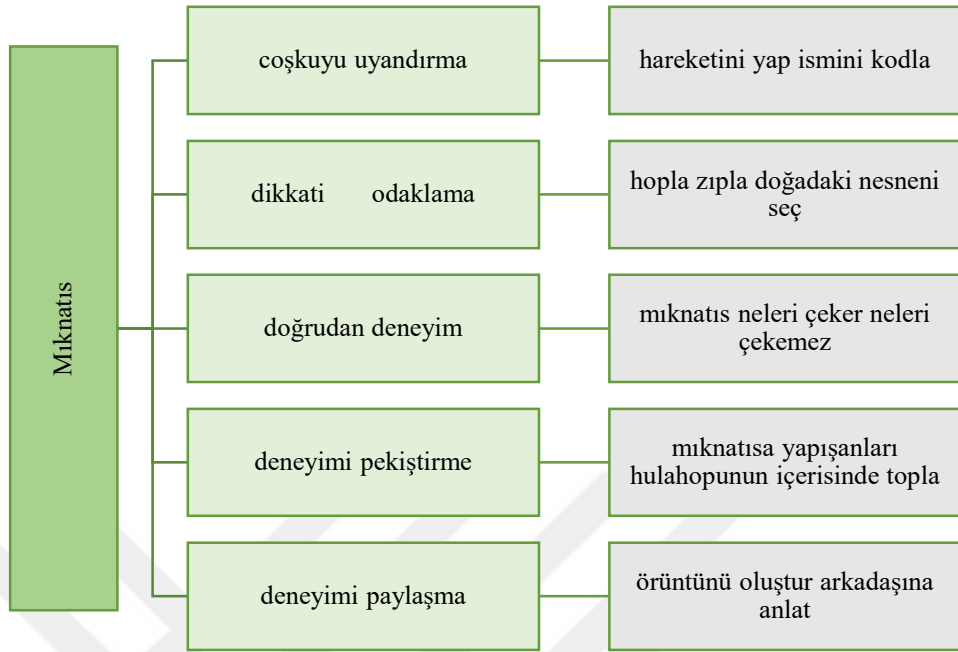
4.Hafta Etkinliği Geri Dönüşüm ve Çevre Teması



Şekil 3.5. Geri dönüşüm ve çevre temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları

Dördüncü hafta uygulamaya geçirilen etkinlik geri dönüşüm ve çevre temasına ait olup aşamaları kısa başlıklar halinde şekil 3.5.'de verilmiştir.

5.Hafta Etkinliği Mıknatıs Teması



Şekil 3.6. Mıknatıs temasını hedef alan etkinlik ve aşamaları

Beşinci hafta uygulamaya geçirilen etkinlik, mıknatıs temasına ait olup aşamaları kısa başlıklar halinde şekil 3.6.'da verilmiştir.

3.7. Veri Analizi

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulamaya geçirilmiş olan etkinlikler öncesi yapılan ön görüşme ile etkinlik uygulamaları sonrası yapılan son görüşme sorularına çocukların vermiş olduğu cevapların yüzde ve frekans değerlerine; ayrıca gözlemci notları, fotoğraf ve video kayıtları doğrultusunda elde edilen nitel verilerin analizlerine yer verilmiştir. Araştırma süreci boyunca elde edilen veriler, süreç sonunda betimsel ve içerik analizine tabi tutularak ayrıntılı değerlendirmeler yapılmıştır. Betimsel analiz; çok derin ve ayrıntılı analizler gerektirmeyen durumlarda tercih edilirken, içerik analizi; verilerin oldukça ayrıntılı şekilde tema, kategori ve kodlara ayrıştırılarak derinden analizinin yapıldığı durumlarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın birinci alt problemine ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış, renkli resimlerden oluşan ön görüşme ve son görüşme soruları ile toplanmış, verilen yanıtların betimsel analizi yapılmıştır. İkinci alt probleme ait veriler ise gözlemci notları, fotoğraf ve video çekimleri ile toplanarak, verilerde hata oluşmaması ve güvenilirliğin sağlanması için video kayıtları yeniden izlenerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde; görüşme ve gözlem yapılan bireylerin düşünce, yorum, zihinsel algılarının aktarıldığı bulgular değerlendirilmeye alındıktan sonra düzenlenip, yorumlanarak aktarılırken; içerik analizinde verilerin birbirlerine benzeyen, ilişkili olan özellikleri belirlenmiş tema, kategori ve kodlarla gruplandırılarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.7.1. Birinci Alt Probleme Ait Nitel Veri Analizi

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik hazırlanmış olan görüşme sorularına kontrol ve deney grubu çocuklarının vermiş olduğu yanıtlar, ön görüşme ve son görüşme şeklinde ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin analizi için nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde; görüşme ve gözlem yapılan bireylerin düşünce, yorum, zihinsel algılarının aktarıldığı bulgular değerlendirilmeye alındıktan sonra düzenlenip, yorumlanarak aktarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çocukların seçili fen temalarını hedef alan renkli resimlerden oluşan görüşme sorularına verdiği yanıtlar eğitmen tarafından ayrı ayrı not edilmiş, çocukların isimleri kağıtlar üzerinde (Ç1,Ç2,Ç3.....Ç15) şeklinde kodlanmış, verilen doğru ve yanlış cevapların frekans ile yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Ayrıca etkinlik uygulamaları öncesinde ve sonrasında çocukların sorulara

verdiği yanıtlar arasındaki değişim incelenerek, sınıf dışı fen etkinliklerinin çocukların fen temalarına ait kazanımları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir.

3.7.2. İkinci Alt Probleme Ait Nitel Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi için nitel analiz türlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzerlik gösteren verilerin birbirleri ile ilişkilendirilip belli tema ve kavramlara göre birleştirilerek yorumlanması ve okuyucuya anlayabileceği şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri analizinde araştırmaya dahil edilmiş olan ana sınıfı çocuklarının gerçek isimleri ve kimlikleri gizli tutulmuş ve 15 çocuk için, (Ç1,Ç2,Ç3.....Ç15) kodları kullanılmıştır. Etkinlikler boyunca çocuklarla ilgili gözlemler yapılmış, gözlemciler tarafından notlar alınmış, gelişim alanlarındaki değişimlerin analizi için fotoğraf ve video çekimleri gerçekleştirilmiştir.

3.7.3. Çalışmanın İnanırcılığı

Çalışmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve sürecin sorunsuz devam edebilmesi adına bazı tedbirler alınmıştır.

Etkinliklerin öncesinde çocukların tüm konularla ilgili ön kazanımlarının yoklanması amacı ile bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, daha önceden ana sınıfı çocukları için seçilmiş olan fen temalarını içeren renkli resimli soruların bulunduğu bir kitapçık kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu kitapçıkta yer alan soruların son hali verilmeden önce okul öncesi eğitim programında yer alan 60-72 ay kazanım ve göstergeleri, gelişim alanları dikkate alınmış ve kapsam geçerliliğinin tespiti açısından uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman beş kişi (1 akademisyen, 1 Türkçe öğretmeni, 2 okul öncesi öğretmeni ve 1 ölçme değerlendirme uzmanı) soruları inceleyerek olumlu dönütler vermiştir. Kapsam geçerliliği, ölçme aracında bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen amaca hitap edip etmediği ile ilgili olup uzman görüşüne göre saptanmaktadır (Karasar, 2012).

Sınıf dışı etkinlik uygulamalarından bir gün önce okula gidilerek, toplantı odası görüşmeler için düzenlenmiştir. Görüşmede kullanılacak olan resimli soru kitapçığında yer alan ve o hafta uygulanacak olan etkinlik temasına ait sorular, etkinlikten bir gün önce çocuklara yöneltilmiştir. Çocukların resimli sorulara bakarak

verdiği cevaplar her çocuk için ayrı ayrı hazırlanmış olan kâğıtlar üzerinde işaretlenmiştir. Sorularını cevaplandırırken birbirlerinden etkilenmemeleri için çocuklar teker teker toplantı odasına çağırılmıştır. Yapılan görüşmeden bir gün sonra etkinlikler uygulamaya geçirilmiştir.

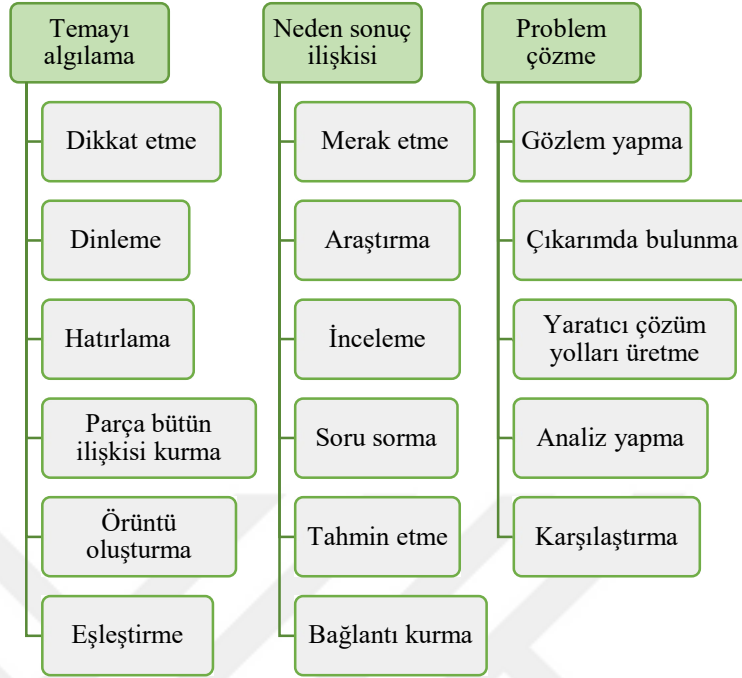
Sınıf dışı eğitimde zaman yönetiminin, akran etkileşimi, eğitimci-çocuk iletişimi ve sınıf dışı ortama adaptasyon süreci, çocukların aktif katılımının sağlanması açısından önemli olduğu düşünüldüğünden öğretmen ve gözlemcilerin etkinlik öncesinde çocuklarla tanışıp vakit geçirerek aralarında güvenli bir bağ kurulabilmesi için zemin oluşturulmuştur. Araştırmacı etkinlikler sürecinde oluşabilecek aksaklıkların önlenmesi adına süreçte gözlemcilerle çalışmış ve süreci planlayarak programını hazırlamıştır. Öncesinde toplantılar yaparak gözlemcileri yeterli derecede bilgilendirmiş, sürecin işleyişini ayrıntılarıyla anlatmıştır. O hafta yapılması planlanan etkinlik hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılarak, gözlemcilere görev tanımları belirtilmiştir. Her hafta düzenli şekilde sınıf dışı etkinlik uygulamalarına geçilmeden önce öğretmen ve gözlemciler okul bahçesinde çocukların yaralanmasına sebep olabilecek bir kesici madde ya da cam kırığı gibi risk teşkil eden durumlar olup olmadığını, hava şartlarını, güneşin dönüş yönüne bakarak gölgelik alanları tespit etmek için bahçeyi ve çevresini kontrol etmişlerdir. Hazırlanmış plan ve program dahilinde o gün içerisinde uygulanacak olan etkinliğin malzemeleri getirilip, gerekli parkurlar kurulmuş, yerleştirilmesi gereken materyaller ve ihtiyaç doğrultusunda gelişen tüm hazırlıklar çocuklar bahçeye çıkmadan önce tamamlanmıştır. Bir öğretmen adayı video ve fotoğraf çekimi için, beş öğretmen adayı ise gözlem yapmak için görevlendirilmiştir. Herhangi bir eksiklik ve veri kaybı oluşmaması adına etkinlik sonrası gözlemcilerle toplantılar yapılmış, o gün yapılan etkinliğin video kayıtları izlenerek alınan notlar gözden geçirilmiş ve eksik veriler tamamlanmıştır. Ayrıca toplantılarda çocukların haftalık gelişim alanlarındaki değişimleri teker teker analiz edilmiş ve bununla ilgili notlar alınmıştır. Çocukların sorduğu ilginç sorular, kurdukları farklı cümleler çıkartılmış, sıkça tekrarlanan hareketler, söylenen kelimeler göz önünde bulundurularak gelişim alanlarına yönelik temalar ve kodlar belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler alanında uzman başka bir akademisyene verilerek bağımsız tema ve kodlar oluşturması istenmiştir. Çalışmanın sonucunda iki araştırmacının elde ettiği tema, kategori ve kodlar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda çalışma için uygun olmayanlar elenmiş, en uygun olanlar üzerinde hemfikir olunarak analizlerin yapılması amacıyla ortak başlık altında gelişim alanları tema, kategori ve

kodları şeklinde çalışmaya dahil edilmiştir. Çocukların etkinlik süreci boyunca sordukları ilginç sorular ve kullandıkları cümleler ile gözlemcilerin notlarından bazı kısımlar tema, kategori ve kod şeklinde tablo haline getirilmiştir. Çalışmada güvenilirlik ve geçerliğin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı süreçte her etkinliğe dahil olmuş, gözlemci notlarını düzenli bir şekilde kontrol etmiş, video kayıtlarını izlemiş, fotoğraflardaki ayrıntıları incelemiş ve sürekli danışman ile istişarelerde bulunmuştur. Her hafta sürecin işleyişi ile ilgili, çocuklar hakkında, sınıf öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunulmuş, gözden kaçan bir gelişimsel değişim olup olmadığı tartışılmıştır. Ayrıca eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine de başvurularak onlardan gelen dönütler doğrultusunda çalışmanın akışını düzenlemiştir.

3.7.4. Çocukların gelişim alanlarına yönelik tema, kategori ve kodlar

Etkinlik uygulamaları esnasında yapılmış olan gözlemlerin sonucuna bağlı olarak çocukların gelişim alanlarına yönelik hazırlanan kategori ve kodlar şu şekildedir.

BİLİŞSEL GELİŞİM



Şekil 3.7. Bilişsel gelişim kategori ve kodları

Bilişsel gelişim tema, kategori ve kodları şekil 3.7.'da verilmiştir. Bilişsel gelişim temasına ait 3 kategori ve 17 kod oluşturulmuştur.

DİL GELİŞİMİ



Şekil 3.8. Dil gelişimi kategori ve kodları

Dil gelişimi tema, kategori ve kodları şekil 3.8.de verilmiştir. Dil gelişim temasına ait 3 kategori ve 13 kod oluşturulmuştur.

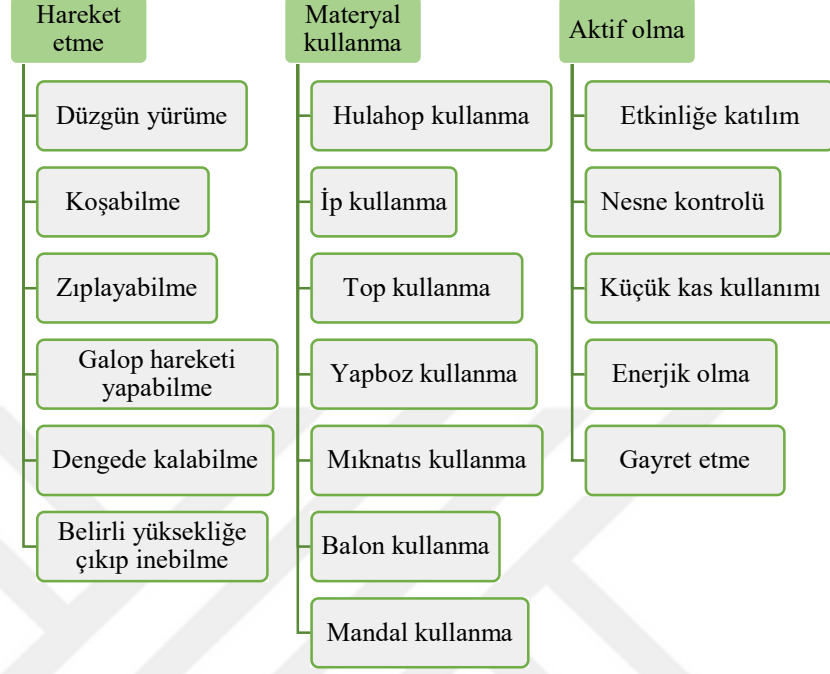
SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM



Şekil 3.9. Sosyal duygusal gelişim kategori ve kodları

Sosyal duygusal gelişim tema, kategori ve kodları şekil 3.9.'da verilmiştir. Sosyal duygusal gelişim temasına ait 3 kategori ve 18 kod oluşturulmuştur.

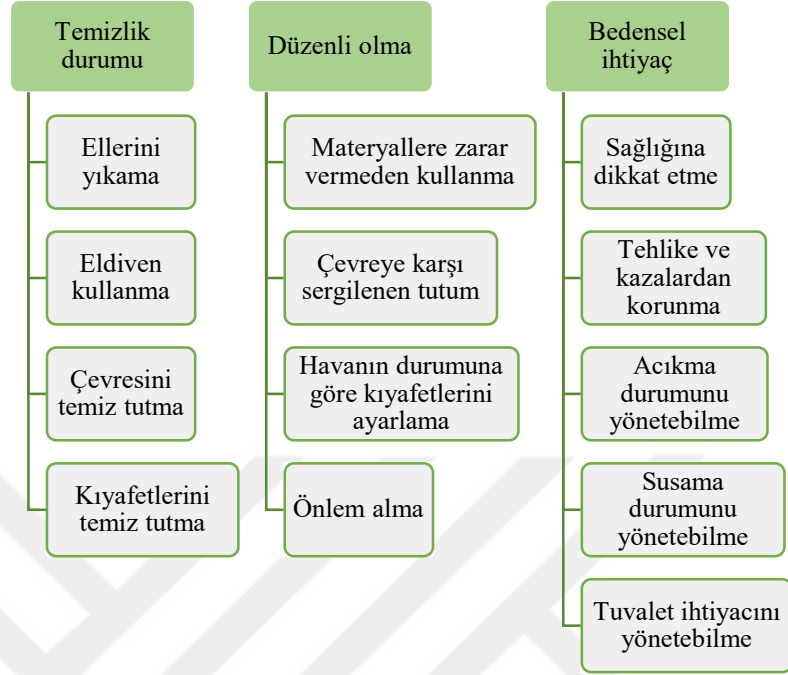
PSİKOMOTOR GELİŞİM



Şekil 3.10. Psikomotor gelişim kategori ve kodları

Psikomotor gelişim tema, kategori ve kodları şekil 3.10.'da verilmiştir. Psikomotor gelişim temasına ait 3 kategori ve 18 kod oluşturulmuştur.

ÖZBAKIM BECERİSİ



Şekil 3.11. Özbakım becerileri kategori ve kodları

Özbakım becerileri tema, kategori ve kodları şekil 3.11.'de verilmiştir. Özbakım becerileri temasına ait 3 kategori ve 13 kod oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi doğrultusunda birinci ve ikinci alt problem verilerine ait bulgular sırasıyla yer almıştır.

4.1. Birinci alt probleme ait bulgular

Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarında belirli fen temalarının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde çocuklarla yapılmış olan görüşmeden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Veriler; sınıf dışı eğitim etkinlikleri öncesi yapılan ve belirli fen temalarını hedef alan ön görüşme ve son görüşme sorularına çocukların vermiş olduğu doğru cevap ve yanlış cevapların yüzdeleri alınarak elde edilmiştir. Ön görüşme ve son görüşme sonuçları tema bazında ayrı ayrı incelenerek, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların eksik ve yanlış kazanımları üzerindeki etkisi betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Tablo 4.1. ve tablo 4.2. de deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının görüşme sorularına verdikleri doğru cevap ile yanlış cevapların yüzde aralıkları verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney grubu görüşme soruları yüzde aralığı

DENEY GRUBU						
hedef tema	görüşme	doğru cevap % aralığı	yanlış cevap % aralığı	görüşme	doğru cevap % aralığı	yanlış cevap % aralığı
organlar	ön görüşme	54,5 - 86,3	4,5 - 31,8	son görüşme	95,4 - 100	0 - 4,5
Hayvanlar		50 - 92,3	0 - 31,5		100	0
canlı cansız varlıklar		76,4 - 100	0 - 33,3		100	0 - 9,5
geri dönüşüm ve çevre		54,5 - 81,8	5,2 - 31,5		100	0 - 5,2
Mıknatıs		44,4 - 81,4	21,4 - 57,1		92,5 - 100	0 - 14,2

Tablo 4.1.'e ait verilere deney grubu çocukları ile yapılmış olan görüşmeler sonucu ulaşılmıştır. Verilerin yüzde aralığı; çocukların temalar bazında ön görüşme ve son görüşme sorularına vermiş oldukları en düşük doğru cevap yüzdeleri ve en yüksek doğru cevap yüzdeleri ile en düşük yanlış cevap yüzdeleri ve en yüksek yanlış cevap yüzdeleri tespit edilerek bulunmuştur.

Deney grubu çocuklarına ait bulguların analizi, temalar bazında, ayrı başlıklar altında aşağıda ayrıntılı olarak yapılmıştır.

Tablo 4.2. Kontrol grubu görüşme soruları yüzde aralığı

KONTROL GRUBU						
hedef tema	görüşme	doğru cevap % aralığı	yanlış cevap % aralığı	görüşme	doğru cevap % aralığı	yanlış cevap % aralığı
organlar	ön görüşme	45,4 - 90,9	0 - 9,1	son görüşme	54,5 - 90,9	0 - 13,6
hayvanlar		69,2 - 92,3	0 - 31,5		76,9 - 92,3	0 - 21
canlı cansız varlıklar		82,3 - 100	4,7 - 42,8		82,3 - 100	9,5 - 38,9
geri dönüşüm ve çevre		54,5 - 77,2	0 - 36,8		54,5 - 72,7	5,2 - 31,5
mıknatıs		44,4 - 85,1	42,8 - 57,1		44,4 - 81,4	35,7 - 71,4

Tablo 4.2.'ye ait verilere kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan görüşmeler sonucu ulaşılmıştır. Verilerin yüzde aralığı; çocukların temalar bazında ön görüşme ve son görüşme sorularına vermiş oldukları en düşük doğru cevap yüzdeleri ve en yüksek doğru cevap yüzdeleri ile en düşük yanlış cevap yüzdeleri ve en yüksek yanlış cevap yüzdeleri tespit edilerek bulunmuştur.

Tablolar incelendiğinde deney grubu çocuklarının ön görüşme sorularına verdiği doğru cevap yüzdelerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri uygulamalarından sonra yapılmış olan son görüşmede artış gösterdiği ve yanlış cevap yüzdelerinin azaldığı görülmüştür. Kontrol grubu çocuklarının verdiği doğru cevap ve yanlış cevap yüzde aralıklarında ise büyük bir değişim gerçekleşmemiştir.

4.1.1. Sınıf dışı etkinliklerin, organlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular

Organlar temasını hedef alan görüşme sorularına deney grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %70,4 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %97,7 şeklinde yükselerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %18,2 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %2,2 şeklinde düşerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir (Tablo 4.1.)

Yapılmış olan ön görüşmelerde deney grubu çocuklarının duyu organlarının sayısını ve neler olduğunu bilmedikleri, duyu organları ile iç organlarını tam olarak ayırt edemedikleri, akciğer ve karaciğerin isimlerini karıştırdıkları, beynin bir duyu

organı olduğunu düşündükleri, iç organların görevlerini söyleyemedikleri için tema ile ilgili eksik kazanım geliştirdikleri tespit edilmiştir. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri sonrası yapılan son görüşmede yalnızca iki çocuğun bir soruya yanlış cevap verdiği, diğer çocukların tüm soruları doğru cevapladığı tespit edilmiş ve temaya ait eksik kazanımların giderildiği anlaşılmıştır.

Organlar temasını hedef alan görüşme sorularına kontrol grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %68.1 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %72,7 şeklinde olup ciddi bir değişim gözlenmemiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %4,5 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %6.8 şeklinde olup ciddi bir değişim göstermemiştir (Tablo 4.2.).

4.1.2. Sınıf dışı etkinliklerin, hayvanlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular

Hayvanlar temasını hedef alan görüşme sorularına deney grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi % 71,1 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %100 şeklinde yükselerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %15,7 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %0 şeklinde düşerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir (Tablo 4.1.).

Yapılmış olan ön görüşmelerde deney grubu çocuklarının hayvanlar temasına ait resimli sorularda gördükleri bazı hayvanları tanımadıkları, isimlerini bildikleri hayvanlardan bazılarının yaşam alanları ve üreme şekilleri ile ilgili eksik kazanımlar geliştirdikleri görülmüştür. Karada yaşamının ne demek olduğunu bilmeyen çocuklar tespit edilmiştir. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri sonrası yapılan son görüşmede soruların

tamamını doğru cevapladıkları, dolayısıyla etkinlik sürecinin çocukların hayvanlar temasına ait kazanım gelişimlerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Hayvanlar temasını hedef alan görüşme sorularına kontrol grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %80,7 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %84,6 şeklinde olup yüzde aralığında ciddi bir değişim gözlenmemiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %15,7 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %10,5 şeklinde olup ciddi bir değişim göstermemiştir (Tablo 4.2.).

4.1.3. Sınıf dışı etkinliklerin, canlı-cansız varlıklar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular

Canlı cansız varlıklar temasını hedef alan görüşme sorularına deney grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %88,2 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %100 şeklinde yükselerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %16,7 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %4,7 şeklinde düşerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir (Tablo 4.1.).

Yapılmış olan ön görüşmelerde deney grubu çocuklarının canlı cansız varlıklar temasına ait resimli sorularda gördükleri canlı ve cansız varlıklardan bazılarını ayırt edemedikleri görülmüştür. Etkinlik uygulamalarında bazı çocukların güneş, dünya, ay ve gezegenleri canlı olarak kabul ettikleri fark edilmiş sebebini ise dünyanın hareket etmesi, içinde insanların yaşaması, güneşin sıcak olması, her gün doğup batması, ayın ışık vermesi, gündüz yok olup akşamları çıkması, gezegenlerin dönüyor olması şeklinde açıklamışlardır. Görüşme sorularında yer alan canlı ve cansız varlıklara ait özelliklerin yer aldığı sorulara cevap verirken zorlanan çocukların canlılara ait özelliklerle ilgili eksik kazanım geliştirmiş olmalarının buna sebep olduğu sonucuna

varılmıştır. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri sonrası yapılan son görüşmede soruların tamamını doğru cevapladıkları görülmüş, dolayısıyla etkinlik uygulamalarının çocukların canlı cansız varlıklar temasına ait eksik kazanımlarını gidermeleri ve yeni kazanımlar geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Canlı cansız varlıklar temasını hedef alan görüşme sorularına kontrol grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %91,1 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %91,1 şeklinde olup yüzde aralığında hiç bir değişim gözlenmemiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %23,7 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %24,2 şeklinde olup ciddi bir değişim göstermemiştir (Tablo 4.2.).

4.1.4. Sınıf dışı etkinliklerin, geri dönüşüm ve çevre temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular

Geri dönüşüm ve çevre temasını hedef alan görüşme sorularına deney grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %68,1 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %100 şeklinde yükselerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %18,3 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %2,6 şeklinde düşerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir (Tablo 4.1.).

Yapılmış olan ön görüşmelerde deney grubu çocuklarından bazılarının geri dönüşüm sembolünü bilmedikleri, atık kutularından sadece mavi renkli olanı tanıdıkları ancak diğer renklere hangi atıkların konulması gerektiğini bilmedikleri için atıklarla renkli kutuların eşleştirmesini yapamadıkları, hava, su, toprak kirliliği görsellerini ise ayırt edebildikleri tespit edilmiştir. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri sonrası yapılan son görüşmede çocukların tüm soruları doğru cevapladığı, geri dönüşüm ve

çevre temasına ait eksik kazanımlarını giderdikleri, yeni kazanımlar geliştirdikleri dolayısıyla temaya ait sınıf dışı etkinliğin amacına ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Geri dönüşüm ve çevre temasını hedef alan görüşme sorularına kontrol grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %65,8 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %63,6 şeklinde olup yüzde aralığında ciddi bir değişim gözlenmemiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %18,4 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %18,3 şeklinde olup ciddi bir değişim göstermemiştir (Tablo 4.2.)

4.1.5. Sınıf dışı etkinliklerin, mıknatıs temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait bulgular

Mıknatıs temasını hedef alan görüşme sorularına deney grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %62,9 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %96,2 şeklinde yükselerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %39,2 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %7,1 şeklinde düşerek olumlu yönde bir değişim göstermiştir (Tablo 4.1.)

Yapılmış olan ön görüşmelerde deney grubu çocuklarının mıknatısın farklı şekillerini ve pusulayı tanımadıkları, manyetik ve manyetik olmayan maddeleri ayırt edemedikleri, mıknatısın farklı ortamlardaki çekim gücünü bilmedikleri, mıknatısın günlük hayatta kullanım alanları hakkında bir fikir sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmış olup mıknatıs teması ile ilgili eksik kazanımlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri sonrası yapılan son görüşmede bazı çocuklar pusulanın mıknatısın çektiği nesnelere arasında olduğu, bazıları ise pilin içerisinde mıknatıs bulunduğu yanlış yanıtına düşerek yanlış cevap verirken, diğer çocukların tüm soruları doğru cevapladığı tespit edilmiştir.

Mıknatıs temasını hedef alan görüşme sorularına kontrol grubu çocuklarının verdiği cevaplar incelendiğinde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %64,7 iken, MEB müfredatı dahilinde gerçekleştirilen sınıf içi eğitime devam eden kontrol grubu çocukları ile yapılmış olan son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevapların ortalama yüzdesi %62,9 şeklinde olup yüzde aralığında ciddi bir değişim gözlenmemiştir. Aynı şekilde çocukların ön görüşme sorularına verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %49,9 iken, sınıf dışı eğitim uygulamaları yapıldıktan sonra gerçekleştirilen son görüşmede sorulara verdikleri yanlış cevapların ortalama yüzdesi %53,5 şeklinde olup ciddi bir değişim göstermemiştir (Tablo 4.2.)

4.2. İkinci alt probleme ait bulgular

Ana sınıfı çocuklarına uygulanan sınıf dışı fen etkinliklerinin, gelişim alanlarına yönelik sağladığı katkılar nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde, çocukların gelişim alanlarına ait Tablo 4.3., Tablo 4.4., Tablo 4.5., Tablo 4.6. ve Tablo 4.7.'de belirtilen tema, kategori ve kodlar oluşturularak gözlemci notları ve video kayıtlarından alınan veriler doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 4.3. Bilişsel gelişim tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Gözlemci	Frekans	Çocuk	Frekans
Bilişsel gelişim	Temayı algılama	Dikkat etme	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Dinleme	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Hatırlama	G2,G3,G4,G5	4	Ç2,Ç5,Ç8,Ç11	4
		Parça-bütün ilişkisi kurma	G2,G4	2	Ç5,Ç9,Ç15	3
		Örüntü oluşturma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Eşleştirme	G1,G3,G4	3	Ç4,Ç7,Ç8,Ç12,Ç14,	5
Bilişsel gelişim	Neden sonuç ilişkisi kurma	Merak etme	G2,G3,G5	3	Ç1,Ç3,Ç5,Ç6,Ç7,Ç12,Ç14,	7
		Araştırma	G2	1	Ç3,Ç5,Ç9	3
		İnceleme	G1,G2,G3,G5	4	Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç11,Ç12,Ç14	7
		Soru sorma	G2,G4,G5,	3	Ç6,Ç9,Ç10	3
		Tahmin etme	G1,G2,G5,	3	Ç2,Ç4,Ç12,Ç13,Ç14	5
		Bağlantı kurma	G2,G3,G4,G5	4	Ç1,Ç5,Ç7,Ç10,Ç11,Ç14	6
Bilişsel gelişim	Problem çözme	Gözlem yapma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Çıkarımda bulunma	G2,G3	2	Ç2,Ç7	2

Yaratıcı çözüm yolları üretme	G1,G3,G4,G5	4	Ç2,Ç4,Ç7,Ç8,Ç11,Ç12	6
Analiz yapma	G1,G4,G5	3	Ç8,Ç13	2
Karşılaştırma	G2,G4,G5	3	Ç1,Ç6,Ç12,Ç15	4

Tablo 4.3.'de bilişsel gelişim temasına ait; temayı algılama, neden sonuç ilişkisi kurma ve problem çözme olmak üzere 3 kategori belirlenerek kendi aralarında ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş, toplamda 16 kod elde edilmiştir. Temayı algılama kategorisi altında “Dikkat etme, Dinleme, Hatırlama, Parça-bütün ilişkisi kurma, Örüntü oluşturma, Eşleştirme” olarak 6 kod; Neden sonuç ilişkisi kurma kategorisi altında “Merak etme, Araştırma, İnceleme, Soru sorma, Tahmin etme, Bağlantı kurma” olarak 6 kod ve Problem çözme kategorisi altında “Gözlem yapma, Çıkarımda bulunma, Yaratıcı çözüm yolları üretme, Analiz yapma” olarak ise 4 kod belirlenmiştir. Bu kodlara ulaşırken tüm etkinlik aşamaları boyunca yapılan gözlemler esnasında, gözlemcilerin aldığı notlardaki ifadelerle sınıf dışı etkinlik uygulamalarında çocukların kullandığı kelimelerin, yaptıkları hareketlerin ilgili tema ile bağlantısına bakılarak kullanılma ve tekrarlanma sıklığı tespit edilmiş ve frekans şeklinde verilmiştir.

Tablo 4.4. Dil gelişimi tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Gözlemci	Frekans	Çocuk	Frekans
Dil gelişimi	İletişim kurma	Sözcük dağarcığı	G1,G2,G3,G4	4	Ç1,Ç3,Ç4,Ç7,Ç8,Ç10,Ç12,Ç15	8
		Düzenli cümle kurma	G2,G5	2	Ç1,Ç2,Ç3,Ç5,Ç6,Ç9,Ç11	7
		Üsluba dikkat etme	G2,G5	2	Ç1,Ç3,Ç5,Ç6,Ç9,Ç11	6
		Göz teması kurma	G4	1	Ç1,Ç2,Ç3.....Ç15	15
		Sohbete katılma	G4,G5	2	Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç9,Ç12,Ç14	7
Dil gelişimi	Kendini ifade etme	Düşüncelerini belirtme	G1,G2,G3,G5	4	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç9,Ç10,Ç11,Ç13,Ç14	12
		Duygularını belirtme	G1,G4,G5	3	Ç1,Ç2,Ç4,Ç6,Ç11,Ç12,Ç13,Ç15	8
		Jest mimik kullanma	G2,G3,G5	3	Ç1,Ç3,Ç5,Ç6,Ç7,Ç9,Ç11,Ç12,Ç14	9
		Dinlediklerini sunma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3.....Ç15	15
		Soruları cevaplama	G1,G2,G3	3	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç6,Ç7,Ç9,Ç11,Ç13	8
Dil gelişimi	Olayları yorumlama	Yeni fikir üretme	G2,G3,G4,G5	4	Ç1,Ç7,Ç8,Ç10,Ç12,Ç14	5
		Görsel materyalleri okuma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Günlük hayatla bağlantı kurma	G1,G4,G5	3	Ç1,Ç3,Ç5,Ç8,Ç10,Ç15	6

Tablo 4.4.'de dil gelişimi temasına ait; iletişim kurma, kendini ifade etme, olayları yorumlama olmak üzere 3 kategori belirlenerek kendi aralarında ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş, toplamda 13 kod elde edilmiştir. İletişim kurma kategorisi altında “Sözcük dağarcığı, Düzgün cümle kurma, Üsluba dikkat etme, Göz teması kurma, Sohbeta katılma” olarak 5 kod; Kendini ifade etme kategorisi altında “Düşüncelerini belirtme, Duygularını belirtme, Jest mimik kullanma, Dinlediklerini sunma” olarak 4 kod ve olayları yorumlama kategorisi altında “Soruları cevaplama, Yeni fikir üretme, Görsel materyalleri okuma, Günlük hayatla bağlantı kurma” olarak ise 4 kod belirlenmiştir. Bu kodlara ulaşırken tüm etkinlik aşamaları boyunca yapılan gözlemler esnasında, gözlemcilerin aldığı notlardaki ifadelerle sınıf dışı etkinlik uygulamalarında çocukların kullandığı kelimelerin, yaptıkları hareketlerin ilgili tema ile bağlantısına bakılarak kullanılma ve tekrarlanma sıklığı tespit edilmiş ve frekans şeklinde verilmiştir.

Tablo 4.5. Sosyal duygusal gelişim tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Gözlemci	Frekans	Çocuk	Frekans
Sosyal Duygusal Gelişim	Grup çalışması	İşbirlik	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Sorumlu davranma	G2,G3,G5	3	Ç1,Ç3,Ç7,Ç12	4
		Liderlik vasfi taşıma	G2,G4	2	Ç5,Ç10	2
		Yardım etme	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç12,Ç14,	6
		Hırslı davranma	G2,G5	2	Ç3,Ç5,Ç6,Ç11	4
		Motivasyon	G1,G3,G5	3	Ç2,Ç4,Ç6,Ç7,Ç12,Ç13	6
		Saygı duyma	G1,G2,G4	4	Ç2,Ç4,Ç13,Ç8,Ç10	5
Sosyal Duygusal Gelişim	Toplumsal kurallar	Sırasını bekleme	G1,G3,G5,	3	Ç1,Ç2,Ç6,Ç7,Ç11	5
		Nezaketli davranma	G2,G3,G5	3	Ç1,Ç3,Ç5,Ç9,Ç12,Ç14,	6
		Hoşgörülü olma	G5	1	Ç1,Ç6,Ç11	3
		Kendine güvenme	G3,G4,	2	Ç8,Ç10,Ç12,Ç14	4
		Merhametli olma	G1,G2,G5	3	Ç2,Ç4,Ç5,Ç6,Ç13	5
		İstekli olma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Heyecan duyma	G2,G3,G5	3	Ç3,Ç5,Ç9,Ç11	4
Sosyal Duygusal Gelişim	Duygular	Korku duyma	G1,G4	2	Ç10,Ç13	2
		Tiksinme	G1,G5	2	Ç11,Ç13	2
		Zevk alma-eğlenme	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15

Empatik davranma	G1,G2	2	Ç2,Ç4,Ç5,Ç13	4
------------------	-------	---	--------------	---

Tablo 4.5.'de sosyal duygusal gelişim temasına ait; iletişim kurma, kendini ifade etme, olayları yorumlama olmak üzere 3 kategori belirlenerek kendi aralarında ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş, toplamda 18 kod elde edilmiştir. Grup çalışması kategorisi altında “İşbirlik, Sorumlu davranma, Liderlik vasfı taşıma, Yardım etme, Hırslı davranma, Motivasyon” olarak 6 kod; Toplumsal kurallar kategorisi altında “Saygı duyma, Sırasını bekleme, Nezaketli davranma, Hoşgörülü olma, Kendine güvenme” olarak 5 kod ve Duygular kategorisi altında “Merhametli olma, İstekli olma, Heyecan duyma, Korku duyma, Tiksinme, Zevk alma-eğlenme, Empatik davranma” olarak ise 7 kod belirlenmiştir. Bu kodlara ulaşırken tüm etkinlik aşamaları boyunca yapılan gözlemler esnasında, gözlemcilerin aldığı notlardaki ifadelerle sınıf dışı etkinlik uygulamalarında çocukların kullandığı kelimelerin, yaptıkları hareketlerin ilgili tema ile bağlantısına bakılarak kullanılma ve tekrarlanma sıklığı tespit edilmiş ve frekans şeklinde verilmiştir.

Tablo 4.6. Psikomotor gelişim tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Gözlemci	Frekans	Çocuk	Frekans
Psiko- motor Gelişim	Hareket etme	Düzenli bir şekilde yürüyebilme	G1,G3	2	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Koşabilme	G2,G3	2	Ç3,Ç5,Ç7,Ç9,Ç12,Ç14	6
		Zıplayabilme	G1,G5	2	Ç1,Ç2,Ç4,Ç6,Ç11,Ç13	6
		Galop hareketi yapabilme	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Dengede kalabilme	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Belirli yüksekliğe çıkıp inebilme	G1,G3	2	Ç2,Ç4,Ç7,Ç12,Ç13,Ç14	6
Psiko- motor Gelişim	Materyal kullanma	Hulahop kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		İp kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Top kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Yapboz kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Mıknatis kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Balon kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Mandal kullanma	G1,G2,G3,G4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
Psiko- motor Gelişim	Aktif olma	Etkinliğe tam katılım	G2,G4	2	Ç3,Ç5,Ç7,Ç9,Ç12,Ç14	6
		Nesne kontrolü	G2,G4	2	Ç3,Ç5,Ç7,Ç9,Ç12,Ç14	6
		Küçük kas kullanımı	G1,G2,G3,G5	4	Ç2,Ç3,Ç4,Ç9,Ç11,Ç12,Ç13	7
		Enerjik olma	G2,G5	2	Ç1,Ç3,Ç6,Ç9,Ç11	5
		Gayret etme	G1,G3	2	Ç2,Ç4,Ç7,Ç12,Ç14	5

Tablo 4.6.'da psikomotor gelişim temasına ait; iletişim kurma, kendini ifade etme, olayları yorumlama olmak üzere 3 kategori belirlenerek kendi aralarında ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş, toplamda 18 kod elde edilmiştir. Hareket etme kategorisi

altında “Düzgün bir şekilde yürüyebilme, Koşabilme, Zıplayabilme, Galop hareketi yapabilme, Dengede kalabilme, Belirli yüksekliğe çıkıp inebilme” olarak 6 kod; Materyal kullanma kategorisi altında “Hulahop kullanma, İp kullanma, Top kullanma, Yapboz kullanma, Mıknatıs kullanma, Balon kullanma, Mandal kullanma” olarak 7 kod ve Aktif olma kategorisi altında “Etkinliğe tam katılım, Nesne kontrolü, Küçük kas kullanımı, Enerjik olma, Gayret etme” olarak ise 5 kod belirlenmiştir. Bu kodlara ulaşırken tüm etkinlik aşamaları boyunca yapılan gözlemler esnasında, gözlemcilerin aldığı notlardaki ifadelerle sınıf dışı etkinlik uygulamalarında çocukların kullandığı kelimelerin, yaptıkları hareketlerin ilgili tema ile bağlantısına bakılarak kullanılma ve tekrarlanma sıklığı tespit edilmiş ve frekans şeklinde verilmiştir.

Tablo 4.7. Özbakım becerileri tema, kod, kategorilerin gözlemci ve çocuklara ait frekans dağılımı

Tema	Kategori	Kod	Gözlemci	Frekans	Çocuk	Frekans
Öz bakım Becerileri	Temizlik durumu	Ellerini yıkama	G1,G2,G3,G 4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Eldiven kullanma	G1,G2,G3,G 4,G5	2	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Çevresini temiz tutma	G1,G2,G3,G 4,G5	3	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Kıyafetlerini temiz tutma	G3	5	Ç3,Ç8,Ç7,Ç14	4
Öz bakım Becerileri	Düzenli olma	Materyallere zarar vermeden kullanma	G3,G5	2	Ç6,Ç7,Ç11,Ç12,	4
		Çevreye karşı sergilediği tutum	G1,G2	2	Ç2,Ç4,Ç5,Ç9	4
		Havanın durumuna göre kıyafetlerini ayarlama	G1,G2,G3,G 4,G5	5	Ç1,Ç2,Ç3,Ç7,Ç8,Ç10, Ç12,Ç13,Ç15	9
		Tedbirini alma	G5	1	Ç1,Ç6,Ç11	3
Öz bakım Becerileri	Bedensel ihtiyaç	Sağlığına dikkat etme	G3,G5	2	Ç1,Ç6,Ç7,Ç12	4
		Tehlike ve kazadan korunma	G1	1	Ç2,Ç4,	2
		Acıkma durumunu yönetebilme	G2	1	Ç3,Ç5,Ç9	3
		Susama durumunu yönetebilme	G1,G4,G5	3	Ç1,Ç2,Ç3,.....Ç15	15
		Tuvalet ihtiyacını yönetebilme	G3,G5	2	Ç6,Ç7,Ç12	3

Tablo 4.7.’de özbakım becerileri temasına ait; iletişim kurma, kendini ifade etme, olayları yorumlama olmak üzere 3 kategori belirlenerek kendi aralarında ayrı ayrı kodlar oluşturulmuş, toplamda 12 kod elde edilmiştir. Temizlik durumu kategorisi altında “Ellerini yıkama, Eldiven kullanma, Çevresini temiz tutma, Kıyafetlerini temiz tutma” olarak 4 kod; düzenli olma kategorisi altında “Materyallere zarar vermeden kullanma, Çevreye karşı sergilediği tutum, Havanın durumuna göre kıyafetlerini ayarlama, Tedbirini alma” olarak 4 kod ve Bedensel ihtiyaç kategorisi altında “Sağlığına dikkat etme, Tehlike ve kazadan korunma, Acıkma durumunu yönetebilme, Susama durumunu yönetebilme, Tuvalet ihtiyacını yönetebilme” olarak ise 4 kod belirlenmiştir. Bu kodlara ulaşırken tüm etkinlik aşamaları boyunca yapılan gözlemler

esnasında, gözlemcilerin aldığı notlardaki ifadelerle sınıf dışı etkinlik uygulamalarında çocukların kullandığı kelimelerin, yaptıkları hareketlerin ilgili tema ile bağlantısına bakılarak kullanılma ve tekrarlanma sıklığı tespit edilmiş ve frekans şeklinde verilmiştir.

4.2.1. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının bilişsel gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular

4.2.1.1. Temayı algılama

G1 (Organlar etkinliği): Etkinliğin başlarında duyu organları ile iç organlarını birbirlerine karıştırıyorlardı, etkinlik sonunda ayrımını yaptılar. Bazı iç organların da isimlerini (karaciğer-akciğer) ve görevlerini karıştırdılar. Etkinliğin ikinci aşamasında yerdeki organ resimlerini dikkatlice incelediler. Bazılarını hatırlayamadılar ve birbirlerine sordular. El resminin dokunma duyusu ile olan bağlantısını kurdular, ön görüşme sorularındaki resim olduğunu hatırladılar (Tablo 4.8. Ç2) Organların vücuttaki yerlerini tam olarak bilemiyorlar. Mesela böbreğin yerini karınlarını tutarak gösteriyorlar. Üçüncü aşamada bilmecelelere cevap verirken organ isimlerini ve yerlerini daha iyi öğrenmeye başladılar. Bazı yiyeceklerle organların şekillerini eşleştirdiler (Tablo 4.8. Ç4). Eğitmeni dikkatle dinliyorlar. Dördüncü aşamada eğitmenin giydiği organ yeleğini incelediler. Vücutlarındaki yerlerini tekrar ettiler, sağlığı hakkında sohbet ettiler. Son aşamada grupça tüm organları kartona çizdikleri vücut üzerinde doğru bir şekilde yerleştirdiler”



Şekil 4.1. Organlar görsellerini vücuttaki yerleri ile eşleştirme çalışması

G2 (Hayvanlar etkinliği): Çocuklara hayvan isimleri sorulduğunda hep yakın çevrelerinde bulunan aynı hayvanları (kuş, balık, kedi, köpek, tavuk...) söylediler.

Etkinliğin sonunda farklı hayvanlar tanıdılar. Mesela pelikan. Etkinliğin ikinci aşamasında karada yaşamak ne demek bilmeyen çocuklar vardı, hayvanları yaşam alanlarına göre ayırırken bunu kavradılar. Yumurtadan canlının çıkmasını anlayamayan çocuklar vardı, bunun ne demek olduğunu verilen örneklerle pekiştirdiler. Bir canlının doğmasının ve yumurtadan çıkmanın ne demek olduğunu parça bütün ilişkisiyle kavramaya çalıştılar, (Tablo 4.8. Ç5). Eğitmenin okuduğu öyküyü çok dikkatli dinlediler. Hatalı cümleleri düzelttiklerinde etkinlik aşamalarını dikkatle takip ettikleri sonucuna vardım. Yaşam alanlarını ve üreme şekillerini kavradılar.

Ç5: “Bunun adı pelikanmıydı, ne biçim bi gagası var torbalı gibi altı, yumurtası mı var bunun”

Ç3: “Öğretmenim ben karada yaşamak ne demek bilmiyorum, yani kara neresi?”

Ç9: “Yumurtadan çıkmak nasıl oluyor ben bir tek tavuk yumurtası biliyorum, kahvaltıda yediğimiz var ya ondan mı çıkıyor yavrusu”

Eğitmen: “Birgün ormanlar kralı aslan tüm hayvanları toplayıp bir parti yapma kararı vermiş. Tüm hayvanlar bu davete katılmışlar. Ancak bu davete yalnızca karada yaşayan timsahgelmeyi reddetmiş. Çünkü ormana kadar gelmek onun için oldukça zormuş...”

Ç5: “Öğretmenim timsahlar yalnızca karada yaşamazlar hem suda hem karada yaşarlar”

G3 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Bu etkinlik çocukların etrafında kendilerinden başka canlıların da yaşadığını hatırlamalarını sağladı. Ancak canlının ne olduğunun, canlı olması için hangi özellikleri taşıması gerektiğini bilmiyorlardı. Etkinlik öncesi yapılmış olan görüşmede canlıların özelliklerini bilmedikleri anlaşılmıştı. Çocuklar etkinliğin sonunda canlıları cansız varlıklardan ayıran özellikleri daha iyi kavrayabildiler. Sessiz sinema oyununun ve eğitmenle yapılan dikkat toplama aşamasındaki sohbette çocuklara sorduğu soruların etkili olduğunu gördüm. Bir şeyin canlı olabilmesi için tüm canlılık özelliklerini taşıması gerektiğini anlayamamışlar. Hareket eden bir şeye de canlı diyebiliyorlardı. Sessiz sinema oyununda sürekli canlıların özelliklerini birbirlerine sorarak tekrar ettiler. Canlı varlıklar ile özelliklerini eşleştirmeyi başardılar.

Sessiz sinema oyunundan bir örnek:

Ç7: Seçtiğin şey hareket eder mi?

Ç12: *Evet, döner*

Ç5: *Peki nefes alır mı?*

Ç12: *Hayır*

Ç3: *Beslenebilir mi?*

Ç12: *Hayır*

Ç8: *Peki boşaltım yapar mı?*

Ç12: *Hayır*

Ç14: *Tamam cansız birşey bu o zaman, şekli nasıl?*

Ç12: *Konuşmadan el hareketleriyle şeklini gösterir, diğer özelliklerini vücut hareketleriyle anlatır*

Ç2: *Bir gezegen mi bu peki?*

Ç12: *Evet*

Ç2: *“Buldum ben galiba dünya mı?”*

Ç12: *“Evet dünya, bildin”*

G4 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Eğitmenin anlattığı çevre kirliliği hikayesini dikkatle dinlediler. Daha sonra gri, mavi ve kahverengi kartonların hava su ve toprak ortamları ile eşleştirdiler, eğitmenin getirdiği materyalleri uygun kartona yapıştırdılar, kirli bir ortam oluşturdular. Hava-su-toprak kartları hafıza oyunu için yere ters olarak konuldu. Oyunda kartların eşlerini takip ederek sıra kendilerine gelinceye kadar yerini akıllarında tutmaya çalıştılar. Çok dikkatle incelediler, göremeyince birbirleirini uyardılar. Kartının eşini bulan oyunun sonunda kendi kartındaki ortamın neden kirli olduğunu, onun için bu karttaki görselin ne ifade ettiğini anlattı ve tahminlerini söyledi. Hava kirliliği ve asit yağmurları arasında bir ilişki kurmaya çalıştı (Tablo 4.8. Ç10) 3.aşamada atıkların hangi renk kutuya atılması gerektiğini bir oyunla öğrendiler. Sonra renklerine göre kutularla atıkları kendileri eşleştirdiler. Etkinlik öncesi ön görüşmede bu temayla ilgili eksikleri vardı. Ama etkinlikteki uygulamada atıkları renklere göre gruplandırmayı başardılar.

Ç8: *“Biz kağıtları sınıfın kapısına yakın bi yerde mavi kutu var ona atıyoruz zaten hep. Ama şu gri renkli olana ne atılıyor bilmiyorum”*

Ç10: *“Bir dakika kartını tekrar açar mısın ben göremedim çok hızlı kapatıyorsun”*

Ç15: “Etrafa çöp atmış insanlar hep, kaplumbağa da atılanları yiyecek sanıp yemiş ve ölmüş. Bi de kabuğuna plastik bişey takılmış büyümemiş kabuğu. Denizde yüzerken olmuş bu galiba”



Şekil 4.2. Hava-su-toprak kirliliği ortamlarını oluşturma çalışması



Şekil 4.3. Hava su toprak kirliliği kartlarını yorumlama çalışması

G5 (Mıknatıs etkinliği): Değişik mıknatısları ve materyalleri görünce eğitmeni sessizce dikkatlerini vererek dinlediler. Pusula çok ilgilerini çekti. İçerisinde bulunan ibrenin bir ucunun koyu renkli olduğunu farkettiler. Ama sebebini bilmiyorlardı. Eğitmen koyu renkli ucunun daima kuzeyi gösterdiğini yön bulmak için kullanıldığını anlattı. Mıknatısı yaklaştırıp uzaklaştırdılar okların hareketini izlediler. Mıknatısın hangi nesnelere çektiğini hiç bilemiyorlardı. Hep deneyerek buldular. Farklı ortamlarda mıknatısın çivileri ve iğneleri çektiğini gördüler ve çok dikkatlice izlediler. Son aşamada grup olarak materyallerle örüntü oluşturdular, kuralına kendileri karar verdiler (Tablo 4.8. G5)

Ç1: Heyyyyy şuna bakın pusulanın içindeki oklar mıknatısı yaklaştırdınca hareket ediyor çok ilginç. Aaaaa uzaklaştırdınca durdu.

Ç6: Hiç bu kadar mıknatısı bir arada görmemiştim hepsine dokunabilir miyim öğretmenim.

Ç11: Hatırladım bi soru vardı bize işaretlememiz için sormuştun ya öğretmenim. Orda mıknatıs iğneleri hangisinin içinden çeker mi diyodu öyle bi soru. Suyun içinden çekiyormuş işte.



Şekil 4.4. Mıknatısla suyun içinden toplu iğneleri hareket ettirme çalışması

Tablo 4.8.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş temayı algılama kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.8. Temayı algılama kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine ve gözlemci notlarına örnekler
Bilişsel Gelişim	Temayı algılama	Geri dönüşüm ve çevre	Dikkat etme	G4	"Çocuklar tüm aşamaları çok dikkatlice izleyip uygulamaları da dikkatlerini vererek yaptılar"
		Canlı-cansız varlıklar	Dinleme	G3	"Çocuklar canlı-cansız varlıklarla ilgili sessiz sinema oyununda arkadaşlarını sessizce dinlediler"
		Organlar	Hatırlama	Ç2	"Deri dokunma duyusudur değil mi öğretmenim, çünkü elimiz deri ile kaplı ve her şeye onunla dokunuyoruz".
		Hayvanlar	Parça-bütün ilişkisi kurma	Ç5	"Tavukların yumurtası erken kırılırsa içindeki civcivler doğmadan hemen ölür mü üzerini örtsek yaşayabilir mi?"
		Mıknatıs	Örüntü oluşturma	G5	"Çocuklar mıknatıs etkinliğinin son aşamasında, bozuk para, altın yüzük, çivi, taş, çiçek, çengelli iğne şeklinde örüntü oluşturmuşlardır"
		Organlar	Eşleştirme	Ç4	

4.2.1.2. Neden Sonuç ilişkisi kurma

G2 (Organlar etkinliği): Çocuklar yerlere konulan organ resimlerini çok merak ettiler, başına toplanıp incelediler. Sürekli birbirleri ile konuşarak hangi organ olduğunu tahmin etmeye çalıştılar. Karaciğeri tanıyamadılar. Organlarla tanıdıkları şekiller arasında bağlantı kurmaya çalıştılar sürekli. Bazı organların çift olduğunu fark edince sebebini sordular. Organları saydılar vücudumuzda sadece bu kadar organ mı var bu organların hepsini nasıl biliyorlar diye sordular (Tablo 4.9. Ç5). Böbreklerin yerini ve sayısını öğrendiler. İdrarla çişin aynı şey olduğunu farkettiler. Bilmecelerin cevabının hangi organ olduğunu tahmin ettiler, bulmaya çalıştılar.

Ç3: Böbreklerle akciğer neden iki tane? Herkesin vücudunda iki tane mi oluyor. Üç tane olan birisi yaşayamaz mı?

Ç9: İdrar ne demek öğretmenim?

G3 (Hayvanlar etkinliği): Ağaçlara asılan resimlerdeki hayvanlar çok ilgilerini çekti. Çimenlerin üzerindeki maketleri ellerine alıp incelediler. Eğitmene merak ettikleri soruları sordular (Tablo 4.9. Ç12). Hayvanların yaşam alanları, kendilerine benzer yavrular meydana getirmelerini ayrıntılı şekilde incelediler. Yaşam alanlarının nasıl oluştuğunu sorguladılar. Hayvanları bazı özelliklerine göre sınıflandırıp, gruplandırdılar (suda, karada, hem suda hem karada yaşayan hayvanlar ile doğuran, yumurtlayan olarak). En son aşamada yapılan yapboz ile hayvanlar temasını pekiştirdiklerini gördüm. Yapboz parçalarını birleştirirken, önceki aşamalarda öğrendikleri ile bağlantı kurdular.

Ç7: Karanın ne demek olduğunu anlamamıştım ben, toprağın üzeriymiş.

Ç14: Ben hep farelerin yumurtası olduğunu düşünmüştüm yavrusu karnında oluyomuş çok şaşırdım.

G4 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Çevrelerinde bulunan canlıları incelerken sürekli soru sordular. Özellikleri ile ilgili oynanan oyunda değişik sorular sordular. Boşaltım yapmanın ne olduğunu kavradılar (Tablo 4.9. Ç10). Üçüncü aşamada zarflarından çıkan canlı-cansız resimlerinin yarısına bakarak bütününde ne olduğunu tahmin ettikten sonra okul bahçesine saklanan resimlerin diğer yarısını bulup

birleştirdiler. Resimler arası bağlantı kurarak üçerli gruplar halinde hikaye oluşturdular.

“Kardan adam, palyaço, güneş, bebek” resimlerinden oluşan örnek hikaye (Ç8, Ç10, Ç15)

“Mevsim kışmış, çok kar yağıyormuş her yer bembeyaz olmuş. Çocuklar kardan adam yapmışlar. Kardan adam cansız olduğu için güneş doğunca erimiş. Sonra bir tane bebek doğmuş küçücükmiş, annesinden süt içerek beslenmiş, büyümüş gelişmiş doğum günü yaklaşmış. Annesi ona doğum günü partisi hazırlamış. Partiye çocukları güldürmek için palyaço gelmiş, o da canlıymış, değişik kostüm giymiş, bazı çocuklar korkup tepki göstermiş, ağlamışlar”

G5 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Üçüncü aşamada çocuklar gruplar halinde okul bahçesine bırakılan atık maddeleri toplayarak bir alanda biriktirdiler. (Bu atık materyaller, ön görüşmede çocuklara görselleri sorulan materyallerin gerçekleri). Çocuklar materyalleri görünce ön görüşme sorularını hatırlayıp bağlantı kurdular. Materyalleri merakla inceleyerek eğitmenin belirlediği yere getirip koydular. Toplandıktan sonra, bu atık materyallerin neler olduğunu eğitmen eşliğinde teker teker yeniden incelediler. Benzer olduğunu düşündüklerini gruplandırdılar. Daha sonra bunların hangi renk kutulara atılması gerektiğini tahmin etmeye çalıştılar ama çok iyi bilemediler. Bir tek kağıt atıkları mavi kutuya atmak için ayırdılar. Sınıftaki kağıtları kapının önündeki mavi kutuya attıkları için onu bildiler. Diğer atıkların hangi renk kutuyla eşleştirileceğini merakla beklediler. Atıklar arasında önceden eğitmenin bıraktığı yağ dolu şişe dikkatlerini çekti, onun ne olduğu hakkında değişik fikirler ürettiler. Sence ne olabilir diye birbirlerine sordular (Tablo 4.9. Ç11)

Ç1: Burada bi şişe var içindeki ihlamura benziyor.

Ç6: Bu kutuların renklerini karıştırıyorum ben öğretmenim üzerindeki resme bakarak anlaşılır mı?

G1 (Mıknatıs etkinliği):

Duvarda dizili duran nesnelere ve önündeki parkur çok ilgilerini çekti. Gruplara ayrılıp parkurdan geçerek materyalleri incelediler, aralarından istediklerini toplayıp hulahopların içine sırayla getirdiler. Çimlerin üzerinde gruplar halinde oturup mıknatıslarla deney yaptılar. Ortaya konulan hulahopların içerisindeki gülen surat ve şaşkın surat ifadelerinin onlara ne gibi bir çağrışım yaptığını sordu eğitmen. Değişik

fikirler çıktı ortaya. Okul bahçesine dağıtılmış nesnelere ararken bozuk para gördüler. Mıknatısı yaklaştırdılar parayı çekmemesine şaşırdılar (Tablo 4.9. Ç4). Başka mıknatıslarla da denediler. Çekeceğini düşünmüştük dediler. Mıknatısın çektiğini tahmin ettikleri bir çok materyalin çekilmediğini gördüler, tahminlerinin doğru çıkmadığını farkettiler, ön görüşme sorularındaki materyalleri hatırlayanlar oldu.

Ç13: *Kalemlerin hiç birini çekmedi, zaten bunlarda demir de yok, ben daha önce çekişiyordum, sorularda kalem vardı işaretlemiştim.*

Ç2: *Bence içinde gülen suratın olduğu hulahopa, az önce toplarken mutlu olduğumuz şeyleri koyucuz, şaşkın suratın olduğu yere de toplarken şaşırdığımız şeyleri koyucuz.*

Tablo 4.9.'da etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş neden sonuç ilişkisi kurma kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.9. Neden sonuç ilişkisi kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine örnekler
Bilişsel Gelişim	Neden sonuç ilişkisi kurma	Hayvanlar	Merak etme	Ç12	"Penguinler hem suda hem buzun üstünde yaşıyorlar peki uykuları gelince nereye yatıyorlar öğretmenim çok merak ettim de..."
		Organlar	Araştırma	Ç5	"Bu organların hepsini nereden biliyorlar, ölümlerin vücuduna mı bakıyorlar"
		Geri dönüşüm ve çevre	İnceleme	Ç11	"Bu cam şişedeki sapsarı şey ne acaba, biraz bebek şişine benziyor"
		Canlı-cansız varlıklar	Soru sorma	Ç10	"Yani ağaçlar tuvaleti gelince yapraklarını mı döküyor? Açıkçası boşaltım deyince öyle düşünmüştüm ben"
		Mıknatıs	Tahmin etme	Ç4	"Aaaa öğretmenim mıknatıs paraları çekmedi. Acaba ağır mı geldi diye düşündüm ama denedim hafif olanı da çekmiyor. Bozuk paralar demir değilmiş o zaman"
		Geri dönüşüm ve çevre	Bağlantı kurma	Ç1	"Hava çok kirlendiği için asit yağmuru yağıyormuş öğretmenim yaprakları yakabilir mi asit?"

4.2.1.3. Problem çözme

G3 (Organlar etkinliği): Çocuklar bahçeye ilk çıktıklarında etraflarındaki materyalleri gözlemlədiler. En çok hulahoplar ilgilerini çekti. Bunlarla ne yapacağız diye sordular. İlk aşamada elele tutuşup hulahopu dokunmadan vücutlarından

geçirdiler. Bunu yaparken hepsi değişik yollar buldular. Değişik çözüm yolları bularak geçirmeyi başardılar. Üçüncü aşamadaki bilmeceler sayesinde organları iyice kavradıklarını gözlemledim. Bilmecelerdeki kodları sevdiler, kendileri de bişeylere benzeterek kodlamaya başladılar. Dördüncü aşamada iç organlarımızın görevini pekiştirdiler. Beynin duyu organı olduğunu düşünenler oldu ama doğrusunu etkinlikte öğrendiler (Tablo 4.10. Ç7). Aşamalar ilerledikçe önceki öğrendiklerini hatırlayarak çıkarımlarda bulundular.

Ç12: Ben sigara içenlerin akciğerlerini duman kirletiyö sonra siyahlaşıyo ö yüzden adı karaciğer oluyo sanıyordum, karaciğer başka bi organmış.

Ç14: Ayyyyy bağırsaklara bakın sanki içinde su sıkıştırılmış hortum gibi.



Şekil 4.5. Hulahopu dokunmadan vücuttan geçirme çalışması

G4 (Hayvanlar etkinliği): Üç çocuk bir hulahopun içerisine girdi, ortalarındaki balona dokunmadan bahçeyi dolaşıp geldiler. Balonu düşürmemek için değişik çözümler buldular. Tren oyunu oynarken arka arkaya dizildiler eğitmenin söylediği hayvanların taklidini yaptılar. Birbirlerini gözlemlediler.

Eğitmen: Şimdi hepimiz bir balığız.

Çocuklar: Balık gibi suda yüzme taklidi yaptılar.

Eğitmen: Şimdi hepimiz bir tavşanız

Çocuklar: Tavşan gibi zıpladılar.

Eğitmen: Şimdi hepimiz kocaman bir filiz

Çocuklar: Elleriyle filin hortumunu yaparak yürüdüler.

Hayvanların gruplandırıldığı aşamada süt kutusunu ve yumurta kolisini görünce bunların neyi temsil ettiğini anlamaya çalıştılar. Hayvanların özelliklerini düşünerek çıkarımda bulundular. Farklı fikirler üreterek beyin fırtınası yaptılar. Hayvanları karşılaştırdılar (Tablo 4.10. Ç15). Ağaçların arasındaki ipe takılmış olan hayvan resimlerinden kendi gruplarına uygun olanları seçtiler. Gruplarının yanına getirdiler hayvanın o gruba uygun olup olmadığını birlikte analiz ettiler.

Ç8: Bunu neden getirdin penguen hem suda hem karada yaşar, sadece suda yaşayanları bulacak bizim grup.

G5 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Hava su toprak kartlarını ters çevirip hafıza oyunu oynadılar. Kartlar ters çevrilince rüzgardan uçmaya başladı. Uçmaması için farklı çözüm yolları geliştirdiler (Tablo 4.10. G5). Okul bahçesini dolaştılar etraflarında bulunan farklı canlıları analiz etmeye çalıştılar. Bu sırada değişik böcekler görenler oldu. Cansız varlıkları canlı varlıklardan ayıran özellikler hakkında farklı bakış açılarıyla çıkarımda bulundular. Örneğin çocuklardan bazıları etkinliklerden önce dünyanın, güneşin, ay ve yıldızların canlı olduklarını düşündüklerini ancak şimdi neden canlı olamayacaklarını anladıklarını ifade ederek karşılaştırma yaptılar.

Ç1: Bir dakika yanıma gelir misin öğretmenim burada çok ilginç bi böcek var top gibi duruyor, bacakları ve kafası görünmüyor hiç. Ama nasıl hareket ediyor ki? Ne böceği bu ilk defa görüyorum.

Ç6: Hareket ettiği için ve içinde insanlar yaşadığı için dünyamızın da canlı olduğunu düşünmüştüm öğretmenim ama değilmiş. Mesela nefes almıyor, beslenmiyor sonuçta.

G1 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği):

Çocuklar hava-su-çevre kirliliğinin sebeplerini ve çözüm yollarını analiz etmeye çalıştılar. Daha temiz bir dünyada yaşamak için sorumluluklarından bahsettiler. Atık kutularının olmadığı yerlerde çöplerini nereye atabileceklerini sordular (Tablo 4.10. Ç13). Sıra ile kartlarını yorumladılar, fikirlerini paylaştılar ve dünyadaki bu sorunun düzeltilmesi için kendilerine göre çözüm yolları ürettiler.

Ç2: Öğretmenim geçen sene biz babamla bi sürü fidan diktik bahçemize, temiz havamız olsun diye...peki o büyüyüp ağaç olunca sadece bizim bahçedeki havayı mı temizler yoksa bütün dünyadaki havayı mı ?

Ç4: Mesela kırmızı ışıktaki arabalar istop edip beklerse egzozlarından daha az duman çıkabilir, hava da az kirlenir.

Ç13: Sigaranın dumanı havayı kirletmiş burda, izmariti de toprağı kirletiyor, iki tane kirlilik oluyor.

G2 (Mıknatıs etkinliği):

Mıknatısın farklı ortamlarda gücünü devam ettirdiğini gördüler. Suyun içerisinde iğnelerin, kutunun içerisindeki çivilerin hareketini izlediler (Tablo 4.10. G2). Pirinç ve tuz karışımının içine gömdükleri ataçları mıknatısla yukarı çekmeyi başardılar. Bu deneyleri tüm çocuklar sıra ile yaptılar. Grupça çalışarak farklı güçteki mıknatısların deneme yanılma yoluyla materyalleri çekip çekmediğini gözlemledik, materyaller arasında karşılaştırmalar yaptılar. Kırık bir mıknatısın da bir çekim gücünün olduğunu keşfettiler. Gücünün büyük mıknatıstan az olduğu çıkarımında bulundular. Bu aşamaların çocukların bilişsel gelişim alanlarına destek sağladığını düşünüyorum.



Şekil 4.6. Mıknatısın farklı ortamlardaki gücünü gözleme çalışması

Tablo 4.10.'da etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş problem çözme kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.10. Problem çözme kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine ve gözlemci notlarına örnekler
Bilişsel Gelişim	Problem çözme	Mıknatıs	Gözlem yapma	G2	"Farklı ortamlarda mıknatısın gücünü gözlemledik, suyun içerisindeki çivilerin ve iğnelerin

			<i>mıknatıs sayesinde hareket ettiğini gördüler"</i>
Organlar	Çıkarımda bulunma	Ç7	<i>"Beynimizin de bir duyu organı olduğunu sanıyordum ben ama duyu organlarımızın beş tane olduğunu öğrendim"</i>
Geri dönüşüm ve çevre	Yaratıcı çözüm yolları üretme	G5	<i>"Hava-su toprak kartları ters çevrilip yere konulduğunda rüzgârdan uçmamaları için etraftan taş toplayıp üzerine koydular"</i>
Geri dönüşüm ve çevre	Analiz yapma	Ç13	<i>"Öğretmenim pikniğe gittiğimizde ormanda atık kutuları bulamazsak nasıl ayırcaz çöplerimizi, nereye atcaz ki? Bir tane poşet veriyo annem onda topluyoruz biz hepsini"</i>
Hayvanlar	Karşılaştırma	Ç15	<i>"Balıklar hiç su yutmadan nefes alıyorlar ama kedi suya düşse hemen su yutar"</i>

4.2.2. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının dil gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular

4.2.2.1. İletişim kurma

G4 (Organlar etkinliği): Yere konulan görselleri incelerken organlar ve isimlerini tam olarak eşleştiremediler bu neydi diye birbirlerine sordular. İstöp oyununda hepsi birbiri ile diyalog kurdu ve göz temasında bulundu (Tablo 4.11. G4). Eğitimden tarafından çocuklara sorulan bilmecelerde farklı kelimeler bulunuyordu. Bu kelimeleri bir sonraki aşamada organlarla ilgili sohbet kısmında kullandılar (Tablo 4.11. G4)

Eğitmen: Herkes organ yeleğinde dokunduğum organı bir kelime ile kodlayabilir mi?

Eğitmen kalbe dokundu;

Ç8: temiz kan

Ç10: pompacı

Ç15: pıt pıt atar

Ç3: göğüs kafesi

Eğitmen; böbreğe dokundu;

Ç1: fasulye

Ç4: idrar

Ç7: süzgeç

Eğitmen tarafından çocuklara yöneltilen bilmeceler ve cevapları:

“Yöneticidir benim adım, tüm vücudu kontrol altında tutarım, başınızın içerisinde yer alırım, kıvrım kıvrımdır görüntüm aynı cevizi andırırım” (Beyin)

“Pompacıdır benim adım, organlara temiz kan pompalarım, sol tarafında pıt pıt atarım, göğüs kafesinde yerimi alırım” (Kalp)

“Arıtcıdır benim adım, soluk alıp vermeni sağlarım, temiz havayı toplar, kana oksijen yollarım” (Akciğer)

“Süzgeçtir benim adım, kandaki zehirleri süzer atarım, ellerini beline koy fasülye tanesi gibi hem sağda hem soldayım” (Böbrek)

“Depocudur benim adım, fazla yağı depolarım, kandaki şekeri ayarlarım, sağ tarafına dokun, ordaki en büyük organım” (Karaciğer)

“Torbacıdır benim adım, ne yersen bana gelir salgularımınla parçalar, ince bağırsağa yollarım, kalbinin hemen altındayım” (Mide)

“Çöp kutusudur benim adım, hem ince hem kalınım, yediklerini sindirir, atıklarını dışarı yollarım” (İnce ve kalın bağırsak)

G5 (Hayvanlar etkinliği): Hayvanların yaşam alanlarını ve nasıl kendilerine benzer yavrular meydana getirdiklerini incelerken sürekli birbirleri ile iletişim içindeydiler. Farklı sorular sordular. Birbirlerine karşı düşüncelerini ve fikirlerini doğru bir üslupla tartışmadan ifade ettiler. Her aşamada giderek iletişim becerilerinin güçlendiğini farkettiler. İlk hafta sessiz olan bazı çocuklar bu etkinlikte daha çok sohbete katıldı. Daha önce çok bilmedikleri farklı hayvan isimleri öğrendiler (yengeç, penguen, fok, pelikan). Hayvanları gruplandırırken neden o hayvanı seçtiklerini çok düzgün cümlelerle açıkladılar (Tablo 4.11. Ç1). Farenin yavrusunun yumurtadan çıktığını düşünenler vardı, onun yavrusunu doğurduğunu hayal edemediler.

Ç6: Öğretmenim farenin yavrusunu annesinin sütünü içerken görmek istiyorum youtubedan izleyebilir miyim bunu?

Ç11: Keşke okulumuzda hayvanat bahçesi olsa bütün bu hayvanları her gün görebilsek.



Şekil 4.7. Hayvanları gruplandırma çalışması

G1 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): İkinci aşamada bir çocuk eğitmenin hazırladığı canlı ve cansız varlık kartlarından birini seçip, diğer arkadaşlarına hareketlerle anlatmaya çalıştı. Anlatılan varlığın özellikleri ile ilgili sürekli sorular sordular (kendi isteğiyle hareket eder mi, nefes alıp verir mi, yavrusu olur mu, beslenir mi, boşaltım yapar mı) Sürekli tekrarlanan bu sorularla canlıların özelliklerini pekiştirdiler. Bu kavramlar günlük hayatlarında kullandıkları cümlelerde geçmiyor. O yüzden biraz yabancılar. Canlıların bazı özelliklerinin ne anlama geldiğini tam olarak anlayamadılar, devamlı sorular sordular. Eğitmen sıra ile herkesin sorularını cevapladı. Boşaltım, solunum, gelişme, tepki verme gibi kelimeleri öğrendiler. Bunların canlıların özelliği olduğunu ve ne anlama geldiğini kavradılar. Nefes alırken oksijen aldığımızı, verirken karbon dioksit verdiğimizizi öğrendiler. Oksijenin önemini anladılar.

Ç2: Öğretmenim geçen sene biz babamla bi sürü fidan diktik bahçemize, temiz havamız olsun diye...peki o büyüyüp ağaç olunca sadece bizim bahçedeki havayı mı temizler yoksa bütün dünyadaki havayı mı?

Ç4: Öğretmenim, ağaçlar hep oksijen mi veriyö peki, başka gaz da çıkarır mı?

G2 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Etkinlikte hava-su-toprak kirliliğinin sebeplerinin ne olabileceği ile ilgili fikir ürettiler. Eğitmen çevre kirliliğinin

hayatımızı nasıl etkileyeceğini sordu. Bu konuda düşüncelerini ve farkındalık oluşturmalarını sağladı. Sorumluluk almaları gerektiğinden bahsetti. Bu sorumluluklar hakkında konuşuldu. Çocuklar da üzerlerine düşen sorumlulukları kendi düşüncelerine göre düzgün cümlelerle ifade ettiler. Kurdukları cümlelerde yeni öğrendikleri bazı kelimelerin geçtiğini fark ettim. (Mesela; asit yağmuru, sis, egzoz) Yalnızca kendi kartlarını inceleyip bırakmadılar, arkadaşlarının kartları hakkında da konuştular.

Birbirlerinin kartları hakkında düşüncelerini söylerken izin istemeleri dikkatimi çekti, birbirlerine kaba davranışları olmadı (Tablo 4.11. Ç3). Atık maddeleri toplarken de değişik materyaller görüp ne olduğunu sordular, yeni şeyler öğrenmeye çok açıktılar.

Çimenlerin üzerinde eğitmenin daha önce kutusu ile birlikte bıraktığı ampul dikkatlerini çekti. Kendi aralarında şöyle bir diyalog geçti:

Ç3: *Bu kutudaki şey lamba mı?*

Ç5: *Hayır ampul o.*

Ç3: *Aaaaaaa sorularda görmüştüm hatırladım tamam. Bu hangi kutuya atılır ki acaba, ampul kutusu mu var?*

Ç5: *Pillerin kutusu var mesela ampul kutusu da olabilir.*

Ç9: *Olabilir mesela şu gri kutuya atılabilir belki.*

Ç3: *Neyse öğretmene sorarız şimdi, topladıklarımızı götürüp koyalım hadi.*

G3 (Mıknatıs etkinliği): Mıknatısın neleri çektiğini ve neleri çekmediğini yaparak yaşayarak denemelerle öğrendiler. Farklı mıknatıs şekilleri tanıdılar, isimlerini öğrendiler (Tablo 4.10. Ç7). Sıra ile birbirlerinden izin alarak deneylerini yaptılar, bir sorun olduğunda tartışmadan aralarında halletmeyi başardılar. Manyetik kelimesini öğrendiler. Eğitmen mıknatısın bir şeyi çekmesi için, yapısında demir, nikel ya da kobalt olması gerektiğinden bahsetti. Nikel ve kobalt kelimesi yabancı geldiği için anlamakta biraz zorlandılar. Ama ilgilerini çekti sürekli eğitime bu kelimeleri sorup tekrar ettirdiler. Demir tozunu incelediler, karabibere benzettiler, nasıl yapıldığını merak ettiler.

Ç12: *Öğretmenim mıknatıs çivileri çekiyor ya hani, çivi demirden yapıldığı için mi çekiyor? Nikel ve kobalttan yapılan çivileri de çeker mi?*

Ç14: *Demir tozunu nasıl yapmışlar acaba demiri parçalamak bile çok zor.*

Tablo 4.11.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş iletişim kurma kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.11. İletişim kurma kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine ve gözlemci notlarına örnekler
Dil Gelişimi	İletişim kurma	Mıknatıs	Sözcük dağarcığı	Ç7	"At nalı mıknatısın şekliyle u mıknatısın şekli birbirine çok benziyor"
		Hayvanlar	Düzenli cümle kurma	Ç1	"Ben hem karada hem suda yaşayan hayvan olarak pengueni seçtim çünkü buzların üzerini kara olarak düşündüm"
		Geri dönüşüm ve çevre	Üsluba dikkat etme	Ç3	"Öğretmenim diğer aşamaya geçmeden önce arkadaşımın elindeki resim ile ilgili bir şey sorabilir miyim?"
		Organlar	Göz teması kurma	G4	"Top havaya atılıp organ ve çocukların ismi eşleştirildiğinde hulahopun içerisindeki eşler göz teması kurarak birbirlerinin organlarına dokundular"
		Organlar	Sohbete katılma	G4	"Eğitmen organ yeleşini üzerine giyerek, bazı organlara dokundu ve o organı çocukların bir kelime ile kodlamalarını istedi"

4.2.2.2. Kendini ifade etme

G5 (Organlar etkinliği): Organlar etkinliğinin ilk aşamasında hiç sesi çıkmayan çekingen davranan bazı çocuklar etkinliğin üçüncü aşamasında öğretmenin organların görevleri ile ilgili sorduğu bilmecelere cevaplar verdiler. Düşüncelerini çekinmeden rahatlıkla ifade ettiler. İstrop oyununda organların yerini vücudunda yanlış gösteren arkadaşlarını gözleriyle işaret ederek bazen kopya verdiler. Bazı organları komik şeylere benzettiler ve bunu arkadaşlarıyla paylaşarak güldüler (Tablo 4.12. Ç6). Duygularını gizlemediler, eğlendiklerini belli ettiler. Anlayamadıkları zaman sormaktan çekinmediler. Açık hava ortamının çocuklar üzerinde rahatlatıcı etkisi olduğunu gözlemledim.

Ç1: Bahçede bu etkinlikleri yapmak çok eğlenceli oluyo, organlarımızın resmini ağacın dallarındaki zarfa koymak nasıl aklınıza geldi ki?

Ç11: Bişey sorabilir miyim öğretmenim? Hani yediklerimiz midemize geliyo ya. Midemizdeki asit yediğimiz şeylere bulaşınca zehirlemez mi bizi?

Ç6: Ben hiç kola falan içmiyorum annem zararlı diye kızıyo, ama midemizde de asit varmış o zaman midemizdeki asit de mi zararlı. O nasıl oluşuyo ki midemizde?

G1 (Hayvanlar etkinliği): Hayvanlar teması etkinliğini sınıf dışında yapmak çok hoşlarına gitti. Bazı çocuklar hayvanları çok sevdiklerinden ve onlar için üzüldüklerinden bahsettiler (Tablo 4.12. Ç4). Bahçedeki ağaçta kuş yuvası gördüler. Onun yanına gidip incelediler. Yüksekte olduğu için çok yakından bakamadılar. Bi süre kuşlar ve yuvaları hakkında konuştular. Etkinliğin dördüncü aşamasında öyküyü

can kulağıyla dinlediler. Hatalı cümleleri bulup düzeltmek çok hoşlarına gitti. Dinlediklerini hemen düzelterek doğru cümlelerle ifade ettiler. Birbirlerini dinlerken çok heyecanlı oldukları yüz ifadelerinden belli oluyodu. Duygularını sürekli belli ediyorlar, genelde heyecanlı ve mutlular. Hepsi cevap vermek için istekli.

Eğitmen: Bir gün penguenler ağacın altında yavrularına süt verirken” cümlesini duyar duymaz kırmızı kartlarını kaldırıp söz istediler.

Ç2: Penguenler kutuplarda yaşar, yavruları yumurtadan çıkar, kutuplarda ağaç nasıl olsun öğretmenim yaprakları hep donar, yavrusu hiç süt içer mi yumurtadan çıkınca süt içilmez, annesinin karnından çıkması gerek.

Ç13: Bizim balkonun köşesine bi keresinde kuş yuva yapmıştı, hep içinde oturuyodu. Ben de yakından bakmak istedim yuvasına. Merak ettim kalkmasını bekledim ama hiç kalkamadı. Yumurtalarının üzerinde oturuyomuş annem öyle dedi. Yavrusu çıktı sonra yumurtadan çok minicikti, üç tane hem de.

G2 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Dikkati odaklama aşamasında, canlı ve cansızların özelliklerini kullanarak sessiz sinema oyunu oynadılar. Eğitmenin gösterdiği karttaki görselin canlı mı yoksa cansız mı olduğuna karar verdikten sonra arkadaşlarına konuşmadan anlatmayı deneyimlediler. Bunu yaparken bedensel hareketlerini, mimiklerini kullandılar (Tablo 4.12. G2). Etkinliğin üçüncü aşamasında grup halinde hulahoplarının başına gittiler. Hulahopun içine konulan canlı ve cansız nesnelerin resimlerinin yarısının konulduğu zarflar çocuklarda merak uyandırdı. İcini açıp yarısını gördükleri resimlerin bütünü tahmin etmeye çalıştılar. Sonra diğer yarısının yerini bulmak için gözlemcilerin söylediği şifreleri çözdüler.

Gözlemci: Okul merdivenlerinin önünde upuzun, ipleri olan, en tepesine kırmızı bir şey asılan ne var?

Ç3, Ç5, Ç9: Bayrak direği

Gözlemci: Evet bayrak direğinin altında resmin diğer yarısı var.

Gruplar birbirleri ile ve gözlemciler ile sürekli diyalog kurdular. Bahçede resmin diğer yarısını ararken birbirlerine yardımcı oldular. Bulmakta zorlanan arkadaşlarına destek verdiler, yönlendirdiler. Bazen gruplar birbirleri ile yarış havasına girdi. Eğitimci bunun bir yarışma olmadığını, eğlenerek öğrenmenin tadını çıkarmaları gerektiğini hatırlattı. Son aşamada bahçeden topladıkları materyallerle ürünler oluşturdular ve ne düşünerek bu materyalleri birleştirdiklerini ortaya çıkan şeyin onlar için ne ifade ettiğini arkadaşlarına sundular



Şekil 4.8. Bahçeden toplanan materyallerle grupların ürün oluşturma çalışması

G3 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Hava-su-toprak kirliliği ile ilgili görselleri incelerken insanların düşüncesiz davranışlarından dolayı zarar gören diğer canlılar için çok üzülüklerini ifade ettiler. Çevre kirliliği konusunda üzerlerine düşen sorumlulukları kendilerince söylemeye çalıştılar. Arkadaşlarının anlattıklarını dinleyip yorumlar yaptılar. Ortamda bütün çocuklar rahatlıkla fikirlerini ifade ediyor, çekingenlik yapan utanan olmuyor. (Öğretmenleri bazı çocukların sınıf ortamında böyle rahat olmadığını fikirlerini ifade etmekte çekingen hareketler gösterdiğini ama sınıf dışında bu çocukların değiştiklerini ve kendini şaşırttıklarını ifade etti)

Ç12: Orman yangınında ölen hayvanlar için çok üzülmüştüm ben öğretmenim. Belki bi maymun uyurken birden yangın çıkabilir ağaçların kabuğu tutuşur, o da kaçamaz hiç bi yere. İnsanlar piknik yapıp ateş yakınca söndürmeyi unuttular diye hayvanların ne suçu var.

Ç7: Piknik yapınca biz hep ateşi söndürüyoruz sonra üzerini toprakla kapatıyoruz, tekrar yanmasın diye.

Ç14: Öğretmenim keşke sigara içenlere hemen ceza yazsalar, cezadan korkarlarsa içmezler hiç hava kirlenmez o zaman. Zaten niye satılıyo ki sigara pis bişeyse.

G4 (Mıknatıs etkinliği): Mıknatıs etkinliğinin üçüncü aşamasında okul bahçesinde mıknatısın çektiği ve çekmediği nesnelere incelerken bu işin çok eğlenceli olduğunu, tekrar denemek istediklerini söylediler. Heyecanlandılar, devamlı bişeylere şaşırıp durdular. “Aaaaa bunu da çekiyormuş, bakın nasıl yapıştı, bunu nasıl çeksün ki tahta bu, pusulanın oklarına bak dönüyor, ...” gibi yorumlarda bulundular. Su dolu şişenin içerisinden çivilerin mıknatıs tarafından yukarı doğru çekildiğini gören çocuklar heyecanla alkış tutarak duygularını ifade ettiler. Mıknatısın su içerisinde etkisinin devam etmesi hepsini şaşırttı. Bunu sihirbazlık gibi düşünüp, parmaklarının arasına küçük mıknatıs saklayarak arkadaşlarına gösteri yapanlar oldu (Tablo 4.12. G4). Pusulayla oynamak oldukça ilginç geldi, mıknatıs yaklaştırıldığında ibresinin hareket etmesine farklı farklı yorumlar yaptılar. En çok ilgilerini çeken diğer farklı materyal de demir tozu oldu. Mıknatısa diken şeklinde yapıştığını gördüklerinde hepsinin yüzünde şaşkınlık ifadesi oluştu. Tüm heyecanları yüzlerine yansıdı.

Ç10: Demir tozunu elleylebilir miyim bi kere sert mi uçları, parmağıma batar mı? Diken gibi duruyo.

Ç15: İşte karşınızda sihirbaz(adını söylüyor) , gösterime hoşgeldiniz. Şimdi size çok ilginç bi soy yapıcam. Hokusssss pokusssss (diyerek elleriyle sihirbaz hareketleri ve yüzüyle değişik mimikler yapıyor) Görüyorsunuz hiç dokunmadan sudaki iğneleri yukarıya doğru çıkarıyorum. Bakın elimi sürmüyorum üzerinde gezdiriyorum ama iğneler hareket ediyor.

Tablo 4.12.’de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş kendini ifade etme kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.12. Kendini ifade etme kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine ve gözlemci notlarına örnekler
Dil Gelişimi	Kendini ifade etme	Organlar	Düşüncelerini belirtme	Ç6	"Bence bağırsaklarımızın şekli çok komik, hortum gibi kıvrılıyor, sanki elimizle sıkınca fırlamış gibi"
		Hayvanlar	Duygularını belirtme	Ç4	"Ben sokakta yaşayan hayvanlara çok üzülüyorum, kar yağınca onlara hep evden yemek veriyorum öğretmenim"
		Canlı-cansız varlıklar	Jest mimik kullanma	G2	"Sessiz sinema oyununda robotu anlatırken bir robot gibi yürüdü, elini, kolunu ve başını farklı şekilde çevirdi, yüz ifadesini de robota benzettir"
		Mıknatıs	Dinlediklerini sunma	G4	"Farklı materyaller gördüler, mıknatıs çeşitlerini tanıdılar ve arkadaşlarına mıknatısları kullanarak gösteriler yapmak istediler"

4.2.2.3. Olayları yorumlama

G1 (Organlar etkinliği): İkinci aşamada organ görsellerini tanımakta ve vücuttaki yerini bulmakta zorlanıyorlardı ama bilmeceli aşamada çok iyi öğrendiler. Etkinlik yaptıkları alanda organ resimleri, organ yeleği, organ maketleri vardı. Devamlı ellerine alıp inceleyip kendi aralarında konuştular. Özgürce materyallere ulaşım onlara oyun içerisinde maruz kaldılar. Görsel materyal okuma becerilerini geliştirdiklerini düşünüyorum. Son aşamada hepsi zarflardan çıkan organ resimlerini tanıdılar ve çizdikleri vücuda doğru bir şekilde yerleştirdiler. Sohbet çemberinde, organ yeleğini giyen eğitmenle günlük hayattan örnekler vererek organlar arasında bağlantılar kurdular.

Eğitmen ile çocukların sohbetinden bir örnek:

Eğitmen: Haydi hep birlikte sayalım mı çocuklar iç organlarımız kaç taneymiş. (kalp, akciğerler, mide, karaciğer, bağırsaklar,böbrekler). Peki bu yelekte olmayan bir tane iç organımız daha var mı?

Ç2: Beyin

Eğitmen: Arkadaşıma katılıyor musunuz? Beyin iç organımız mı? Neden organ yeleğinde bulunmuyor acaba?

Ç4: Şeyyyy, öğretmenim beynimiz karnımızın olduğu yerde değil ki, yani vücudumuzun aşığısındakiler var organ yeleğinde. Beyin kafamızın içinde.

Eğitmen: Peki, sağ elimizi hep birlikte kalbimize koyup gözlerimizi kapatalım. Ne hissediyorsunuz şuan.

Ç13: Pıt pıt atma sesi.

Eğitmen: Başka neler hissediyorsunuz? Kalbiniz her zaman aynı hızda mı atıyor?

Ç7: Hayır. Benim istop oyununda hızlı attı, heyecanlandım biraz.

Ç9: Benim de hulahopu geçirmeye çalışırken çok hızlı attı, yapamayacağım sandım.

Eğitmen: Başka ne zaman ve neler hissettiğinizde hızlanıyor?

Ç6: Korkunca bi de koşunca hızlanıyor benimki.

G2 (Hayvanlar etkinliği): Etkinlikte hayvanlar hakkında konuşulduğunda çocukların hepsi de hayvanları yakından tanımak istediklerini ifade ettiler, sürekli maketleri ve görselleri inceleyip onlara farklı gelen hayvanlardan, ismini bilemediklerini sordular (Tablo 4.13. G2). Öğretmenlerinin yanına giderek okul bahçesinde keşke bir hayvanımız olsa mesela bir köpek, onu beslesek ara sıra yanına gelip sevsek, bize alışsa diyerek ilgilerini gösterdiler. Son aşamada eğitmenin anlattığı öyküyü dikkatle dinlediler ve dönütünü verdiler. Öykünün içerisinde geçen hayvanlar

kendi gruplarından mı yoksa diğer gruplardan mı, onu analiz etmeye çalıştılar. Bazı hayvan görsellerini gruplarda ortak olarak kullandılar (İpte asılı hayvan görsellerinden her gruba yetecek sayıda vardı). Bu ortak özelliklere hep birlikte ulaştılar. Yavru hayvanların beslenmelerini de merak edenler oldu.

Ç3: Öğretmenim bir şey sorabilir miyim? Annesinin karnından çıkan hayvanlar süt içiyor ya, yumurtadan çıkan hayvanlar ne içiyor, su mu?

Ç5: Aaaaa, bişey diyecem. Köpek karada yaşıyor. Bizim grubumuzda olması gerek. Hem de yavrusunu doğuruyor, süt veriyor, o zaman diğer grup da alabilir köpek resmini.

Ç9: Balık da öyle o zaman. Hem suda yaşıyor hem de yumurtası oluyor balığın.

G3 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Etkinliğin ikinci aşamasında eğitmen çocukların dikkatini canlı ve cansız varlıklar temasına odaklamak için bir sohbet başlattı. Çocukların canlıların özellikleri ile ilgili eksik kazanımları vardı. Bu ön görüşme sorularından anlaşıldı. Bu sohbet sırasında eğitmen etraflarına bir göz atmalarını ve gördükleri canlı varlıklardan birini söylemelerini istedi. Neden canlı olduğunu düşündüklerini hangi özelliği yüzünden canlı olduğuna karar verdiklerini sordu. Eğitmen hep aynı özelliğe yoğunlaşmayın, bir şeyin canlı olması için başka özellikler de var biraz onları da düşünerek etrafınızda bulunan canlı varlıkları hayal edin bakalım diyerek farklı açılardan düşünmelerini sağladı (Tablo 4.13. G3) Boşaltım yapma özelliğini insanlarla eşleştirdiler, bitkilerle tam olarak bağdaştıramadılar. Mesela ağaçların nasıl boşaltım yaptığı sorusuna yalnızca bir çocuk doğru cevap verdi.

Ç7: Ağaçlar, çünkü rüzgar esince hareket ediyor ve yağmur yağınca su içmiş gibi oluyor, nefes de alıyor bence. Ama dalları kahverengi, kupkuru kabuğu var gövdesinin oralar cansız olabilir, yaprakları kesin canlı ama.

Ç14: Güneş, çünkü doğuyor, batıyor, hareket ediyor, bizi ısıtıyor.

Ç12: Dünyamız da hareket ediyor, ama canlı değil galiba tam emin değilim.

Ç1: Ağaçlar yaprak dökerek boşaltım yapar.

G4 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Bu etkinliğin ikinci aşamasında doğanın dengesinin nasıl bozulduğu ve bunun düzelebilmesi için üzerimize düşen görevlerin neler olduğu üzerinde duruldu. Çocuklar eğitmenin yönelttiği sorularla beyin fırtınası oluşturdular (Tablo 4.13. G4). Yeni değişik fikirler ürettiler ve sorular sordular. Görselleri okuma becerisi geliştirdiler, çevre kartlarına bakıp yorumlamayı başardılar, günlük hayattan örneklerle bağlantı kurdular. Çocukların tümü sigara içilmesinin kötü bir şey olduğunu ve havanın en çok sigara dumanı yüzünden

kirlendiğini düşünüyorlar. Görsellerde fabrika bacaları ve araçların egzozlarından çıkan dumanları görünce başka sebeplerin de olduğunu farkettiler.

Eğitmen ile çocuklar arasındaki soru cevaplarına örnekler:

Eğitmen: Hava kirliliği ile başlayalım çocuklar, sizce temiz havamız nasıl oluyor da bu kadar kirleniyor? Birer kelime ile söyleyebilir misiniz?

Ç15: Sigaradan

Ç10: Bacalardan

Ç8: Asit yağmurundan

Eğitmen: Nasıl yani? Asit yağmuru nasıl oluşuyor peki?

Ç8: Siyah bulutlardan asit yağmuru yağıyor, açık gri beyaz gibi olanlardan normal yağmur.

Eğitmen: Peki siyah bulutlar nasıl oluşuyor ki?

Ç8: İşte bacalardan çıkan dumandan bi de sigara dumanından. Başka dumanlardan da olabilir bunları biliyorum bi tek.

G5 (Mıknatıs etkinliği): Etkinliğin dördüncü aşamasında, eğitmen mıknatısın günlük hayatlarında nerelerde kullanılabileceği hakkında fikirlerini sordu. Bu konu ile yakından ilgili olan bazı çocuklar hızlı trenden bahsettiler (Tablo 4.13. Ç1). Bunu nereden bildiğini soranlara ise daha önce merak ettiği için babasıyla birlikte araştırma yaptıklarından bahsetti. Bugünkü etkinlikte, daha önce bilmedikleri bir çok şeyi (mesela pusulanın içerisinde mıknatıs bulunduğunu) öğrendiklerini daha önce hiç pusula görmediklerini söylediler. Mıknatısın çekim gücünün nasıl oluştuğunu merak eden çocuklar oldu, bunun için içerisine bir şey konulduğunu düşündüler. Günlük hayatlarında en çok buzdolabının üzerindeki magnetleri gördüklerinden bahsettiler. Telefonların, televizyonların ve bilgisayarların içinde mıknatıs olduğunu çocuklar bilmiyordu. Duyduklarında şaşırdılar ve onların içerisinde mıknatıs olduğu için onların da çekim gücü olduğunu sandılar. Bu konuda eğitmen seviyelerine uygun şekilde gerekli açıklamayı yaptı.

Ç1: Benim küçükken bir tane oyuncağım vardı mıknatıslı arabalar birbirlerine yapışıp pistte jet gibi dönüyorlardı.

Ç6: Kardeşimin oyuncak bir oltası var suyun içine balıkları koyup onunla yakalıyoruz, çünkü balıkların ağızlarında mıknatıs var, oltada da var birbirine pıt diye yapışıyor.

Ç11: Öğretmenim bu mıknatıs nasıl yapıyor, yani içine ne konuluyor da çekim gücü oluyor?

Tablo 4.13.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş olayları yorumlama kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.13. Olayları yorumlama kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine ve gözlemci notlarına örnekler
Dil Gelişimi	Olayları yorumlama	Canlı-cansız varlıklar	Soruları cevaplama	G3	"Çok yönlü düşünme becerilerini destekleyecek sorular sorarak, kafalarındaki sorulara cevaplar aradılar"
		Geri dönüşüm ve çevre	Yeni fikir üretme	Ç10	"Keşke pillerin içinde güzel kokulu gaz olsa o zaman çöpe atabiliriz, çöpler de parfüm gibi kokar"
		Hayvanlar	Görsel materyalleri okuma	G2	"Etkinlik süreci boyunca farklı hayvanlar öğrendiler ve görsellerini tanımaya başladılar"
		Mıknatıs	Günlük hayatla bağlantı kurma	Ç1	"Hızlı trenler mıknatısla çalışıyormuş hem de raylara değmeden birazcık havada gidiyormuş, trendeki mıknatısla raylardaki mıknatıslar zıt kutup olduğundan birbirini mi itiyor?"

4.2.3. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular

4.2.3.1. Grup çalışması

G2 (Organlar etkinliği):

Duyu organlarımız ve iç organlarımız etkinliğinde çocuklar kendi vücutlarının birer parçası olan organları tanımaya çalışırken hemen hemen tüm aşamalarda ikili ve üçlü gruplar halinde işbirlikçi çalışmalar yaptılar, akran öğrenmesi yoluyla birbirlerine fikirler verdiler. Açık alanda oyun ve benzeşimlerden faydalanırken okul bahçesinde olmaları onları daha çok motive etti. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi tam anlamıyla gerçekleştirdiler aşama aşama ilerlediler. Coşkuyu uyandırma aşamasında hulahopu dokunmadan vücutlarından geçirmeye çalıştılar, ancak zorlananlar oldu. Elele tutuştukları için hulahopa dokunmadılar. Vücutundan geçiremeyen arkadaşlarına, yardımcı olmak için fikir verdiler (Tablo 4.14. Ç9). İki grupta da bunu yarışa çevirmek isteyen ve hırsla gelip kazanma çabasına giren çocuklar olduğunu fark eden eğitmen bunun bir yarış olmadığını eğlenerek öğrenme sürecinde olduklarını hatırlattı. Gruplarda bazı çocuklar liderlik vasfı taşıyordu, arkadaşlarını da yönetmek istediler.

Bu duruma engel olmak adına dönüşümlü şekilde her oyunda gruba bir lider seçilerek diğer çocukların da sorumluluk alması sağlandı. Etkinliğin son aşamasında ağaç dallarına gizlenmiş zarflardan çıkan organların görsellerini tek tek incelerken görevleri ile ilgili birbirleriyle fikir alışverişi yaptılar. Hatta organları kartona yapıştırılmadan önce aralarında iş bölümü yaptılar.

Ç3: Arkadaşlar bence hepimiz zarflarımızı açıp içinden çıkan organ resimlerini kartonun üzerine koyalım, sonra sırayla yerleştirelim.

G3 (Hayvanlar etkinliği): Hayvanlar etkinliğinde çocukların motivasyonunun yüksek olduğu gözlemlenildi. Çok meraklı ve heyecanlıydılar, yerlerinde duramadılar. Açık havada olmaları da ayrıca motivasyonlarını artırıyor bence. Çünkü çok aktifler. Üçüncü aşamada hayvanların yaşam alanlarını belirlemek için çocuklar gruplara ayrıldı ve hepsi bazı sorumluluklar üstlendi (Tablo 4.14. G3). Bu süreçte birbirlerini motive edici sözler ve alkışlarla desteklediler. Bu bir yarış değil eğleniyoruz diyerek hatırlatma yapan çocuklar bile oldu. Grup olmaları bireysel hırsla girmelerinin önüne geçti. Temsil ettikleri gruba dahil olan hayvanların görsellerini almaya gitmeden önce hangi hayvanlar olduğunu birbirlerine hatırlattılar.

Grubun arasında geçen diyaloga örnek:

Ç7: Hem suda hem karada yaşayan hayvan olarak pengueni alabiliriz mesela, fok balığını da.

Ç12: Ama sakın köpek balığını almayalım o karada yaşayamaz.

Ç14: Balık da sadece suda yaşar o zaman balığı da almıycaz.

Ç12: Yengeç var kumlarda da geziyo suya da giriyo onu da alalım.

G4 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Üçüncü aşamada gözlemcilerin verdiği şifrelerle, canlı-cansız resimlerinin diğer yarısının saklandığı yerleri buldular. Grupça birbirlerini desteklediler. Çocukların bazılarında çok baskın bir liderlik vasfı var. Sürekli arkadaşlarına fikir vererek yönlendirmelerde bulunması grubun diğer çocuklarını rahatsız etti. “Tamam biliyorum ikide bir sen söyleme ya herşeyi” diyerek arkadaşını uyarılar oldu. Kavgaya dönüşmediği için devreye girip müdahale etmedim, kendi kendilerine problemlerini çözdüler (Tablo 4.14. G4). Herkes görevini tamamladıktan sonra hulahopların yanına döndüler. Resimlerin diğer yarısıyla birleştirip, ortaya çıkan görselleri incelediler ve kendi aralarında canlı mı cansız mı diye karar verdiler. Daha sonra hikayelerini oluşturmak için fikir alışverişi yaptılar (hikayeler oluşturulurken cümle içinde canlı-cansız özelliklerinin geçmesi gerekiyor).

Grubun sözcüsü hikayeyi diğer gruplara sundu, takıldığı yerde arkadaşlarına hatırlatma yaparak yardım ettiler. Son aşamada bahçeden materyaller toplamak için dağıldılar, sürekli grup olarak birlikte hareket ettiler. Farklı şeyler bulmaya çalıştılar. Süreleri dolunca düdük sesini duyar duymaz yerlerine geçtiler, herkes topladıklarını ortaya koydu, topladıkları şeyleri incelediler ve ne oluşturabileceklerini düşündüler. Daha sonra ürünlerini oluşturdular.

Aralarında geçen diyalog:

Ç8: *Ben salyangoz kabuğu buldum bunu nereye yapıştıralım.*

Ç10: *Salyangoz kabuğu çocuğun topu olabilir mesela, ayağının önüne koyup yapıştıralım mı.*

Ç15: *Evet içi boş zaten top gibi duruyo.*

Ç8: *Şu dallarla papatyalardan da kollarını ve ayaklarını yapalım.*

Ç15: *Taş da kafası olsun, şu kırmızı şeyi de şapka yapıp kafasına koyalım.*

Ç10: *Futbolcu gibi oldu buuuuu.*

Fikir alışverişi sonucu ortaya çıkardıkları ürünü çok sevdiler, yaparken çok motive oldular, çocukların hepsi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdi.



Şekil 4.9. Canlı cansız tabağı oluşturma çalışması

G5 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği):

Üçüncü aşamada çocuklar hep birlikte gruplar halinde okul bahçesine bırakılan atık maddeleri toplayarak bir alanda biriktirdiler. (Bu atık materyaller, ön görüşmede çocuklara geri dönüştürülüp dönüştürülemeyeceği sorulan görsellerin gerçek materyalleriydi). Çocuklar materyalleri görünce o soruları hatırlayıp bağlantı kurdular, aralarında sürekli konuştular. Materyalleri toplarken birbirlerine yardımcı oldular, hırslı ve bencil davranışlar sergilemediler. Her hafta etkinliklerde bireysel çalışmalar

yerine işbirlikçi uygulamalar yapıldığından çocuklar oyunlarda grup üyesi olduklarını hissettiler ve sorumluluk aldılar bu yüzden bireysel davranmadıklarını düşünüyorum (Tablo 4.14. G5). Atıkları eğitmenin belirlediği yerde biriktirdiler. Adım adım bu atık materyallerin neler olduğunu eğitmen eşliğinde inceleyip gruplandırdıktan sonra hangi renk kutulara atılması gerektiğini konuştular. Yapararak yaşayarak kendi elleriyle atık kutularına gruplandırdıkları materyalleri koydular. Son aşamada motivasyonları çok yüksekti, gözetmenler eşliğinde gruplarıyla birlikte atık materyalleri kullanarak küçük birer drama gerçekleştirdiler.

G1 (Mıknatıs etkinliği):

Mıknatıs etkinliği çok farklı materyaller içerdiği için çocuklar ilk aşamadan itibaren ilgilidiler. Ne gibi deneyler yapacaklarını sordular devamlı. Gözlerini etkinlik malzemelerinden ayıramadılar, çok motive olmuşlardı (Tablo 4.14. G1). Çevreleri ile hiç ilgilenmediler, temaya karşı çok merak doluydular. İkinci aşamadan itibaren grup çalışmalarına başladılar ve etkinlik sonuna kadar işbirlikçi çalışmalar devam etti. Bu şekilde çocuklar bireysel hırstan uzaklaşmış oldular, gruplarının sorumluluğunu aldılar. Sınıf dışı eğitimin yarışarak değil, birlikte başararak yapılan etkinliklerden oluştuğunu eğitmen sık sık tekrar etti. Bazı çocuklar ilk haftalarda sürekli arkadaşlarının yapacağı şeyleri organize edip kendi düşündüklerini yaptırmak istiyordu ama bu hafta hiç olmadı, sürekli yardımlaşma ve birlikte çalışma isteği vardı. Mıknatısın karışımların içerisindeki materyallere uyguladığı çekim gücü ile ilgili yaptıkları deneyde tuz ve pirinç karışımı içerisinde çivi, iğne ataç gibi manyetik nesnelere çıkarmaya çalıştılar. Grupça denediler, sıra ile yapıp, birbirlerine verdiler, hep birlikte keşfettiler (Tablo 4.14. G1).

Ç2: Yaaaaaa, içindeki iğnelerin hepsini topladı, şuna bak mıknatısın üzeri hep iğne oldu.

Ç4: Hadi hadi nolur acele et ben de yapmak istiyorum, içinde başka neler var?

Ç13: Bilmiyorum başka şeyler de var onları da çekelim, ama en büyük mıknatısla yapalım hepsini çekebilir o daha güçlü. Sen bu karışım kabını bi tutar mısın ben büyük mıknatısı alıyorum onunla deneyelim.

Tablo 4.14.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş grup çalışması kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.14. Grup çalışması kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine ve gözlemci notlarına örnekler
Sosyal Duygusal Gelişim	Grup çalışması	Mıknatıs	İşbirlik	G1	"Grupça deneyler yaptılar, birbirlerine yardımcı oldular ve bir şeyler keşfettiler"
		Hayvanlar	Sorumlu davranma	G3	"Temsil ettiği gruba göre ağaçların arasındaki ipte asılı olan hayvan görsellerinden uygun olan hayvanı seçip getirdiler"
		Canlı-cansız varlıklar	Liderlik vasfı taşıma	G4	"Grup içerisinde her şeyi yönetmeye çalışan baskın şekilde liderlik vasfı taşıyan çocuklar var, bu bazen grubun diğer çocuklarını rahatsız etti"
		Organlar	Yardım etme	Ç9	"Eğer önce hulahoptan başını geçirirsen kollarını daha kolaylıkla sokabilirsin içerisine"
		Geri dönüşüm ve çevre	Hırslı davranma	G5	"Grup çalışmasının ve sorumluluklarının farkına vardıkları için bireysel ve hırslı davranışlar sergilemediler"
		Mıknatıs	Motivasyon	G1	"Farklı materyaller oldukça ilgilerini çektiği için etkinliğin başından sonuna kadar temaya karşı motivasyonları çok yüksekti"

4.2.3.2. Toplumsal kurallar

G3 (Organlar etkinliği):

Organlar etkinliğinin ilk aşamasında el ele tutuşan çocuklar dokunmadan hulahopları vücutlarından geçirmeye çalıştılar ve sıranın kendilerine gelmesini sabırla beklediler. Oyun boyunca birbirlerine karşı oldukça anlayışlı davrandılar, yapamayan arkadaşlarının moralini bozacak bir söz söylemediler, hatta esprili şekilde destek oldular. Etkinliklerde konulan kurallara genellikle dikkat ettiler, uyumsuzluk çıkartan olmadı. Ama bazı durumlarda beklemek ve sabretmek, aceleci davranmamak, grup içerisinde birlikte karar vermek zorlaştı. Mesela eğitmenin bilmece sorduğu aşamada topunu birkaç kez dengede tutamayıp düşürenler oldu, bunun için arkadaşına anlayış göstermeyenler oldu. İstop oyununda organları birbirlerinin vücutlarında eşleştirdiler, örneğin ortadaki çocuk böbrek dediğinde herkes eşinin böbreğine dokundu, doğruyu yaptıkça ve oyunda aktif oldukça kendilerine daha güvenli davranmaya başladılar (Tablo 4.15. G3) Birbirlerine çak başardık diyerek daha çok motive oldular.

Ç7: Offf ya öğretmenimarkadaşımız ikide bir düşürüyor topu bi dengesini kuramadı hep onu bekliyoruz.

Ç12: Evettt sayın seyirciler, hulahop geliyor, şimdi kolundan geçti, tamam şimdi başından geçirdi veeeeee diğer koluna geldi, arkadaşına gönderiyor, başarduuu.

G4 (Hayvanlar etkinliği):

Coşkuyu uyandırma aşamasında ikişerli ve üçerli gruplar halinde hulahopun içerisine girerek aralarına balon sıkıştırdılar ve balonu düşürmeden okul bahçesinde dolaştılar. Kendi aralarında anlaşmazlığa düşmeden, koordineli bir şekilde verilen görevi yaptılar ve kendilerine güvenli bir şekilde grup çalışmasını başarı ile tamamladılar. Hayvanlar etkinliğinde oynanan tren oyununda birbirlerinin arkasına dizilirken düzgün bir şekilde hulahoplara tutunarak sıraya girdiler, eğitime hiçbir zorluk çıkarmadılar. Birbirlerine karşı duyarlı ve ilgili davrandıklarını farkettiler, kaba konuşmalar yapan bir çocuk olmadı. İkinci aşamada arkadaşları bir hayvanın taklidini yaparken oldukça eğlendiler, dalga geçerek birbirlerini rencide edici hareketler yapmadılar. Son aşamada hayvanlarla ilgili öyküyü dinlediler kırmızı ve yeşil kartlarıyla dönüt verdiler, söz almak için parmak kaldırdılar, söz hakkı verilen arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinlediler.



Şekil 4.10. Hayvanlar öyküsünü dinleme ve kart kaldırma çalışması

G5 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği):

Canlı ve cansızların özellikleri temalı etkinlik aşamalarında gruplar halinde önceden aşına oldukları canlıların farklı özelliklerini keşfettiler. İkinci aşamada yapılan grup çalışmasında zarflardaki canlı-cansız resimlerinin diğer yarısını okul bahçesinde saklandığı yerden bulmak için kendi aralarında bir sıra oluşturmaya karar verdiler. Önce grup olarak gözlemcilerin sorduğu sorulardaki şifreleri çözdüler, sonra resmi saklı olduğu yerden almak için giden arkadaşlarını beklediler. Onu uzaktan motive edici sözlerle desteklediler. Salıncakların bulunduğu yerde kartı arayan arkadaşları yerini bulamayınca telaşlandılar, sabırsızlandılar, uzaktan yardımcı olmaya çalıştılar. Birbirlerine karşı hoşgörölü davranıp bağıırıp öfkelenmeden bunu eğlenceli

bir şekilde yaptılar (Tablo 4.15. G5). Tüm grup sırayla gidip görevlerini yaptılar. Tüm resimleri birleştirdiğinde başardık diye sevinerek yerlerinde sıçradılar. Etkinlikler gruplar arası yarışa dönüşmediği için bu şekilde sakin oldular ve hırsla bürünmeden devam ettiler. Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin bir yarış şeklinde olmadığını kavradıklarını düşünüyorum.

Ç1: Hadiiiii koş bulabilirsin, seni burda bekliyoruz.

Ç6: Orada değil kart, kaydıracağın olduğu yere bak, altında olabilir.



Şekil 4.11. Canlı-cansız resminin diğer yarısını arama çalışması

G1 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği):

Hava-su-toprak kirliliği etkinliğinin ikinci aşamasında kartlarla hafıza oyunu oynarken çocuklardan bazıları arkadaşları doğru kartı bulmaya çalışırken biraz sabırsızlandılar. Yerde ters dönük bir şekilde duran kartları arkadaşları sıra ile açıp eşlerini bulamadığı zaman, kartların çiftinin yerini keşfeden çocuklar bir an önce açmak için çok heyecan yaptılar, sıranın gelmesi için acele etmeye başladılar. Bireysel bir oyun olması ve bir an önce doğru karta ulaşma çabası ile başarıya güdülerini ön plana çıkardılar. Oyunun ilerleyen aşamalarında öğretmenin kuralları yeniden anlatması ile daha sakin ve sabırlı bir şekilde sıralarını beklemeye başladılar. Hafıza oyunundan sonra herkes kartındaki görseli arkadaşlarına anlattı ve oturup saygıyla birbirlerini dinlediler (Tablo 4.15. G1). Bazı çocuklar (Ç10) kartlarını hikaye gibi anlattı biraz hayal gücünü kullanarak. Arkadaşlarının fikrini çok beğendikleri için herkes alkışladı ve onu tebrik ettiler. Bu durum diğer çocuklar için de örnek oldu. Güzel şekilde birbirlerini desteklemeyi öğrendiler. Öğretmen; topluluk önünde kendilerini düzgünce ifade ettikleri zaman herkesin onları dinlediğini, beğendiklerinde

tebrik edilmesinin karşı taraf için çok gurur verici olduğunu, kişiye özgüven verdiğini anlattı.

Ç10: Gemilerin pis suları denize akmış hep, yakıtları da akmış olabilir benzin mesela. Balıkların heryerine bulaşmış olabilir bu pis sular, kaçamazsa o suları yutup ölür. Hani o boru var ya geminin şurasındaki, işte oradan içeriye belki balık da girebilir, yani geminin içine kaçar bilmeden, sonra çıkamaz orda ölür. Bence gemilerin çok büyük depo gibi bir yerleri olursa pis sularını orada biriktirirler, upuzun da bi hortumları olursa da onu hortumla tuvalete boşaltabilirler.

G2 (Mıknatıs etkinliği):

Günlük hayatlarında bu kadar farklı mıknatıs çeşidini bir arada görmeyen çocuklar sürekli mıknatısı ellerine alıp inceleme telaşına düştüler. Grup çalışmalarında çocukların sorumluluk alarak bireysellikten kurtulduklarını fark ettim. Yapacakları göreve konsantre olup arkadaşları ile etkinlik aşamasını kendi aralarında konuşarak neler yapacaklarını planladıklarını gözlemledim. Bu sırada herkes birbirini dinlemeyi fikirlerine saygı göstermeyi de öğreniyor. Mıknatıs etkinliğinde de ikinci aşamadan sonra hep işbirlikçi çalışmalar yaptılar. Örneğin; materyelleri birlikte topladılar, manyetik olanları ayırdılar, farklı mıknatıslarla çalıştılar, karışımların içinden manyetik maddeleri çektiler, örüntü yaptılar. Grup içerisinde ortak iş yapmayı ve ürün çıkarmayı öğrendiler. Birbirine kızan, küsen, ters davranışlar yapan olmadı. Kibar ve anlayışlı davrandılar. Birbirlerinden bir malzeme isterken ya da bir şey soracaklarında hitap etme şekillerinin de oldukça düzgün olduğunu gözlemledim (Tablo 4.15. G2). Mıknatısın farklı ortamlarda çekim gücünün incelendiği etkinlik aşamasında çocuklardan birkaçının bireysel davrandığını ve materyelleri devamlı elinde tutmak istediğini fark ettim. Bunun sebebinin ilk kez gördükleri bu farklı materyallerle sürekli deneyler yapmak istemeleri olduğunu düşünüyorum.

Tablo 4.15.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş toplumsal kurallar kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.15. Toplumsal kurallar kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Sosyal	Toplumsal	Hayvanlar		G4	

	Saygı duyma		"Öyküde geçen yanlış ifadeleri düzeltmek için parmak kaldırdılar ve söz isteyerek öğretmenin izin vermesini beklediler, konuşan arkadaşlarının sözünü kesmeden dinlediler"
Geri dönüşüm ve çevre	Sırasını bekleme	G1	"Seçtikleri kartlarda yer alan görsellerdeki kirliliğin sebebini açıklayan çocuklar birbirlerini dinlediler ve sıralarının gelmesini sabırla beklediler"
Mıknatıs	Nezaketli davranma	G2	"Çocukların birbirlerine karşı kırıncı sözler sarfetmediğini, düzgün şekilde hitap ettiğini gözlemledim"
Canlı cansız varlıklar	Hoşgörülü olma	G5	"Etkinlik boyunca grup içerisinde birbirlerine karşı destek oldular, anlayışlı davrandılar hırsla öfkeyle kazanma telaşına girmediler"
Organlar	Kendine güvenme	G3	"Organlar etkinliğinde organların yerini vücutlarında doğru eşleştirmeler yaptıkça özgüvenleri arttı"

4.2.3.3. Duygular

G4 (Organlar etkinliği):

Organlar etkinliği ile kendi bedenlerini daha yakından tanıyan çocuklar süreç boyunca aktif ve istekli bir şekilde etkinliklerde rol aldılar. İlk sınıf dışı eğitim etkinlikleri olduğu için çok heyecanlı olduklarını gözlemledim. Her aşamadan ayrı ayrı keyif aldılar. Bir yandan da temayla ilgili eksik kazanımlarını tamamladılar. Coşkuyu uyandırma aşamasındaki hulahopu dokunmadan bedeninden geçirme oyununda çok eğlendiler. İstrop oynarken ve bilmecelelere cevap verirken de çok eğlendiler, bitmesini hiç istemediler (Tablo 4.16. Ç8). Açık alanda olmak ayrıca çocuklarda mutluluk hissi uyandırdı, hepsinin yüzü gülüyordu. Bazı çocuklar böceklerden, karıncadan çok huylandılar, devamlı yerleri kontrol ettiler (Tablo 4.16. Ç10). Rüzgar estiğinde korkan bir çocuk oldu, uçacağını düşündüğü için devamlı öğretmenine tutunmaya çalıştı (Bu korkusunu öğretmeni daha önceden bildiğinden kendini güvende hissetmesi için rüzgar estiğinde devamlı onun yanında durdu).

G5 (Hayvanlar etkinliği):

Hayvanlar temalı etkinlikte çocuklardan bazılarının hayvan resimlerine bakarken yüz ifadelerinin değiştiğini gözlemledim. Bunun sebebi çocukların bazı hayvanlardan korkması, tiksinişi ve huylanmasıydı. Etkinliğin sonunda aynı görsellerle gruplandırılmalar yapıldı, hayvanların taklitlerini yaptılar ve onların yaşamlarını, üremelerini konuştular. Hayvanları tanıdıkça onlara karşı önyargılarını giderdiklerini düşünüyorum. Etkinliğin ilk başında koluna uğur böceği konan bir çocuğun korkarak bağırdığı ve üzerini devamlı silkelemeye çalıştığı yine aynı çocuğun

etkinliğin sonunda uğur böceğini eline aldığı ve bunu yaptığı için heyecanlandığını ve mutlu olduğunu gördüm (Tablo 4.16. Ç11). Son aşamadaki yapboz yerleştirme oyununda ilk başta hayvan resimlerinden huylanan çocuklar aynı hayvanların yapbozunu takarken oldukça cesaretli davrandılar. Bazı çocuklar hayvanlara karşı oldukça merhametli ve hassas bir bakış açısıyla yorum yaptılar. Onların kışın sokakta üşüyüp aç kalmalarına çok üzüldüklerinden bahsettiler (Tablo 4.16. Ç6).

G1 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği):

Canlı cansız varlıklar etkinliği çocuklar için günlük hayatlarında gördükleri birçok şeye karşı farkındalık oluşturmalarını sağladı. Örneğin; güneşin, dünyanın ve ayın canlı olduğunu düşünen bazı çocuklar canlılara ait özellikleri öğrendiklerinde bunların cansız olduğunu anladılar ve şaşırdılar. Gece rüzgar sesinden korkan bazı çocuklar rüzgarın canlı olduğu için ses çıkardığını düşündüklerinden bahsettiler. Etkinliğin ikinci aşamasındaki sessiz sinema oyununda canlıların özelliklerini pekiştiren çocuklar kafalarındaki canlı-cansız kavramlarını nasıl ayırt etmeleri gerektiği ile ilgili yeni kazanımlar geliştirdiler. Etkinlik aşamaları boyunca çocukların hep istekli ve heyecanlı olduklarını gözlemledim. Okul bahçesinde bir köşede ölü kuş yavrusu gören bir çocuk biraz korkarak biraz da öğrenerek eğitime haber verdi (Tablo 4.16. Ç13). Sonra hep birlikte o kuşun yanına gidip inceleme yapıldı. Bazı çocuklar kendi aralarında empatik cümleler kurarak üzüldüklerini gösteren sözler söylediler.

Ç2: Yazıkkk nasıl ölmüş ki bu kuş zavallı...

Ç4: Aç mı kalmış acaba?

Ç13: Küçücük zaten, yavru galiba. Belki annesini kaybedince aç kalmıştır.

G2 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği):

İkinci aşamada çocuklar hava-su-çevre kartlarını incelerken su kirliliği ile ilgili görselde kıyıya vurup ölen balıklara ve gagalarına plastik kapaklar takıldığı için beslenemeyen martıları görünce yüz ifadeleri çok değişti. Bu hayvanların yerine kendilerini koyarak düşününce çok üzüldüler (Tablo 4.16. Ç5). Bunlara insanların sebep olmasına kızdılar. Piknik sonrası bırakılan çöp görsellerini gördüklerinde ise hepsi bu konuda dikkat ettiklerini etrafa yedikleri şeylerin atıklarını bırakmadıklarını bundan sonra daha da dikkatli olup etrafa asla çöp atmayacaklarını söylediler. Sigara içilmesi ve bu yüzden havanın kirlenmesi çocukların en çok rahatsız olduğu

konulardan birisi oldu. Hangi renk kutuya hangi atığın bırakılması gerektiğini öğrendikten sonra daha bilinçli bir şekilde davranacakları için mutlu oldular. Okul bahçesinde eğitmen tarafından bırakılan atıkları tiksindenmeden toplayıp hangi renk kutuya neyin atılması gerektiğinin uygulamasını oldukça istekli ve heyecanlı bir şekilde yaptılar.

G3 (Mıknatıs etkinliği):

Mıknatıs teması çocukların çok ilgisini çektiği için etkinliği de sabırsızlıkla beklediler. Mıknatıs çeşitlerini ve pusulayı daha önce hiç bu kadar uzun süre inceleyip deney yapmadıklarını söylediler, bu materyalleri ellerine almak için heyecanlandılar. Bütün çocuklar dikkatle eğitmenin söylediklerine odaklandılar, söylediği her şeyi uyguladılar ve yaparak yaşayarak öğrenmenin tadını çıkardılar. Sınıf dışında olmaya çok alıştıklarını açık havada etkinlik yapmayı çok sevdiklerini bu etkinliğin son etkinlik olmasının onları üzdüğünü ifade ettiler. Süreç boyunca mıknatısın gücü ile ilgili değişik hayaller kurdular, sihirbazlık gösterileri yaptılar, koleksiyon yapmak için mıknatıslardan almak istediler. Bu etkinliğin her aşamasının oldukça eğlenceli geçmesi çocuklarda devamlı istek uyandırdı ve öğrenmeye karşı motivasyon geliştirdiler. Etkinlikten çok zevk aldıklarını, bir çok kazanım geliştirdiklerini gözlemledim (Tablo 4.16. Ç12).

Tablo 4.16.'da etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş duygular kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.16. Duygular kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Çocukların ifadelerine örnekler
Sosyal Duygusal Gelişim	Duygular	Hayvanlar	Merhametli olma	Ç6	"Keşke hayvanların hepsinin annesi babası yanında olsa bi de yuvaları olsa kışın hiç üşümeseler"
		Organlar	İstekli olma	Ç8	"Bilmecelerin hepsi bitti mi öğretmenim yeniden oynasak keşke çok zevkliydi"
		Hayvanlar	Heyecan duyma	Ç11	"Öğretmenim öğretmenim uğur böceği elime konu çabuk resmimi çeker misin uçmadan"
		Organlar	Korku duyma	Ç10	"Yaaa öğretmenim şu karıncalardan çok korkuyorum üzerime çıkıyor ısırınca da kaşınıyorum ben hep"
		Canlı-cansız varlıklar	Tiksinme	Ç13	"İğğğğ burada ölmüş bi kuş var, kurumuş gibi olmuş bi tuhaf duruyor"

Mıknatıs	Zevk alma- eğlenme	Ç12	"Çok eğlenceli oluyormuş mıknatısla deneyler yapmak, ben bugün acayip eğlendim"
Geri dönüşüm ve çevre	Empatik davranma	Ç5	"Bu balıkların yerinde olmak istemezdim sular o kadar kirlenmiş ki nasıl yaşasınlar, tabii ölürler"

4.2.4. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının psikomotor gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular

4.2.4.1. Hareket etme

G5 (Organlar etkinliği): Bu etkinliğin üçüncü aşamasında çocuklara birer küçük top ve havlu kâğıt rulosu dağıtıldı. Önce bu topları havlu kağıt rulolarının üzerine koyarak dengede tutmaya çalıştılar. Birkaç adım atıp deneyerek nasıl tutmaları gerektiğini anlamaya çalıştılar. Daha sonra eğitmen de aynı şekilde eline aldığı topu havlu kağıt rulosu üzerinde dengeleyerek çocuklarla birlikte okul bahçesinde yürümeye başladı. Düdük çaldığında durup, eğitmenin soracağı bilmeceyi beklediler ve topu düşürmeden dengede kalarak bilmeceye cevap vermeye çalıştılar (Tablo 4.17. G5). Düşürenler yerden alıp devam etti. Oyundan çıkma ya da kaybetme olmadı. Bir elleriyle topu dengelerken, diğer elleriyle de bilmeceyi cevap veren organın yerini gösterdiler. Son aşamada her grup onlar için ayrı yerlerde hazırlanan ağaçların yanına koşarak gitti ve boylarından biraz yüksekteki dallara takılmış olan zarflara ulaşmak için bir süre zıplayarak alabilmenin yollarını bulmaya çalıştı (Tablo 4.17. G5). Zarflara ulaştıktan sonra dikkatlice açarak içinden çıkan organ resimlerini aldılar, kartona çizdikleri insan vücuduna yerleştirdiler.



Şekil 4.12. Havlu kağıt rulolarının üzerinde topu dengeleme çalışması

G1(Hayvanlar etkinliği): Etkinliğin ikinci aşamasında hayvanat bahçesi gezisine gittiklerini hayal eden çocuklar bir gözetmen eşliğinde tren yaparak arka

arkaya dizildiler. Hulahopları birleştirip içine girdiler, herkes hulahoplara tutundu. Tempolu şekilde yürüyerek ve manevralar çizerek okul bahçesini dolaştılar. Eğitmenin söylediği hayvanların taklitlerini yaptılar. Sonra hayvan resimlerinin asılmış olduğu ağaçların olduğu yükseltiye doğru tırmandılar (Tablo 4.17. G1).Birbirlerine destek olarak dengelerini sağlamaya çalıştılar. Hayvan görsellerini incelediler, çimlerin üzerinde bulunan hayvan maketlerine dokundular. Bir sonraki aşamada önlerindeki parkurdan geçerek seçtikleri bazı hayvanları taklit ederken zıplama, yerde sürünme, koşma, kükreme...vb hareketlerle hem kinestetik hareketler yaptılar hem de beden dillerini başarıyla kullandılar.



Şekil 4.13. Tren oluşturma ve hayvan taklidi yapma çalışması

G2 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Etkinliğin ilk aşamasında çocuklar sağ, sol, ön, arka kavramlarını eğitmenin verdiği yönergeler doğrultusunda adımları ile saydılar. (Örneğin; iki adım ileri, üç adım sola, bir adım geri, sağ kol öne, sol ayak geriye). Daha sonra eğitmen verilen yönergelerin zıttını yapmalarını istedi. Bunu yaparken çok şaşırınlar oldu birbirlerine bakarak düzelttiler. Yön kavramları pekişti ve sayı sayma becerileri de desteklendi. Etkinliğin üçüncü aşamasında gruplar halinde okul bahçesinde gizlenmiş resimlerin diğer yarısına ulaşmak için heyecanla hedefe doğru koşarak resimlerin bulunduğu alana vardılar, resmi saklandığı yerden bulup koşarak getirip grup arkadaşlarına teslim ettiler (Tablo 4.17. G2).Son aşamada her grup okul bahçesine dağılıp canlı-cansız tabağını oluşturmak üzere koşarak okul bahçesinin farklı köşelerinden materyaller bulmaya çalıştılar.



Şekil 4.14. Yön bulma çalışması

G3 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Etkinliğin ilk aşamasında, çocuklar ikişerli gruplara ayrıldı. Hulahopun ucuna ip bağlayıp yere koydular, eşleri hulahopun içerisine girdi ve bahçede gezdirdiler (Tablo 4.17. G3). Düdük çaldığında eşler yer değiştirdi. Bazen hızlı adımlarla bazen yavaş adımlarla hulahopun dışına çıkmadan düzgün şekilde yürümeyi başardılar. Üçüncü aşamada çocuklar eğitmenin daha önceden okul bahçesine dağınık bir şekilde bıraktığı atıkları toplamak için koşar adımlarla oldukça dikkatli bir şekilde bahçedeki çimlerin farklı yerlerine dağıldılar. Hafif yükselteli çimlik alana kolaylıkla çıktılar. Her yeri kontrol edip almadıkları atık var mı diye baktılar. Ağaçların olduğu daha yüksek sekili alana tırmanırken birbirlerine yardımcı olmaya çalıştılar. Atıkları toplayıp aşağı inerken bir kız çocuğunun ayağı takılıp düştü. Grup arkadaşları yanına gelip elinden tutarak kaldırdılar, önemli bir sorun olmadığı için yeniden etkinliğe döndü. Eğitmen kontrol etti devam etmesi için cesaretlendirdi. Kendi de iyi olduğunu söyledi. Topladıkları atıkları hep birlikte belirlenen bölgeye getirdiler. Son aşamada grupça küçük dramalar yaptılar, vücut dillerini kullanarak değişik hareketler sergilediler.

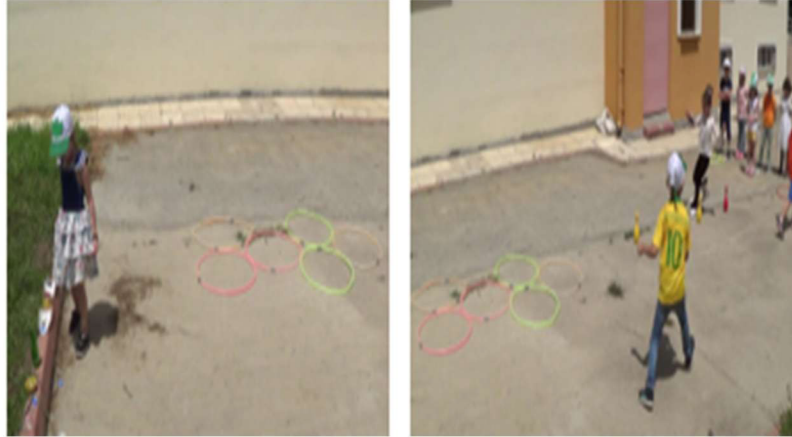


Şekil 4.15. Bahçedeki çimler üzerine dağılmış olan atıkları toplama çalışması

G4 (Mıknatıs etkinliği): İkinci aşamada çocuklar grup arkadaşları ile, önceden yerleri belirlenmiş olan hulahoplarının başına geldiler. Oyun başlamadan önce eğitmen oyunun kuralını açıkladı.

Kural: Düdük çaldığında ilk çıkan çocuk parkuru aşarak hızlıca duvarın önüne gelecek, buradan istediği materyallerden birini alacak, dönerken galop hareketi yaparak grubunun olduğu hulahopun içine materyali bıraktıktan sonra, koşarak karşı ağacın altında bulunan mıknatıslardan birini alıp gelecektir.

Kuralı dinledikten sonra, önlerindeki parkuru sıra ile geçip, karşı duvarda dizili olan materyallerden topladılar. Dönüş yolunda galop hareketi yapmaya çalıştılar (Tablo 4.17. G4). Topladıkları materyalleri hulahoplarında biriktirdiler. Koşarak karşıdaki ağacın altına gittiler, oradaki mıknatıslardan alıp grup arkadaşlarının yanına geldiler. Galop hareketini yapmada zorlanan bazı çocuklar bir kaç tekrardan sonra zorlansalar da ilkinde göre daha düzgün şekilde yapmayı başardılar.



Şekil 4.16. Materyal toplama ve dönerken galop hareketi yapma çalışması

Tablo 4.17.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş hareket etme kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.17. Hareket etme kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Psikomotor Gelişim	Hareket etme	Geri dönüşüm ve çevre	Düzgün bir şekilde yürüyebilme	G3	"Hulahopa bağladıkları ipten tutarak içerisine giren arkadaşlarını düzgün bir şekilde okul bahçesinde gezdirdiler"
		Canlı-cansız varlıklar	Koşabilme	G2	"Okul bahçesinde gizlenmiş görselleri koşar adımlarla aradılar ve etkinlik sonunda canlı-cansız tabağı oluşturmak için koşarak materyal toplamaya çalıştılar"
		Organlar	Zıplayabilme	G5	"Ağaç dallarına asılmış olan zarflardaki organ görsellerine ulaşmak için zıplayarak almaya çalışmışlardır"
		Mıknatıs	Galop hareketi yapabilme	G4	"Duvar kenarında dizili olan materyalleri toplamak için parkuru aştılar, toplayıp dönerken galop hareketi yaptılar"
		Organlar	Dengede kalabilme	G5	"Eğitmenin sorduğu bilmecelere cevap ararken havlu kâğıt rulolarının üzerine konulan küçük topları düşürmemek için dengeli şekilde tutmaya çalıştılar"
		Hayvanlar	Belirli yüksekliğe çıkıp inebilme	G1	"Hayvan görsellerinin asılı olduğu ağaçların bulunduğu yükseltiye çıkıp inmeyi başardılar"

4.2.4.2. Materyal kullanma

G1 (Organlar etkinliği): Organlar etkinliğinin ilk aşamasında çocuklar iki gruba ayrılıp karşılıklı dizildiler. Her gruba ikişer tane hulahop verildi. Çocuklar elele tutuşup hulahopa dokunmadan ve birbirlerinin elini bırakmadan hulahopu vücutlarından geçirmeye çalıştılar (Tablo 4.18. G1) Birinci hulahop sıranın ortasındaki çocuğa geldiğinde ikinci hulahop oyuna sokularak aynı oyun yeniden başlatıldı. Hulahopları ellerini sürmeden vücut hareketleri ile geçirmek için çok uğraştılar. Farklı yöntemler deneyerek hem eğlendiler hem değişik yollar geliştirdiler. İkinci aşamada arkadaşlarını bir organla eşleştirerek istop oyununa benzer bir oyun oynadılar. İsmi eşleşen diğer çocuklar arkadaşlarının söylediği organın bir iç organ olduğunu düşünüyorlarsa hulahopu bellerine kaldırdı, duyu organı olduğunu düşünüyorlarsa hulahopu yere koyup çömeldiler. Hulahopları kullanarak, hem temayı eğlenceli bir

organla eşleşen çocuk topu düşürmeden tutup ortaya geçti. Bu sırada çember olup şekilde öğrendiler hem de açık alanda psikomotor gelişimlerine katkı sağladılar.



Şekil 4.17. Hulahopa dokunmadan vücuttan geçirme çalışması ve istop oyunu

G2 (Hayvanlar etkinliği): Hayvanlar etkinliğinin ilk aşamasında bazı çocuklar ikişerli bazıları üçerli gruplara ayrıldılar. Her gruba bir hulahop ve bir balon verildi. Çocuklar hulahopun içerisine girdiler, ellerini dokundurmadan balonu ortalarına sıkıştırdılar (Tablo 4.18. G2)

Eğitmen oyunun kuralını şöyle açıkladı.

Kural: Düdük çaldığında, herkes balonu gövdesiyle destekleyebilir, ellerle balona dokunulmayacak. İsteyen elleri ile hulahopu tutabilir. Balonu düşürmeden ve patlatmadan okul bahçesinde belirlenmiş olan güzergahta dolaşılıp başlangıç noktasına geri dönülecek. Balon düşerse alıp oyuna devam edilebilir, patlarsa yenisi verilecek. Kazanmak ya da kaybetmek yok. Amacımız eğlenmek, oyunun tadını çıkarın.

Her grup kendince bir strateji geliştirerek balonu taşımaya çalıştı. İkişerli gruplar, üçerli olanlara göre daha hızlı hareket ederek ilerledi. Üçerli olan çocuk grupları dokunmadan taşımaya çabalarken ve hulahopun içerisinde küçük adımlarla ilerleyen çok eğlendiler. İkinci aşamada ipe takılı hayvan resimlerini mandalından çıkarıp aldılar, mandalları ipe geri taktılar (Tablo 4.18. G2). Son aşamada ise yapboz parçalarını doğru yerlerine yerleştirmeye çabaladılar. Bazı çocuklar yapboz parçasını eline alıp hemen yerleştirdi, bazıları birkaç denemeden sonra doğru yerini bulabildi (Tablo 4.18. G2).



Şekil 4.18. Balonu düşürmeden bahçede dolaşma çalışması

G3 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Canlı-cansız varlıklar etkinliğinin ilk aşamasında hulahopları kullanarak yön kavramlarını geliştirdiler. Eğitmenin yönergeleri ile hulaholarını sağa, sola, öne, arkaya doğru hareket ettirdiler, daha sonra söylenen yönün tersini yapmaya çalıştılar. Eğitmen hulahoplar belde diyince de bellerine alıp çevirdiler. Üçüncü aşamada çocuklar üçerli gruplar halinde hulahoplarının yanına gelip oturdular. İçerisinde bulunan zarfları düzgün bir şekilde yırtmadan açtılar. Zarfların içerisinden çıkan yarısı kesilmiş resimlerin diğer yarısını okul bahçesinde saklan yerden bulup, birleştirdiler. Okul bahçesinde bu görselleri bulmak için koşturdular, yükseltilere tırmandılar, eğilip birşeylerin altına girdiler. Tüm bunları yaparken motor becerilerini desteklediler. Resimleri bulup birleştirirken de küçük kas gelişimlerinin de desteklendiğini düşünüyorum. Son aşamada okul bahçesinden topladıkları materyallerle canlı-cansız tabağı oluşturmak için nesnelere toplama, takma, yapıştırma değişik malzemelerle ürünler oluşturma kazanımlarına ulaştılar.



Şekil 4.19. Hulahoplarla yön bulma ve belde hulahop çevirme

G4 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Geri dönüşüm ve çevre etkinliğinin coşkuyu uyandırma aşamasında ikişerli gruplara ayrılan çocuklara birer hulahop ve ip verildi. Eşler oyuna başlamadan önce hulahoplarına verilen ipleri bağlamaya çalıştı ancak hiçbirinin ipi hulahopa bağlayamadığını gördüm. Tüm gözlemciler bu aşamada devreye girerek çocuklara yardımcı oldu (Tablo 4.18. G4). Düdük sesi eşliğinde çocuklardan biri hulahopun içerisine girdi, diğeri ise bağlanan ipin ucundan çekerek okul bahçesinde onu gezdirdi. Tekrar düdük çaldığında eşler yer değiştirdi, bazen hızlı bazen yavaş adımlarla eşler birbirlerini kontrol ederek tüm okul bahçesini dolaştılar. Bu etkinlik aşamasında nesnelere çekip germe kazanımına ulaştığını gözlemledim.



Şekil 4.20. Hulahoplara ip bağlayıp eşini gezdirme

G5 (Mıknatıs etkinliği): Etkinlik boyunca çocuklar çeşitli mıknatıslar, demir tozu, pusula gibi bir çok farklı materyalle tanıştılar. Bunlarla deneyler yaptılar, mıknatısın nasıl kullanıldığını, neleri çektiğini öğrendiler. Tüm mıknatısları incelediler hepsini ayrı ayrı denediler. Bunu yaparak yaşayarak, açık alanda yapmış olmaları onların dikkatlerinin daha fazla odaklanmasını sağladı. Hiç sıkılmadılar. Mıknatısların farklı ortamlardaki çekim gücünü analiz etmek ve kırık mıknatısın etkisini incelemek için de ayrıca deneyler yaptılar. Pusulaya mıknatısı yaklaştırdıklarında ibresindeki sapmayı incelediler. Mıknatısların çekim gücünden faydalanarak, küçük mıknatıslarla kulaklarına küpe, burunlarına hızma yapıp taktılar. Dördüncü aşamada okul bahçesine eğitimden bırakılmış olan bazı manyetik ve manyetik olmayan nesnelere farklı mıknatıslar ile arayıp bulmaya çalıştılar. Daha sonra bu nesnelere toplayıp hulaholarında biriktirdiler.



Şekil 4.21. Miknatistan küpe ve hızma yapma çalışması

Tablo 4.18.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş materyal kullanma kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.18. Materyal kullanma kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Psikomotor Gelişim	Materyal kullanma	Organlar	Hulahop kullanma	G1	"Etkinliğin ısınma aşamasında ellerini sürmeden hulahopu tüm vücutlarından geçirmeyi başardılar"
		Geri dönüşüm ve çevre	İp kullanma	G4	"Arkadaşlarını gezdirmeden önce hulahopa ip bağlamaya çalıştılar gözlemcilerin desteğine ihtiyaç duydular"
		Organlar	Top kullanma	G1	"Topu havaya atarak arkadaşlarının adını bir organ ile eşleştirdiler ve düşürmeden tutmaya çalıştılar"
		Hayvanlar	Yapboz kullanma	G2	"Etkinliğin son aşamasında hayvanların yaşam alanları ile ilgili iki tane yapbozu tamamladılar"
		Miknatıs	Miknatıs kullanma	G5	"Etkinlik boyunca miknatısın tüm çeşitlerini ellerine alıp incelediler ve ayrı ayrı deneyler yaptılar"
		Hayvanlar	Balon kullanma	G2	"Çocuklar hulahopun içerisine girerek aralarına sıkıştırdıkları balonu patlatmadan ve düşürmeden okul bahçesinde dolaştılar"
		Hayvanlar	Mandal kullanma	G2	"Hayvan resimlerini mandallarla tutturulmuş olan iplerden çıkarttılar yanlış aldıklarını yerine taktılar, küçük mandalları kullanmayı başardılar"

4.2.4.3. Aktif olma

G2 (Organlar etkinliği): Organlar etkinliği sınıf dışında yapılan ilk etkinlik olduğundan çocuklar çok heyecanlı ve mutluydular. Tüm aşamalarında enerjileri yüksekti ve eğitmen tarafından verilen yönergeleri dikkatle dinleyerek uyguladılar,

etkinliğe tam katılım sağladılar (Tablo 4.19. G2). İlk aşamadaki hulahopu vücutlarından geçirmek için çok gayret ettiler, ikinci aşamadaki istop oyununda atılan topu elleriyle yakalamaya çalışırken nesne kontrolü sağladılar. Küçük kas becerileri desteklendi. Organ eşleştirmesi yaparken eğlenerek öğrendiler ve enerjileri oldukça yüksekti. Etkinliğin üçüncü aşamasında ruloların üzerindeki topları düşürmeden, okul bahçesinde dolaşırken kol ve bacak kasları topu dengede tutmak için aynı anda koordineli çalıştığından psikomotor gelişimlerinin desteklendiğini düşünüyorum.

G3 (Hayvanlar etkinliği): Hayvanlar etkinliğinin ilk aşamasında hulahopun içerisine giren çocuklar gövdeleri ile sıkıştırdıkları balonu okul bahçesinde düşürmeden ve patlatmadan dolaşmak için gayret ettiler. Açık alanda oldukça aktif olduklarını bazen etrafta koşuşturduklarını gözlemledim. Ancak düdük sesi duyduklarında verilen yönergeyi dinleyerek görevlerini yapmaya gayret ettiler, kuralların dışına çıkmamaya çalıştılar. Hayvan görsellerinin takılı olduğu ağaca gidilen yolda eğitmenin hazırladığı parkur vardı. Bu parkur jengalardan oluşan geometrik şekiller parkuruydu. Çocuklar önlerindeki geometrik şekle bakarak kaç kenarı olduğunu söyleyip o sayı kadar ellerini çırttılar. Bu parkuru geçtikten sonra hayvan görsellerinin asılı olduğu ağacın bulunduğu yükseltiye çıktılar, buradan mandalları çıkarıp resimleri topladılar, son aşamada yapboz parçalarını hayvanların yaşam alanlarına göre doğru yerlerine koymaya çalıştılar, kas becerilerinin gelişmiş olduğunu gözlemledim (Tablo 4.19. G3).



Şekil 4.22. Parkurda geometrik şekillerin kenarını sayma ve yapboz çalışması

G4 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Canlı-cansız etkinliğinde çocuklar tam katılım sağlayarak canlı cansız varlıkları gerçek ortamlarında incelediler. Açık alanda etraflarında yaşayan canlıları görerek, onlara dokunup hissederek somut bir öğrenme gerçekleştirdiler. Toprağa dokunma, bazı yükseltilere tırmanma, ağaçların dallarına uzanma, okul bahçesinde saklanan nesnelere arayıp bulma sürecinde koşarken, hoplayıp zıplarken kontrollü şekilde aşamaları tamamladılar. Aşamalar ilerledikçe daha fazla cesaret kazandıklarını gözlemledim. İlk etkinliklerde pasif olan bazı çocukların özgüvenlerinin daha arttığını aktif katılımlar sağladıklarını gördüm. Zarflardaki resimlerin yarısını bulup birleştirdiler, bahçeden materyaller toplayıp getirdiler, canlı cansız tabağı oluşturduklar, nesnelere kendilerince dizayn edip hikayeleştirdiler (Tablo 4.19. G4).



Şekil 4.23. Canlı cansız varlıkları inceleme materyal toplama çalışması

G5 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Geri dönüşüm ve çevre etkinliği çocukların çevre farkındalığı kazanımı geliştirmelerini sağladı. Etkinliğin ilk aşamasında ipi çekerek arkadaşlarının hulahopun dışına çıkmadan koordineli şekilde yürümesini sağladılar ancak takılıp düşmemeleri için de dikkatli davrandılar. Bahçeye dağınık olarak bırakılan atıkları toplarken küçük kas kullanımı geliştirdiler. Daha sonra eğitmenin verdiği yönergeleri dikkatle dinlediler. Atıkları doğru kutulara atma oyunu oynadılar ve renklerle atık türlerini eşleştirmeye çalıştılar. Etkinlik süresi boyunca çok hareketliydi ve enerjik bir katılım sağladılar (Tablo 4.19. G5). Okul bahçesinin öğrenme üzerinde etkili ve oldukça az riskli bir açık alan olduğunu, etkinlikler sırasında yaparak yaşayarak deneyime dayalı öğrenmelerin gerçekleştiğini gözlemledim.



Şekil 4.24. Bahçeye bırakılan atıkları toplama çalışması

G1 (Mıknatıs etkinliği): Mıknatıs etkinliği; çocukların son sınıf dışı eğitim etkinliği olması sebebi ile açık alan eğitiminde deneyimler kazandıkları, ilk etkinliklere göre kuralları öğrenerek daha bilinçli davranışlar sergilediklerini gözlemledim. Soyut bir tema olan manyetik alan ve mıknatısın çekim gücü açık alanda çocukların aktif katılımı ile somut, gerçek materyallerle yaparak yaşayarak uygulamalı şekilde gerçekleştirildi. Her aşamada çocukların temaya olan güdülenme seviyelerinin yüksek olduğunu, öğrenmek için son derece istek duyduklarını, uygulamalarda aktif olabilmek ve manyetik nesnelere bulabilmek için gayret ettikleri gördüm (Tablo 4.19. G1). Etkinlik boyunca çok farklı materyaller keşfedilirken; nesnelere toplama, üst üste, yan yana dizme, kaptan kaba boşaltma ve örüntü yapma kazanımlarına ulaşıldı ve bunları yaparken küçük kas kullanımı becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.



Şekil 4.25. Mıknatısın çektiği ve çekmediği materyallerle örüntü oluşturma

Tablo 4.19.'da etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş aktif olma kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.19. Aktif olma kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Psikomotor Gelişim	Aktif olma	Organlar	Etkinliğe tam katılım	G2	"Çocuklar tüm aşamalara tam katılım sağladılar, etkinlikler eksiksiz şekilde tamamlandı "
		Canlı-cansız varlıklar	Nesne kontrolü	G4	"Okul bahçesine saklanmış olan görsellerin yarısını bulup zarflardaki parçalarla eşleştirdiler, bahçeden canlı cansız materyaller topladılar"
		Hayvanlar	Küçük kas kullanımı	G3	"Hayvan resimlerini mandaldan çıkarıp takarken ve yapbozun parçalarını doğru yerlerine koyarken küçük kas becerileri gelişti"
		Geri dönüşüm ve çevre	Enerjik olma	G5	"Etkinliğin tüm aşamalarında çocukların enerjileri oldukça yüksekti"
		Mıknatis	Gayret etme	G1	"Manyetik ve manyetik olmayan nesnelere mıknatısları kullanarak teker teker buldular"

4.2.5. Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının öz-bakım becerilerine yönelik sağladığı katkılara ait bulgular

4.2.5.1. Temizlik durumu

G3 (Organlar etkinliği): Organlar etkinliğinde çocukların temaya dikkatlerini çekmek amacıyla yerlere hulahoplar ve organ resimleri konuldu, istop oyunu oynatıldı. Bu aşama sona erdikten sonra yerlerde bulunan kartlar, hulahoplar toplandı, kenara alındı. Her aşamanın ardından kullanılan malzemeler çocuklar tarafından toplanarak önceden belirlenen alana bırakıldı. İki kız çocuğu ellerini yıkamak istediğini ve yere oturdukları için kıyafetlerinin biraz kirlendiğini ifade etti. Bu çocuklar ellerini yıkayıp, kıyafetlerini silkeledikten sonra hep birlikte çember oluşturularak yere oturuldu. Eğitimci organ yeleğini giydi çocukların onu rahatça görebileceği bir yere geçerek organlar ve sağlığımız hakkında sohbete başladı. Sıra ile söz alıp organ yeleğini giyerek istedikleri bir organ hakkında konuşan çocuklar etkinlik aşaması boyunca yerde oturdular ve bir kız çocuğu dışında hiçbiri bu durumdan rahatsızlık duymadı (Tablo 4.20. G3). Son aşamada yine aynı kız çocuğunun çimlerin üzerine oturmak

istemediğini gözlemledim. Etkinlik sonlandırıldıktan sonra tüm malzemeler toplanıp gözlemcilere teslim edildi ve eller yıkanıp sınıfa geçildi.



Şekil 4.26. İlk hafta yere oturmak istemeyen tedirgin çocuk

G4 (Hayvanlar etkinliği): Çocuklar bir önceki haftadan tecrübe ettikleri için açık alan etkinliklerine daha uygun kıyafetler ve ayakkabılar tercih ederek gelmişlerdi. Etkinliğin üçüncü aşamasında hayvan resimleri, temsil edilen gruplara göre ağaçların arasında gerilmiş olan ipteki mandallarından çıkartıldı ve sınıflandırıldı. Hayvanların gruplandırıldığı materyaller, hayvan resimleri, parkur yapılan jengalar, etkinlik aşaması bittikten sonra toplanarak uygun görülen bir yere bırakıldı. Diğer aşamaya geçmeden önce ellerini yıkama ihtiyacı duyan çocuklara yıkamaları için izin verildi. Son aşamada yapboz tahtaları çocuklar tarafından ortaya taşındı, çember olup yere oturuldu ve parçaları birleştirmek için oyun başlatıldı. Bir önceki hafta yere oturmak istemeyen Ç14 bu etkinlik sürecinde yere oturmaktan çekinmedi. İlk hafta üzerinde elbise vardı, bu hafta daha rahat bir pantolon ve spor ayakkasını tercih etmesi dikkatimi çekti. Etkinlik sonlandırıldıktan sonra tüm malzemeler toplanıp gözlemcilere teslim edildi ve eller yıkanıp sınıfa geçildi.



Şekil 4.27. İkinci hafta rahat bir şekilde yerde oturan çocuklar

G5 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Çocuklar bir önceki hafta gibi bu hafta da okul bahçesinde etkinlik yapmaya uygun kıyafetler tercih etmişlerdi. Heyecan ve coşkuyla açık alanda belirlenen kısımda toplandılar. Üçüncü aşamada zarflarındaki canlı-cansız varlıkların resimlerinin diğer yarısını ararken okul bahçesine dağıldılar. Ellerini parktaki oyuncaklara, Atatürk büstüne, bayrak direğine, merdivenlere, taşlara sürdükleri için etkinlik aşaması sona erdiğinde tüm çocuklar ellerini yıkayarak etkinlik alanına döndüler (Tablo 4.21. G5). Son aşamada canlı-cansız tabağı oluşturmak amacıyla gruplar halinde okul bahçesinden materyaller topladılar. Çocuklardan bazıları eldiven takmayı tercih etti, bazıları ise ben ellerimle dokunmak istiyorum etkinlikten sonra ellerimi yıkasam olur mu şeklinde eğitime sordu. Materyal topladıktan sonra hulahoplarının olduğu yere dönen çocuklar, ellerini yıkayıp geri döndüler. Eldiven takanlar, çıkartıp çöp kutusuna attılar. Daha sonra toplanan materyallerle ürünlerini oluşturdular.



Şekil 4.28. Saklı nesnelere ararken gözlemcilerin verdiği şifreleri çözme çalışması

G1 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Etkinlikler ilerledikçe çocuklar sınıf dışı eğitim etkinliklerine ve kurallara alıştılar. Tüm materyalleri etkinliğin aşamalarına göre dikkatlice kullanıp işleri bittikten sonra daha önceden belirlenmiş olan alana götürme ve bir sonraki aşamanın materyallerini alıp etkinlik alanında toplanma kazanımı geliştirdiler. Üçüncü aşamada çocuklara öğretmenin önceden okul bahçesine ve çimlerin üzerine dağıtmış olduğu atık materyalleri toplama görevi verildi. Bu aşamaya geçmeden önce her çocuğa eldiven dağıtıldı (Tablo 4.20. G1). Bazıları tek eldivenin yeterli olacağını ikinciyi istemediklerini söylerken bazıları ise ben huylanıyorum iki elime de takmak istiyorum diyerek iki adet eldiven aldılar. Eldivenlerini takarken yardım isteyen çocuklar oldu. Bazı çocuklar kendi başlarına takmayı başardı. Toplanan atık maddeler gruplandırıldı, renkli kutularla eşleştirme

oyunu oynandı. Son aşamada her grup bir renk kutuyla eşleştirildi ve drama hazırlamaları için okul bahçesinin bir köşesine geçtiler. Malzemelerle işleri bittikten sonra tüm atıkları ve kutuları toplayıp, okul bahçesini temiz bıraktılar sınıfa geçmeden önce ellerini yıkadılar (Tablo 4.20. G1).



Şekil 4.29. Atıkları toplamadan önce eldiven takma çalışması

G2 (Mıknatıs etkinliği): Mıknatıs etkinliği çocukların son sınıf dışı eğitim etkinliği idi. Açık alanda etkinlik yapmaya alışan ve oldukça keyif alan çocuklar süreç boyunca çok rahat davranışlar sergilediler. Kıyafetlerinin kirlenmesinden rahatsız olduğunu dile getiren çocukların, artık yerlerde rahatça oturduğunu, çimlerin ve ağaçların olduğu yükseltiye çekinmeden çıktığını gözlemledim. Kaygılarını, korkularını, tedirginliklerini yenmiş olduklarını düşünüyorum. Oldukça dağılmış olan materyalleri etkinliğin sonunda topladılar. Küçük parçaları öğretmenin verdiği kutulara koydular. Mıknatısları ayrıca dikkatli bir şekilde eğitime teslim ettiler. Tüm bahçeye baktılar, materyal kalıp kalmadığını kontrol ettiler. Sınıfa geçmeden önce ellerini yıkadılar.



Şekil 4.30. Mıknatıs etkinliği sonunda materyalleri toplama çalışması

Tablo 4.20.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş temizlik durumu kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.20. Temizlik durumu kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Özbakım becerileri	Temizlik durumu	Canlı-cansız varlıklar	Ellerini yıkama	G5	"Materyal topladıktan sonra eldiven takmayan çocuklar ellerini yıkadılar"
		Geri dönüşüm ve çevre	Eldiven kullanma	G1	"Çocuklar okul bahçesine bırakılan atık maddeleri toplamadan önce eğitmenin dağıttığı eldivenleri taktılar"
		Geri dönüşüm ve çevre	Çevresini temiz tutma	G1	"Çocuklar etkinlik sonunda çevrelerini kontrol ettiler, etkinlikte kullandıkları tüm malzemelerden kalan ve bahçede daha önceden bulunan atıkları topladıktan sonra sınıflarına geçtiler"
		Organlar	Kıyafetlerini temiz tutma	G3	"Yere oturmaktan huylanan Ç14, kıyafetlerinin kirlenmesini istemediğini ve tozdan huylandığını söyledi"

4.2.5.2. Düzenli olma

G4 (Organlar etkinliği): Organlar etkinliğinde hulahoplar, plastik top, renkli büyük organ resimleri, havlu kâğıt ruloları, küçük toplar, organ yeleği, renkli büyük kartonlar, renkli kalemler, küçük organ resimleri ve zarflar kullanılmış olan materyallerdi. Bunlar etkinlik aşamasındaki oyunların durumuna göre bazen çocuklara birer birer dağıtılırken bazen de gruplara birer adet verildi. Tüm çocuklar verilen materyalleri düzgün bir şekilde zarar vermeden kullanıp etkinlik bittikten sonra gösterilen yere bıraktılar. Kullanılan materyaller okul bahçesinde dağınık bırakılmadı çevreye her hangi bir zarar verilmedi. Bu etkinliğin yapıldığı gün hava çok sıcak olmadığı için çocuklar üzerlerine birer hırka, yelek, çamaşır ve t-shirt vb.. yedek kıyafetlerini alarak okul bahçesine çıktılar. Etkinlik aşamalarının durumuna göre rüzgâr estiğinde üşüdüğünü hissedip üzerine hırkasını giyen çocuklar oldu. Bu ilk sınıf dışı etkinlikte, öğretmen, gözlemciler ve eğitmen tarafından üşüme durumları çocuklara sorulup kıyafet seçimi kendi tercihlerine bırakıldı.

G5 (Hayvanlar etkinliği): Hayvanlar etkinliğinde materyal olarak hulahoplar, balonlar, jengalar, renkli hayvan kartları, yapbozlar, ip, mandal, büyük poşetler, süt kutusu, yumurta kolisi, kırmızı-yeşil kartlar kullanıldı. Bu materyaller etkinlik aşamalarına göre sırası geldiğinde bulunduğu yerlerden alınarak uygun alan belirlenip

yerleştirildi. Hep birlikte çocuklarla iş birliği içerisinde yapılan bu çalışmalar onlarda materyalleri sahiplenip koruma güdüsü uyandırdı, hiçbir malzemeye zarar verilmedi. Çevrenin temiz şekilde bırakılması ve okul bahçesinin düzeninin bozulmaması için herkes etkinlik aşamaları bittikten sonra grubu ile birlikte materyallerini toplayarak gözlemcilerle teslim etti. Havanın çok sıcak olmaması sebebiyle tüm çocuklar üzerlerine hırkalarını giyerek, montlarını da yanlarına alarak okul bahçesine çıktılar (Tablo 4.21. G5). Süreç boyunca üşüyen ya da terleyen olmadı, hiçbir çocuk üzerini değiştirme ihtiyacı duymadı.

G1 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Canlı-cansız varlıklar etkinliğinde kullanılan materyaller; hulahoplar, canlı-cansız varlıkların resimleri, zarflar, yapıştırıcılar, plastik tabaklar, okul bahçesinden toplanan materyallerdi. Bu etkinlikte okul bahçesindeki doğal materyallerle hayal güçlerini kullanan çocuklar gruplar halinde inceleme yapıp bir ürün ortaya çıkarmaları için özgür bırakıldılar. Bu süreçte hiçbir şekilde ağaçlardan yaprak, çimlerden çiçek koparılmaması gerektiği anlatıldı. Böcek, karınca, salyangoz gibi hayvanlarla karşılaşılırsa zarar vermeden incelemeleri söylendi. Çocuklar söylenen kurallara uydular. Çevreye ve canlılara zarar verici hareketlerde bulunmadılar (Tablo 4.21. G1). Materyal toplarken eldiven takan çocuklar oldu, bazıları eldivensiz toplamayı tercih etti, işlemi bittikten sonra ellerini yıkadılar. Etkinlik bahar mevsiminde yapıldığı için hava çok sıcak ve yoğun güneşli olmadığından çocuklar üzerlerinde ince birer hırka ya da yelekle etkinliği tamamladılar ve aşamalar tamamlanmaya kadar herhangi bir kıyafet değişimine ihtiyaç duymadılar.

G2 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Geri dönüşüm ve çevre etkinliğinde malzeme olarak; hulahoplar, ip, renkli çevre kartları, eldiven, çöp poşetleri, geri dönüşüm kutuları, geri dönüştürülebilir atık resimleri, etrafa dağıtmak için hazırlanmış atıklar kullanıldı. İkinci aşamada çocuklar çevre kartlarını inceleyip arkadaşlarına sundular ve aşama tamamlandıktan sonra kartları gözlemcilerle teslim ettiler. Geri dönüşüm kutularının bulunduğu alana geçildiğinde etraftan karışık şekilde toplanmış olan atıklar eğitmen eşliğinde incelenerek aynı tür olanlar gruplandırıldı. Atıkların arasından ayrılan piller sağlığımıza ve çevreye zarar vermemesi açısından pil kutusuna konuldu. Bu etkinlikte hava oldukça güneşli ve sıcak olduğundan etkinliğin üçüncü aşaması için gölge bir alan belirlenerek o alanda uygulama gerçekleştirildi. Son aşama için çocuklar gruplar halinde farklı ağaçların altını seçerek atık maddeler

temalı drama hazırladılar. Üzerlerinde ince kıyafetler olmasına rağmen çocuklardan bazıları terledikleri için yüzlerini yıkama ve bazen de peçete ile terlerini silme ihtiyacı hissettiler. Şapka ile kendini güneşten korumayı tercih eden çocuklar oldu, bazıları ise takmak istemedi (Tablo 4.21. G2). Eğitimci ve gözlemciler tarafından herhangi bir müdahale yapılmadı, kendi ihtiyaçlarını gidermeleri hususunda çocuklar özgür bırakıldı.

G3 (Mıknatıs etkinliği): Mıknatıs etkinliğinde kullanılan materyaller; mıknatıs çeşitleri, demir tozu, kum, tuz, şeker, bardak, çivi, ataç, iğne, pusula, tel toka, kırık mıknatıs, karton kutular, plastik kutular, şeffaf su şişesidir. Dördüncü aşamada çocuklar grup arkadaşları ile okul bahçesine önceden eğitimci tarafından bırakılmış olan bazı materyalleri incelemek için dağıldılar, mıknatıslarını materyallerle yaklaştırarak gözlem yaptılar ve bu süreçte hiçbir canlıya zarar vermemeye çalıştılar. Etkinlik sonlandıktan sonra çocuklar bütün malzemeleri toplayarak gözlemcilere teslim ettiler (Tablo 4.21. G3). Çocuklardan bazıları mıknatısları çok sevdiğini ve bunlardan evlerine götürüp deneyler yapmak istediklerini ifade ettiler. Mıknatısları çok sevdiğini bunlardan koleksiyon yapmak istediğini söyleyen bir çocuk da oldu. Etkinlik yapılan gün hava çok sıcak olduğundan çocuklar okulun bahçesini dolaşırken şapkalarını taktılar, terledikleri zaman ise yüzlerini yıkayıp rahatlamaları için birkaç kez izin istediler. Etkinliğin uzun süren aşamaları okul binasının gölgelediği çimlik alandaki bir ağacın altında biraz daha serin bir ortamda gerçekleştirildi.

Tablo 4.21.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş düzenli olma kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.21. Düzenli olma kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Özbakım becerileri	Düzenli olma	Mıknatıs	Materyallere zarar vermeden kullanma	G3	"Çocuklar etkinlik bitiminde bütün materyalleri toplayarak hiçbir zarar vermeden gözlemcilere teslim ettiler"
		Canlı-cansız varlıklar	Çevreye karşı sergilediği tutum	G1	"Geri dönüşüm ve çevre etkinliğinin sonunda çocuklarda yakın çevre farkındalığı ve duyarlılığı oluştu"
		Geri dönüşüm ve çevre	Havanın durumuna göre kıyafetlerini ayarlama	G2	"Güneşten korunmak için bazı çocuklar şapka taktılar bazıları takmak istemedi"
		Hayvanlar	Tedbirini alma	G5	

4.2.5.3. Bedensel ihtiyaç

G5 (Organlar etkinliği): Organlar etkinliği öncesinde çocuklara acıttıklarında, susadıklarında ya da tuvalete ihtiyaç duyduklarında akışın bozulmaması adına bu ihtiyaçlarını çok zorda kalmadıkları sürece etkinlik anında söylemek yerine aşama aralarında dile getirmelerinin daha uygun olacağı anlatıldı. İlk etkinlikte bunu deneyimleyebilmeleri için daha esnek bırakılarak ihtiyaçlarını kontrol altında tutabilme becerisi geliştirebilmelerine fırsat verildi. Çocuklardan biri nezle olduğunu sürekli burnunun aktığını söyledi (Tablo 4.22. G5). Sınıf dışında yapılan ilk etkinlik olduğu için bazı çocuklar ihtiyaçlarını nasıl yönetmeleri gerektiğini tam bilemediler ve tedirgin oldukları anlaşılıyordu. Eğitimci çocuğa burnunu rahatça temizleyebilmesi için ihtiyaç duyduğunda lavaboya gidebileceğini bunun için çekinmeden izin isteyebileceğini anlattı. Diğer çocuklar etkinlik aşamaları arasında ihtiyaçlarını giderdiler, susayanlar suyunu içti, tuvalet ihtiyacı olanlar öğretmenlerinin kontrolünde sıra ile tuvalete gidip geldiler. Etkinlikler aksamadı, çocuklar sürece uyum sağladı.

G1 (Hayvanlar etkinliği): İlk etkinlikte özbakım becerilerini kontrol altına almayı deneyimleyen çocuklar bu etkinlikte daha kontrollü davrandılar. Dışarı çıkmadan önce havanın durumuna bakarak kıyafetlerini seçtiler. Susama ihtimallerini düşünerek suluklarına su doldurdular ve bahçeye çıkmadan, tuvalet ihtiyaçlarını giderdiler. Etkinlik başlamadan önce belirtilen yere yedek kıyafetlerini, suluklarını koydular. Etkinliklerde ara sıra ufak kazalar yaşandı (Tablo 4.22. G1). Hayvanlar etkinliğinin ikinci aşamasında hayvan resimlerinin takılı olduğu ağacın bulunduğu yere çıkmak için koşan bir kız çocuğu ayağı yükseltiyeye takılarak düştü. Diz kapağı biraz yaralandı. Öğretmen ve eğitimci müdahale ettiler, biraz kenarda oturup dinlendi. Daha sonra kendi isteğiyle etkinliğe devam etti.

G2 (Canlı-cansız varlıklar etkinliği): Canlı-cansız etkinliğinin yapıldığı gün hava sıcaklığı çok yüksek değildi ve çocuklar etkinlik esnasında terlemedikleri için çok su içme ihtiyacı hissetmediler. Çocuklardan birkaçının aşama aralarında suluklarının yanına giderek birer yudum su içtikleri ve bunu gören diğer çocukların da onlara bakarak aynı şeyi yaptıklarını gözlemledim. Çocuklardan birinin etkinliğin son aşamasında karnının acıttığını ifade etmesiyle birlikte birkaç çocuk daha bunu dile

getirdi (Tablo 4.22. G2). Ellerini yıkamak amacı ile lavaboya giden çocuklar bunun dışında etkinlik akışı boyunca tuvalete gitme ihtiyacı duymadılar.

G3 (Geri dönüşüm ve çevre etkinliği): Hava-su-toprak kirliliği ve geri dönüşüm etkinliğinin yapıldığı gün hava güneşli ve sıcak olduğu için çocuklar yanlarında yedek t-shirt, peçete, şapka, suluk, gözlük getirdiler. Açık havada etkinlik yapacakları için yanlarında getirdiklerini söylediler. Çantalarını akşam kendilerinin hazırladığını ve annelerine gösterdiklerini anlattılar. Sınıf dışı eğitim kurallarına her hafta daha fazla uyum sağladıklarını gözlemledim. Etkinlik öncesinde çocukların ilk yaptıkları şey kişisel malzemelerini önceden belirlenen alana koymak ve toplanılacak yere gelip beklemek oldu. Çocuklardan birisi öğretmenin kulağına bugün sabah karnımın ağrıdığını ve annesinin okula gitme istersen dediğini ancak etkinlik günü olduğu için gelmek istediğini söyledi. Etkinliğin ortasında yine karnım ağrırsa tuvalete gidebilir miyim diyerek izin istedi (Tablo 4.22. G3). Ancak ilerleyen süreçte çocuk gayet sağlıklı bir şekilde etkinliğe katıldı ve aşamalarda yalnızca bir kez tuvalete gitme ihtiyacı duydu.

G4 (Mıknatıs etkinliği): Mıknatıs etkinliğinde çocuklar hava oldukça sıcak olduğu için yanlarında yedek kıyafetlerini, suluklarını, peçetelerini, şapkalarını ve bazıları da gözlüklerini getirdiler. Genellikle gölge alanlar belirleyip etkinliğin uzun süren aşamalarında o alanlarda uygulama gerçekleştirildi. Ancak okul bahçesinde bir süre mıknatıslarla manyetik materyalleri ararken güneşten bunalan ve sürekli terleyen çocuklar oldu. O çocuklar aşama aralarında koşarak suluklarından su içtiler, bir kısmını da yüzlerine döküp serinlemeye çalıştılar (Tablo 4.22. G4). Peçetelerle terlerini silen, yüzünü yıkamak için tuvalete giden çocuklar da oldu. Bir çocuk çok terlediği için, bir çocuk da yüzünü yıkarken üzeri ıslandığı için t-shirtlerini değiştirdiler, kuruması için bir ağacın dalına astılar.

Tablo 4.22.'de etkinlik süreci boyunca tutulan gözlemci notlarından ve bu süreçte çocukların kurduğu cümlelerden ya da davranışlarından elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulmuş bedensel ihtiyaç kategorisine ait kod bazında örnekler verilmiştir.

Tablo 4.22. Bedensel ihtiyaç kategorisine ait kod bazında örnekler

Tema	Kategori	Etkinlik	Kod	Çocuk/ Gözlemci	Gözlemci notlarına örnekler
Öz bakım becerileri	Bedensel ihtiyaç	Organlar	Sağlığına dikkat etme	G5	"Nezle olan bir çocuk sık sık burnu aktığı için birkaç kez lavaboya giderek burnunu temizleme ihtiyacı duydu"
		Hayvanlar	Tehlike ve kazadan korunma	G1	"Bir kız çocuğu ayağı takılıp düşerek dizini hafif yaraladı ancak dinlendikten sonra etkinliğe devam etti"
		Canlı-cansız varlıklar	Acıkma durumunu yönetebilme	G2	"Bir çocuk karnının acıktığını dile getirdi ve arkasından diğer çocuklar da söylemeye başladı"
		Mıknatıs	Susama durumunu yönetebilme	G4	"Hava çok sıcak olduğu için terleyen çocuklar sık sık su içme ihtiyacı duydular, bunu aşama aralarında yapmaya gayret ettiler"
		Geri dönüşüm ve çevre	Tuvalet ihtiyacını yönetebilme	G3	"Rahatsız olan bir çocuk, etkinlik aşamalarında tuvalet için izin istedi"

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulusal ve uluslararası çalışmalardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak tartışması yapılmıştır. Ayrıca bu alanda araştırmacıların yapabileceği çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sınıf dışı eğitimin ana sınıfı çocuklarının fen kazanımları üzerindeki etkileri ve gelişim alanlarına yönelik katkılarının incelendiği bu çalışmada, ana sınıfı çocukları için hazırlanmış belirli temaları içeren görüşme sorularına ilişkin nitel bulgularına ait sonuçlar ile ana sınıfı çocukları için hazırlanmış belirli temaları içeren sınıf dışı fen etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına yönelik katkısının analiz edildiği nitel bulguların sonuçları yorumlanmış ve tartışılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt problemine Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarında belirli fen temalarının kazanımı üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olup temalar ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

5.1.1.1. Sınıf dışı etkinliklerin, organlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma

Sınıf dışı fen etkinliklerinde ilk hafta organlar teması hedef alınmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Etkinlik süreci boyunca çocukların organlar temasına ait eksik kazanımlarını giderdikleri ve yeni kazanımlar geliştirdikleri gözlenmiş olup etkinliklerin amacına ulaştığı çocukların son görüşme sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır (Tablo 4.1).

Ön görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda duyu organlarının sayısı ve iç organlarının vücuttaki yerleri ve görevleri ile ilgili eksik kazanımlar geliştirmiş oldukları anlaşılmış, etkinlik uygulamaları sayesinde duyu organlarının beş tane olduğunu kavrayarak, iç organlarının vücuttaki yerleri ve görevlerini etkinlik aşamaları içerisindeki oyunlarla, işbirlikçi çalışmalarla pekiştirmişlerdir. Okul öncesi dönem çocukları için soyut olan kavramların somutlaştırılarak kazanıma dönüştürülmesinin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Gökler ve Yılmaz (1999) oyun temelli yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitimin, fen ve doğaya ait soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini

ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırmaya konu olan sınıf dışı etkinliklerin uygulama sũreci boyunca çocukların, hedef temaya ait somut materyalleri kullanmaları için yeterli sayıda materyal okul bahçesinde bulundurulmuş ve tũm çocukların bu materyallere dokunabilmeleri, incelemeleri ve ilk elden deneyimlemeleri sağlanmıştır. şahin (2016)'e gũre okul ũncesi dũnemde soyut nitelik taşıyan kavramların kazanılmasında iki-ũ boyutlu materyallerin kullanılması çocuklarda kazanım gelişimi açısından gerekli ve ũnemlidir. Etkinlik sũrecinde organ resimlerini, maketleri ve yeleğini inceleyen çocuklar gũnlũk hayattan bazı yiyeceklerle ve yakın çevrelerinden materyallerle organlar arasında benzeşimler kurarak, benzetim yoluyla ũėrenme becerisi geliştirmişlerdir. Çalışmaya paralel olarak şeyihoğlu ve Gençer, (2011); ilkũėretim ũėrencilerinin organlara ait sahip oldukları algıları araştırdığı çalışmasında, çocukların iç organları bir yũnũyle gũnlũk yaşamdan nesnelere benzettikleri, işlevsellik açısından bağlantılar kurmaya çalıştıkları ve yakın çevrelerinden materyallerle eşleştirdikleri sonucuna varmıştır. Bu yaşlarda hayal gũcũnũn, çocukları zenginleştiren uyaranlardan biri olduğu savunulmaktadır (Khudoiberganovna, 2020). Okul ũncesi dũnem çocuklarının hayal gũleri son derece yũksek olduğu için zorlanmadan benzeşim kurmaktadırlar.

Sınıf dışı etkinliklerin çocuklarda; temaya karşı merak uyandırdığı, farklı yollarla ũėrenme becerisi geliştirdiği, gũzlem ve analiz yaparak temaya ait çıkarımlarda bulunma yetisi kazandırdığı, dolayısıyla sınıf dışı etkinliklerin bilişsel gelişimlerine ũnemli bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Çocuklar aşamalarda temaya ait farklı bakış açıları geliştirmişler, kendi vũcutlarını eğlenerek daha yakından tanımaya çalışmışlardır. Etkinlikte ocuklar organlarla ilgili somut materyallere maruz bırakıldıktan sonra yine hayal gũlerini devreye sokarak eğitmen tarafından hazırlanmış olan bilmecelere de cevaplar ũretmiřler; bũylelikle tahmin etme, analiz ve sentez becerilerinin kazanıma dũnũřũmũ desteklenmiş, anlamlı ũėrenmeler gerçekleşmiştir. Sũre boyunca eğlenceli ve ũėretici etkinlik aşamaları ile sıklıkla ũėrendikleri ve sınıf ortamına gũre temaya odaklanma ve dikkatlerini toplama sũrelerinin daha uzun olduğu tespit edilmiştir. Bu yaş grubunda enerjinin fazla olması ve dikkat sũresinin kısa olması sebebiyle sınıf ortamında dikkati bir konuya odaklamak oldukça gũ olduğundan okul bahçesinin uygulamalı olarak kullanılmasının tema kazanımlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca açık alanlar beş duyunun devreye sokularak aktif olmasında çok etkili olduğundan ve okul ũncesi yaş grubunda

tüm duyulara hitap eden çalışmaların öğrenmeyi kalıcı hale getireceği bilinmektedir. Bu bağlamda açık alan olarak seçilen okul bahçesinde sınıf dışı etkinlikler verimli şekilde uygulanırken, bilişsel gelişimin desteklendiği gözlenmiştir. Sonuç olarak çocukların seviyesine uygun şekilde aşamalı olarak hazırlanmış sınıf dışı eğitim etkinlikleri duyu organları ve iç organları temasına dair kazanım geliştirmelerinde etkili olmuştur.

5.1.1.2. Sınıf dışı etkinliklerin, hayvanlar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma

Sınıf dışı fen etkinliklerinde ikinci hafta hayvanlar teması hedef alınmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Etkinlik süreci boyunca çocukların hayvanlar temasına ait eksik kazanımlarını giderdikleri ve yeni kazanımlar geliştirdikleri gözlenmiş olup etkinliklerin amacına ulaştığı çocukların son görüşme sorularına verdikleri doğru cevap sayılarındaki artış ve yanlış cevap sayılarındaki düşüşten anlaşılmıştır (Tablo 4.1).

Ön görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda hayvanların yaşam alanlarını ve üreme şekillerini tam olarak bilmedikleri, yumurta ile üremek, doğurmak kavramları, kara kelimesinin anlamı, hem suda hem karada yaşamanın ne demek olduğu hakkında eksik kazanımlar geliştirdikleri anlaşılmış ve etkinlik sürecinde bu kazanımlarını tamamladıkları son görüşmede sorulara verdikleri doğru cevaplar doğrultusunda tespit edilmiştir. Ön kazanımları ile yeni kazanımları arasında bağlantılar kurdukları, çıkarımda buldukları etkinlik sürecinde akranları ile girdikleri diyaloglardan anlaşılmıştır. Bilişsel düzeyleri farklı olan aynı yaş grubu çocukların grup içi etkileşimler sayesinde akran öğrenmesi yoluyla eksiklerini tamamladıkları gözlenmiştir. Bazı etkinlik aşamalarında zorlanan çocuklar olmuş ancak işbirlikçi çalışmalarla bu zorlanmaların üstesinden gelinmiştir.

Sınıf dışı etkinlik süreci boyunca çocuklar; günlük hayatlarında karşılaştıkları hayvanların dışında farklı hayvanları tanımışlar, yaşam alanlarını, üreme şekillerini öğrenmişler ve merak duygularını gidermişlerdir. Görüşme sorularında resimlerini gördükleri hayvanların maketlerini, yapbozlarını ve büyük görsellerini incelerken bunu gruplar halinde aktif şekilde okul bahçesinde uygulamalarının, bu yaş grubunun fiziksel gelişimleri ve hareket ihtiyaçları düşünüldüğünde, sınıf içerisinde yapılan etkinliklere göre daha fazla kazanım geliştirmelerine imkan tanıdığı sonucuna varılmıştır. Çocuklar sınıf içerisinde küçük masa ve sandalyelerinde oturarak

etkinliklerini yapmak durumunda kalırken, okul bahçesinde uygulamaya geçirilmiş olan etkinlik aşamaları boyunca sürekli grup arkadaşları ile hareket ve etkileşim halinde bulunmuşlar, gerek koşarak, gerek yüksek sesle konuşarak kendilerini kısıtlamak zorunda kalmadan, sınıf dışı eğitim kuralları çerçevesinde özgür şekilde süreci tamamlamışlardır. Son aşamada araştırmacı tarafından hazırlanmış ve hayvanların yaşam alanları ile üreme şekillerini içeren öyküleri dinlerken, öyküde geçen cümlelerin yanlış olduğunu düşündükleri kısımlarda gülerек eğlendikleri ve doğru dönütler vererek mutlu oldukları görülmüştür. Yavuz (2009), çocukların hayvanlar ve yaşamları hakkında sohbet etmekten keyif aldığını ve aralarında konuşurken akran etkileşimi yaşama imkanı bulduklarını ve bu şekilde arkadaşlıklarını pekiştirebildiklerini savunmuştur (akt. Samsunlu, 2020). Sınıf dışı etkinlik aşamaları sürecinde gruplar halinde işbirlikli çalışmalar yapan çocuklarda akran öğrenmesinin etkili olduğu ve arkadaşlık ilişkilerinin pekiştiği görülmüştür.

Çocuklarda hayvanlara karşı bakış açısının gelişip şekillenmesinde aileden sonra çevre ve okul ortamının etkisi olduğu düşünülmektedir. Hayvanlar ile çocukların erken yaşlarda kurdukları bağ duygusal açıdan onların ilerleyen yaşamlarını da olumlu yönde etkilemekte olduğu, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği (Abdullah, 2015), çevrelerinde hayvanları sevmeyen onlara kötü davranışlar sergileyen insanlarla karşılaştıklarında onları gözlemleyerek taklit etme yoluyla bu olumsuz davranışların benimsenebileceği (Wilson, 2021) yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Dolayısıyla erken çocukluk döneminin hayvanları daha yakından tanımak, farkındalık oluşturmak, hayvanlara yapılan bilinçsizce davranışların önüne geçmek ve gereksiz fobileri önlemek açısından önemli bir dönem olduğu düşünülmektedir. Etkinliğin ilk haftasında bazı çocukların sürekli etraflarındaki uçan sineklerden, yerdeki karınca ve böceklerden huylanarak kaçmaya çalıştığı gözlenmiş ancak ilerleyen haftalarda bu hareketlerinde sönme olduğu hatta ellerine karınca ve uğur böceklerini alabildikleri gözlenmiştir.

Sınıf dışı etkinlik aşamaları boyunca çocuklar hayvanları farklı özelliklerine göre gruplandırırken; sınıflandırma, eşleştirme, sıralama, karşılaştırma ve tüm bunları yaparken tahminde bulunma kazanımı geliştirmişler ve bunları gruplar halinde yaparak işbirlikçi çalışma becerisi kazanmışlardır. Karada, suda ve hem suda hem karada yaşayan hayvanları tam olarak gruplandırabilmişler, yumurta ile çoğalma ve doğurarak üreme kavramları hakkında kazanım geliştirmişlerdir.

5.1.1.3. Sınıf dışı etkinliklerin, canlı-cansız varlıklar temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma

Sınıf dışı fen etkinliklerinde üçüncü hafta canlı cansız varlıklar teması hedef alınmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Etkinlik süreci boyunca çocukların canlı cansız varlıklar temasına ait eksik kazanımlarını giderdikleri ve yeni kazanımlar geliştirdikleri gözlenmiş olup etkinliklerin amacına ulaştığı çocukların son görüşme sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır (Tablo 4.1).

Sorularda bazı çocukların canlı cansız varlıkları ayırt edemedikleri görülmüş, canlıların bazı özelliklerini cansızlarla eşleştirdikleri için onları da canlı kabul etmişlerdir. Güneşin doğması, dünyanın döndüğü için hareket ediyor olması ya da ayın geceleri çıkıp ışık vermesi gündüzleri görünmemesi çocuklar tarafından canlılık özelliği olarak düşünülmüştür. Okul öncesi dönem çocukların soyut şeylerin varlığını algılamada zorlandıkları bir dönem olup, hayal güçleri sayesinde somut şekilde elleri ile dokunamadıkları nesnelere farklı anlamlar yükleyebilmektedirler. Bu sebeple dünyanın, güneşin ve ayın hareketleri, onlar için canlılık belirtisi olarak düşünülmektedir. Mevcut çalışmaya paralel olarak Gelmean ve Kremer (1991) de 4-7 yaş aralığındaki çocukların canlılık özelliklerini doğal nedenlerle (bebeklerin büyümesi, güneşin doğuşu..gibi) bağdaştırdığını ortaya koymuştur. Etkinlik aşamalarında canlıların özelliklerini ve cansızlardan nasıl ayırt edileceğini öğrenen çocuklar son görüşme sorularına da doğru cevaplar vererek eksik kazanımlarını tamamladıklarını göstermişlerdir.

Canlı cansız varlıklar ile ilgili yapılmış olan ön görüşmede bazı çocuklar; dışarıdan gelen uyarılara tepki verme ve boşaltım kavramlarında yanılığlar göstermiş, ve bunun bir canlılık özelliği olduğunu ifade edememişlerdir. Etkinlik sürecinde çocuklardan biri ağaçların yaprak dökmesinin bir boşaltım olabileceği çıkarımında bulunmuştur. Bu şekilde akran öğrenmesi yoluyla canlıların bu özelliğinin bitkilerde ne şekilde olabileceği hakkında diğer çocuklar da fikir geliştirerek “sonbaharda bitkiler boşaltım yapar” şeklinde bir genellemeye varmışlardır. Bir çocuk da boşaltım ile böbrek bağlantısı kurarak canlı cansız varlıklar temasını organlar temasındaki kazanımları ile ilişkilendirmiştir. Yine kendine benzer yavrular meydana getirme özelliğini hayvanlar temasından hatırlayarak bunun da bir canlılık özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Solunumun nefes alıp verme anlamına geldiğini ve bunun

akciğerlerin görevi olduğunu söylemeleri önceki kazanımları ile yeni kazanımları arasında bağlantılar kurarak aktarım yapabildikleri ve çıkarımda bulunma becerisi geliştirdiklerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca kendi isteğiyle hareket etmenin bir canlılık özelliği olup, cansız varlıkların ancak başka bir kuvvetin etkisi ile hareket edebileceğini anlayarak hareket özelliğinden dolayı her şeyin canlı olarak kabul edilemeyeceği genellemesine varılmıştır. Çalışmayı destekleyecek şekilde; çocukların hareket eden her şeyin canlı olduğu çıkarımında buldukları ve canlılık göstergesi olarak ilk akla gelen özelliğin hareket etmek şeklinde ifade edildiği başka çalışmalar da bulunmaktadır (Bahar vd., 2002; Kılıç, 2007; Yörek vd.,2009). Canlılık kavramından bahsedilen diğer bir çalışmada ise, çocukların biyolojik kavramları tam bilmedikleri için canlılık kavramını anlayamadıkları sonucuna varmıştır (Carey, 1985). Ancak okul öncesi dönemde doğru yöntem ve teknikler uygulandığında çocukların canlıların özelliklerini kavrayabildikleri, canlı ve cansız varlıkların ayırımını yapabildiklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Aksu, 2013; Backscheider, Shatz and Gelman 1993; Gelman and Kremer, 1991; Inagaki and Hatano, 1993; Rosengren, Gelman, Kalish and McCormick, 1991). Canlıların özelliklerine göre sınıflandırıldığı bir çalışmada; 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin canlı olarak insan,bitki ve hayvanları düşündükleri, canlıların özelliklerinin ise hareket, nefes almak, beslenmek, dokunmak ve konuşmak olduğunu ifade ettikleri; sınıflandırmayı tam olarak yapamadıkları ve canlıların özellikleri ile ilgili yanlış ve eksik bilgilere sahip oldukları ifade edilmiştir (Yılmaz vd., 2017). Kasım (2020); canlılar dünyası ünitesi kapsamında 5. sınıf çocukları ile yapmış olduğu çalışmasında sınıf dışı eğitim etkinliklerinin kavram yanlışlarını düzelttiğini ve yeni bilgilerin kavranmasında çok etkili olduğunu savunmuştur. Mevcut çalışmada ise sınıf dışı eğitim etkinliklerinde, yakın çevremizde bulunan canlı cansız varlıklarla ilgili farkındalık oluşturmak, canlıları cansızlardan ayıran özellikler hakkında kazanım geliştirmek adına aşamalı şekilde etkinlikler uygulamaya geçirilmiş ve süreç boyunca olumlu gelişmeler gözlenirken hedeflenen tema kazanımlarına ulaşıldığı anlaşılmıştır.

5.1.1.4. Sınıf dışı etkinliklerin, geri dönüşüm ve çevre temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma

Sınıf dışı fen etkinliklerinde dördüncü hafta geri dönüşüm ve çevre teması hedef alınmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Etkinlik süreci boyunca çocukların geri dönüşüm ve çevre temasına ait eksik kazanımlarını giderdikleri ve yeni kazanımlar

geliştirdikleri gözlenmiş olup etkinliklerin amacına ulaştığı çocukların son görüşme sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır (Tablo 4.1).

Görüşme sorularına çocukların vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde; çocukların dörtte üçünün geri dönüşüm sembolünü tanıdığı, bir çocuğun hiç bilmediği, diğerlerinin ise diğer sembolleri de seçerek hepsi olabilir şeklinde cevap verdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmediği göz önünde bulundurulduğunda görsel materyal okuma becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Kutuların renklerine göre atıkları eşleştirme sorusuna ise yalnızca bir çocuğun doğru cevap verdiği, diğerlerinin mavi renkli olana sürekli kağıtları attıkları için onu bildikleri ancak plastik, cam ve metalleri nereye atmaları gerektiğinin farkında olmadıkları görülmüştür. Geri dönüşüm kutularına atılması gereken materyallerden oluşan soruda ise pillerin atılmaması gerektiğine tüm çocuklar doğru cevap vermiştir. Bunun sebebinin sınıflarında pil toplama kutularının bulunması ve pilleri orada topladıkları bilincinde oldukları düşünülmektedir. Kırık cam parçalarının, şırıganın ve ampullerin ise atılmaması gerektiğini düşünenler oldukça az sayıdadır. Tüm çocuklar bebek bezinin geri dönüştürülemeyeceğini bilmiş ancak az sayıda çocuk köpük bardakların, plastik pipetlerin ve kalın poşetlerin geri dönüştürülemeyeceğini söylemiştir. Hava, su, toprak kirliliği ile ilgili görselleri iki çocuk hariç diğer tüm çocuklar doğru eşleştirmiştir.

Alanyazına bakıldığında geri dönüşüm ve çevre teması ile ilgili okul öncesi dönem çocuklarını hedef alan Albayrak ve Kuru Turaşlı (2017)'nin yapmış olduğu çalışma; ön görüşme bulguları doğrultusunda çocukların çevre kirliliğine sebep olan faktörler hakkında kısmen bilgileri olduğu, geri dönüşüm kavramını tam olarak bilmedikleri, geri dönüşüm ile ilgili bir farkındalığa sahip olmadıkları ancak oyun temelli çevre etkinlikleri sayesinde temaya dair farkındalıklarının arttığı ve geri dönüşüm hakkında fikir sahibi oldukları yönünde olup çalışmanın sonuçları mevcut araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Yapılmış olan başka bir çalışmada (Palmer, 1995) ise; 6 yaş çocuklarının geri dönüşüm kavramını tam olarak bilmedikleri ve maddelerin neden geri dönüştürüldüğünü çok az sayıda çocuğun açıklayabildiği ancak çevre hakkında bir farkındalıklarının olduğu yönünde olup, mevcut araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin son aşamasında atıkları renkli atık kutuları ile eşleştirmeyi öğrenen çocuklar gruplar halinde dramalar

geliştirerek temayı pekiştirmişlerdir. Tanrıverdi (2012) de çevre farkındalığı üzerine yapmış olduğu çalışmada; çevre eğitiminin çocukların aktif bir şekilde rol alacağı yaratıcı drama tarzı etkinliklerle desteklenmesinin önemli olduğu savunmuştur. Çocukların çevre farkındalığı oluşturup, pozitif bir bakış açısına sahip olabilmelerini sağlamak için en etkili yol erken yaşlarda çevre ile tanışmalarını sağlamak ve bu algıyı geliştirebilmelerine imkan veren ortamlarda vakit geçirmelerine destek olmaktır (Yazıcı ve Çobanoğlu; 2017). Gezgin, (2019); fen etkinliklerinin çevre bilinci kazanımındaki etkisini incelediği çalışmasında, okul öncesi dönem çocuklarının doğa ile iç içe, etkin rol aldıkları gözleme, araştırmaya ve keşfe dayalı etkinliklerin onlara ilk elden deneyim kazandırdığı ve kazanımlarını davranışa dönüştürdükleri sonucuna ulaştığı çalışması yine mevcut çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Soyut bir tema olan geri dönüşüm ve çevre temasını hedef alan sınıf dışı etkinliklerin uygulama süreci boyunca çocukların somut materyallerle etkileşim içerisinde olmalarına fırsat vermiştir. Yerinde yaparak yaşayarak öğrenme felsefesiyle yol almaları ilgili yaş grubunda bilişsel gelişimi destekleyici olduğundan, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların kazanım geliştirmeleri hususunda etkililiği gözlenmiştir.

5.1.1.5. Sınıf dışı etkinliklerin, mıknatıs temasının kazanımı üzerindeki etkilerine ait sonuç ve tartışma

Sınıf dışı fen etkinliklerinde son hafta mıknatıs teması hedef alınmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Etkinlik süreci boyunca çocukların mıknatıs temasına ait eksik kazanımlarını giderdikleri ve yeni kazanımlar geliştirdikleri gözlenmiş olup etkinliklerin amacına ulaştığı çocukların son görüşme sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır (Tablo 4.1).

Ön görüşme sorularında çocukların mıknatıs çeşitlerini tam olarak bilmedikleri, farklı ortamlardaki gücü hakkında bir fikir sahibi olmadıkları, karışımların içerisinde manyetik bir nesnenin mıknatıs yardımı ile çekilebileceğini düşünemedikleri, manyetik maddeler ile manyetik olmayan maddeleri birbirinden ayıramadıkları, manyetik olanların çok azını doğru tahmin ettikleri (çivi, iğne gibi..) ve günlük hayatta mıknatısın kullanıldığı yerler hakkında bir bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Mıknatıs teması soyut bilgiler içermekte olup, okul öncesi dönem çocuklarının ancak doğru yöntem ve tekniklerle ilk elden deneyimleyerek öğrenebilecekleri düşünüldüğünde, aşamalı şekilde hazırlanmış olan sınıf dışı eğitim etkinliğinin

çocuklar için hedefe uygun şekilde kazanım geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çocukların mıknatıs tarafından çekilen ve çekilmeyen nesnelere tespit etmekte zorlandıkları görülmüştür. Etkinlikler öncesi görüşme sorularında bozuk paranın mıknatıs tarafından çekileceğini düşünen çocuklar uygulamalardan sonra çekilmediğini yaparak yaşayarak deneyimlemiş ve her metalin mıknatıs tarafından çekilmediğini çıkarımında bulunmuşlardır. Alanyazına bakıldığında; Sağirekmekçi, (2016)'nın okul öncesi çocukları ile yapmış olduğu mıknatıs etkinliğinde, çocukların mıknatıs tarafından çekilen maddeler hakkında sahip oldukları yanlışlar, mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Günşen, (2015)'in okul öncesi dönem çocuklarının 5E modeline uygun etkinliklerle bazı fen temalarının öğrenilmesini hedef aldığı araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarına etkinlik uygulamasından önce öntest yapılmıştır. Çocuklar öntestte mıknatıs ile ilgili; eşyalara yapışması, çekmesi şeklinde basit tasvirler yaparken, etkinlik uygulamalarından sonra son testte aynı soruya demiri çektiğinden, kuzey güney kutupları olduğundan, çubuk, yuvarlak gibi çeşitlerinden bahsederek daha bilimsel bir dil geliştirmişler, günlük hayattan örnekler vererek kullanım alanlarını da öğrendiklerini göstermişlerdir. Bu bağlamda araştırma, mevcut çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Mıknatısın çekim gücü soyut bilgiler içermekte olduğundan okul öncesi dönem çocuklarının bu temayı hedef alan kazanımlara ulaşabilmeleri için somut materyallerle etkileşimli şekilde etkinlik sürecine maruz kalmaları gerekmektedir. Çocukların işbirlikli, aktif şekilde açık alanda sınıf dışı etkinliklerle pekiştirdikleri, yaparak yaşayarak öğrendikleri soyut kavramlar içeren bu temada, mıknatısın çekim gücü, farklı ortamlardaki etkileri, yakın çevredeki manyetik ve manyetik olmayan nesnelere varlığı ile ilgili eksik kazanımlarını ilk elden deneyimleyerek tamamladıkları gözlenmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf dışı etkinliklerin ana sınıfı çocuklarının gelişim alanlarına yönelik sağladığı katkılar nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olup gelişim alanları ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

5.1.2.1. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının bilişsel gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Süreçte çocukların temayı farklı yollardan algılama becerisi geliştirdikleri, etkinlikte maruz kaldıkları temaya ait aşamalarda neden sonuç ilişkisi kurdukları ve problem çözme becerisi geliştirdikleri görülmüştür. Piaget; bilişsel gelişimin, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşma sürecinde çevreye adapte olma çabasında deneyimlenen tüm yaşantıların bir sentezi olduğundan bahsetmiştir (akt: Artan ve San Bayhan, 2014). Çalışmada da okul öncesi dönem çocukları ile onlara en yakın açık alan olan okul bahçesinde etkinlikler uygulamaya geçirilmiş, araştırma, inceleme ve analiz etme fırsatı verilerek yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri gözlenmiştir. Bu süreçte çocuklar, okul bahçesinde hedef temalara ait yeni kazanımlar geliştirmişlerdir. Mevcut çalışma ile paralellik gösteren bazı çalışmalarda da açık alanlarda çocuklara sunulan öğrenme ortamlarının sahip oldukları bilgileri yapılandırmalarına ve yeni kazanımlar oluşturmalarına fırsat verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Kete, 2013, Studer, 1998). Keşfetme duygusunun desteklenmesi için uygun doğal materyaller içeren açık alanların çocukların hedef kazanımlara ulaşmaları açısından son derece uygun ortamlar olduğu bilinmektedir. Canlı cansız varlıklar etkinliğinde okul bahçesindeki materyalleri inceleyen çocuklar, etkinliğin diğer aşamalarında canlı varlıkların özelliklerini öğrenmişler, topladıkları materyallerle bağlantılar kurarak cansız varlıklarla karşılaştırmalar yapmışlar ve süreç boyunca çevrelerindeki canlıları gözlemleyerek özelliklerini pekiştirmişlerdir. Çocukların, doğa eğitim etkinlikleri ile desteklenmiş uygulamalara maruz bırakıldıklarında canlı-cansız kavramları ile ilgili doğru kazanımlara ulaştıkları çalışmalar mevcuttur (Birinci, 2013; Kasım, 2020). Okul öncesi dönem; çocukların çevreleri ile son derece ilgili oldukları ve her olayın sebebini araştırdıkları merak seviyesinin en üst düzeyde olduğu dönem olarak bilinmektedir. Dolayısıyla bu yaştaki çocuklar çevrelerinde olan biten her şeyi gözlemleyerek ve sorgulayarak öğrenmeye çalışmaktadırlar. Çocuklar organlar etkinliğinin bazı aşamalarında ise organ resimlerini, maketleri ve organ yeleşimini incelerken gün içerisinde tükettikleri besin maddeleriyle organlar arasında benzeşimler kurmuşlardır. Şahin, (2016); okul öncesi dönemde soyut nitelik taşıyan kavram ve temaların iki-üç boyutlu materyallerle eğitim sürecine dahil edilerek çocukların kazanım geliştirmesine yardımcı olunması gerektiğinden söz etmiştir. (Oğuzkan ve Oral, 1993)'a göre; çocuklar gelenekselleştirilmiş ezbere dayalı öğrenme sisteminden kurtarıldığında, problem çözme becerisi gelişen, olaylar arasında analiz yapıp bağlantı kurabilen

bireyler olarak yetiştirilebilmektedir. Araştırmaya konu olan sınıf dışı etkinlikler; çocuklara gözlem yaparken sorgulama becerileri geliştirmeleri, daha önceki kazanımlarıyla bağlantı kurarak yeni çıkarımlarda bulunmaları, yaratıcı çözüm yolları üretmeleri, problem çözme becerisi geliştirmeleri hususunda oldukça önemli katkılar sağlamıştır. Mevcut çalışmayı destekleyici sonuçlara ulaşan çalışmalara bakıldığında; düzenli bir şekilde doğada yapılan faaliyetlerin çocuklarda problem çözme davranışlarını artırdığı (Kiewra ve Veselack 2016); belirli bir süre aralıklı olarak bahçede uygulamaya geçirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin sonunda, problem davranışlarının azaldığı (Kaya, 2020); orman okulu uygulamalarının ise problem çözme becerilerini geliştirdiği (Kanat; 2020) görülmüştür. Hava-su-toprak kirliliği temalı etkinlikte, dünyamızı temiz tutabilmek adına ne gibi sorumluluklarımızın olduğu ve bu hususta üzerimize düşen görevleri tartışıp beyin fırtınası yoluyla yaratıcı çözüm yolları üretmişlerdir. Bir sonraki aşamada ise, atıkların renkli kutularla eşleştirilmesi ve geri dönüşüme sağladığı katkılar üzerinde uygulamalı çalışmalar yapılmış, süreç boyu sıfır atık, geri dönüşüm, sürdürülebilirlik gibi yeni soyut kavramların da uygulamalı etkinlikler yoluyla somutlaştırılarak algılanmasına ve kazanımına destek olunmuştur. Buna paralel olarak; Yağcı, (2015) ve Günay Balım, Deniz Çeliker, Türkoğuz ve Kaçar, (2013)'ın yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre temelli etkinlik uygulamaları ile sınıf dışı eğitim uygulamalarının olumlu düzeyde etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde mıknatıs etkinliği aşamalarında çocukların merak duyguları güdülenmiş, tahminlerle manyetik nesnelere bulmaya çalışırken bir yandan materyallerle mıknatıs arasında bağlantılar kurma kazanımına ulaşmış, diğer yandan karşılaştırma, analiz yapma, çıkarımda bulunma becerisi geliştirmişlerdir. Son aşamada da mıknatıs tarafından çekilen ve çekilmeyen nesnelere kullanarak kendilerine göre özgün örüntüler oluşturmayı başarmışlardır. Civelek, (2016) yapmış olduğu çalışmada, açık havada oynanan oyunların tüm duyuların aktif olmasını sağladığını, böylelikle çocuklara zengin materyaller içeren doğal ortamlarda deneyim geliştirme ve önceki kazanımları ile yeni kazanımları arasında bağlantılar kurarak çıkarım yapma fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Yapılan çalışmalar da (Aybek, 2007; Civelek ve Özyılmaz Akamca, 2018; Hamill and Everington, 2002; Potter-Dyment, 2016; Ünal ve Akman, 2006) öğretmenlerin çocukların gelişimsel alanlarını destekleyici oyunlar ve aşamalı etkinlikler hazırlayarak uygulamaya geçirmelerinin önemli olduğunu destekler niteliktedir. Çocukların bilişsel

gelişimlerini destekleyici etkinlikleri açık alanlarda, yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarında uygulamaya geçirmelerinin ilgili yaş grubunun ihtiyaçları doğrultusunda gerekli ve önemli olduğu yapılmış olan mevcut çalışmada anlaşılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımdan yola çıkıldığında, çocukların tüm duyularını kullanarak, aktif katılımı doğal ortamda ilk elden deneyimleyerek öğrenmesinin sınıf içindeki sınırlı alanlarda uygulanan etkinlik programına göre daha etkili ve kalıcı olduğu savunulmaktadır (Armağan, 2015; Bogner and Wiseman 2004; Kete, 2013; Jeenthong vd. 2014; Sarışan Tungaç ve Ünalı Coral, 2017). Yapılandırmacı yaklaşımla gerçekleştirilen fen eğitiminde çocukların sahip olduğu ön kazanımlar ve günlük hayatta edindikleri bilgiler doğru olduğunda, öğrenme daha kolay gerçekleşirken, eksik veya hatalı bilgiler, yeni kavramların öğrenilmesini zorlaştırmaktadır (Ergun, 2017). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde doğru yöntem ve tekniklerle ulaşılmış olan fen kazanımları sayesinde ilerideki yaşlarda gerçekleşecek olan öğrenmelerin zemini sağlam olmaktadır. Sınıf dışı eğitim modeli ile desteklenen fen eğitimi ile çocukların fene karşı tutumlarında ve bilgilerinde olumlu değişimler gözlenen araştırmalar mevcuttur (Erentay, 2013; Karakaya, 2016; Kasım, 2020). Mevcut araştırmada da uygulama süreci boyunca, çocukların doğru kazanım geliştirebilmeleri adına yaparak yaşayarak öğrenme zemini oluşturularak bilişsel sürecin desteklenmesine fırsat verilmiş ve sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarda hedef fen temalarına ait kazanımlara ulaşmak için oldukça uygun bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.2.2. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının dil gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının kapalı sınıf ortamlarına göre açık alanlarda kendilerini daha özgür ve mutlu hissettikleri için duygularını ve düşüncelerini daha rahat şekilde ifade edebildikleri gözlenmiştir. Okul bahçeleri doğal ortam unsurları barındırdığı için hikaye anlatımı, drama gibi dil gelişimini destekleyici aktivitelerin gerçekleştirilmesi açısından uygun bir mekan olarak görülmektedir (Ergun ve Çobanoğlu, 2017). Açık alanlarda çocuklara sunulan etkinliklerin hedef temaları içeren oyunlarla desteklendiğinde çevrenin zengin uyaranları ile birleşerek gelişim alanlarına önemli

katkılar sağladığı bilinmektedir. Araştırmada mekân olarak kullanılan, keşfe hazır birçok doğal materyalin bulunduğu okul bahçesinde yapılmış olan etkinlik uygulamaları sayesinde çocukların kelime haznelerinin arttığı, temalara ait yeni kavramlar öğrendikleri görülmüştür. Civelek, (2016) da yapmış olduğu tez çalışmasında, çocukların doğal ortamlarda ilk kez gördükleri nesnelere sayesinde yeni kelimeler öğrenip, kavramlar edinebildiklerini savunmuştur. Çocuklar mevcut etkinlik uygulamaları esnasında okul bahçesinde ulaştıkları yapılandırılmamış doğal materyallerle yaratıcılıklarını kullanarak hikayeler, dramalar oluşturmuş bu sayede dillerini geliştirmiş, öğrendiklerini arkadaşlarına aktarırken ise yeni kazanımlar edinmişlerdir. Canlı-cansız varlıklar etkinliğinde sessiz sinema oyunundan yola çıkarak canlı-cansız özelliklerini hareketlerle karşı gruba anlatan çocuklar mimikleri, el hareketleri, bedenlerini kullanma şekilleri ile akran öğrenmesi gerçekleştirirken kendilerini farklı yollarla ifade etme kazanımına ulaşmışlardır. Çocukların oyun oynama esnasında sarf ettikleri kelimeler, seslerinin tonu, kullandıkları jest ve mimikler, akran iletişimi yolu ile çocuğun kendini ifade etme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Gelişli ve Yazıcı, 2015). Çocuğun dilin kullanımına maruz kalması dil gelişimini artırırken, okuryazarlık becerilerinin kazanımında da son derece etkili olmaktadır (Mercan Uzun ve Alat, 2017). Dolayısıyla sınıf dışı eğitim etkinliklerinde sürekli birbirleri ile diyalog halinde bulunan çocukların fen temalarına hakimiyet sağladığı ve ileride karşılaşılabilecekleri fen konularına karşı önyargısız yaklaşacakları düşünülmektedir. Erken yaşlarda doğru yaklaşımlarla desteklenen fen eğitim sürecinin çocuklarda olumlu izlenimler bırakarak, fene karşı pozitif bir tutum sergilemeleri yönünde kazanım geliştirmeleri beklenmektedir.

Hayvanlar etkinliğinin son aşamasında eğitmenin okuduğu hayvan öykülerindeki hatalı cümleleri bularak doğru cümleleri kendileri oluşturmuşlar ve dinlediklerini anlamlandırarak yerinde dönütler vermeyi başarmışlardır. Sözcük dağarcıklarına yeni hayvan isimleri, yaşam alanları ve üreme şekillerine dair kelimeler ekleyerek bunları cümle içerisinde kullanmışlardır. Yapılan bir çalışmada (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012), öğretmenler açık alan etkinlikleri ile ilgili görüşlerini bildirmişler ve açık alanda yapılan etkinlikler sayesinde doğa ile etkileşimde olan çocukların kendilerini daha özgür hissederek düşüncelerini rahat bir şekilde dile getirebildiklerini, akranlarıyla daha fazla iletişim kurdukları için dil gelişimlerinde önemli aşamalar kaydedildiği ifade edilmiştir. Sınıf dışı eğitim modellerinden biri olan

orman okulu eğitim felsefesinin benimsendiği bir ana okulunda çocukların sekiz ay boyunca gözlem yapılarak değişimleri incelenmiş ve sonunda fiziksel beceriler, motivasyon, öz-güven, konsantrasyon ve dil becerilerinin büyük oranda gelişim gösterdiği tespit edilmiştir (O'Brien and Weldon, 2007).

Açık hava ortamında keşfetmeye hazır birçok şeyin olduğunu fark eden çocuklar bunları birbirlerine büyük bir heyecanla ifade ederken diyaloglar kurmuşlar ve değişik sorularla meraklarını gidermeye çalışmışlardır. Organlar etkinliğinde eğitmenin yönelttiği eğlenceli bilmecelere farklı yorumlar getirerek doğru cevabı hep birlikte bulmaya çalışmışlardır. Yine aynı etkinliğin dördüncü aşamasında organ resimleri, maketler ve organ yeleği üzerinden, duyu organlarımız ve iç organlarımızın görevleri, vücudumuzdaki yerleri ile sağlığımız hakkında sohbetler ederek günlük hayatla bağlantılar kurmuşlardır. Bir önceki aşamada bilmeceleri verdikleri cevaplar ve edindikleri yeni kelimeleri bu aşamaya aktararak organların görevlerini ve şekillerini günlük hayattan yiyecek ve nesnelere kodlamışlardır. Okul öncesi dönemde çocukların vücudunu tanıması, organların görev ve yerlerini öğrenmesi, bedensel sağlığı hakkında bilinçlenmesinin çok önemli olduğunu savunulmaktadır (Aksan ve Çelikler, 2016; Oğuzkan ve Oral, 1993). Geri dönüşüm ve çevre kirliliği etkinliğinde çocuklar hava-su-toprak kirliliği kartlarını görsel okuma becerisi geliştirerek kendilerince yorumlamışlar ve daha iyi bir dünyada yaşamak için sorumluluklarını tartışmışlardır. Son aşamasında ise her grup atık materyallerden birer drama oluşturup arkadaşlarına sunmuştur. Birbirlerine düşüncelerini ifade ederken duyguları da ön plana çıkmış ve bu durum yüz ifadelerine yansımıştır. Çocukların süreç boyunca oldukça rahat bir şekilde beden dillerini kullanabildikleri ve yeni fikirler üreterek çekinmeden fikirlerini paylaştıkları görülmüştür. Bütün bu uygulamaların çocuklarda özgüven duygusu geliştirdiği için giderek kendilerini daha rahat ifade edebildikleri gözlenmiştir. Buna paralel olarak yapılan bir çalışmada; okul öncesi dönem 4 yaş çocuklarında çevre farkındalığı oluşturmak adına kurgulanmış yaratıcı drama etkinlikleri ile çocukların çevreyi tanıma ve tanımlama, bitki ve hayvanları koruyup sevme, çevre kirliliğini önleme gibi temalara karşı farkındalık düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Tanrıverdi, 2012).

Okul öncesi dönem; bir sonraki öğrenmelere sağlam bir zemin oluşturulması açısından çok önemli bir süreç olup, bu süreçte çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisi geliştirmeye ihtiyaç duydukları düşünülmektedir. Sürekli

sorgulama dönemi olan bu süreçte meraklarını giderecekleri materyallerle yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanıyacak açık havada keşfe dayalı bir ortam sunulması ile kalıcı öğrenmelerin mümkün olabileceği düşünülmektedir. (Tağrikulu ve Yılmaz, 2019) yapmış oldukları çalışmalarında sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunarken, ilk elden gerçekleştirilen deneyimlerle de öğrenmenin kolaylaştığını ve kalıcı hale geldiğini savunmuştur. Mevcut araştırmada bu mantık çerçevesinde uygulamaya geçirilmiş olan son etkinlik mıknaş etkinliğidir. Bu etkinliğin ilk aşamasında çember olan çocuklar kendilerini arkadaşlarına tanıtmak için bir hareket belirlemiş ve o hareketi yapmak üzere sırayla çemberin ortasına geçmişlerdir. Herkes kendini en belirgin özelliği ile kodlamış, sırası gelen ortaya geçerek kendinden önceki arkadaşlarının hareketleri ile birlikte kendi hareketini de yaparak kodlama zinciri oluşturmuştur. Süreç oldukça eğlenceli ve hareketli geçerken bir yandan da kendilerini farklı yollarla ifade etme becerisi geliştirerek ilgiyle birbirlerini izlemişler ve farklı özelliklerini keşfetmişlerdir. Mıknaş teması çocuklar için oldukça farklı materyaller ve sözcükler içermekte olup uygulama aşamasında hepsinin güdülenme seviyesinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Tüm materyalleri ellerine alıp deney yapmışlar farklı olanların isimlerini defalarca sorarak öğrenmeye çalışmışlar ve aralarında kurdukları diyaloglarda bu kelimeleri kullanmışlardır. Günşen, (2015) mıknaşın çeşitleri, mıknaşın çektiği ve çekmediği nesnelere, kullanıldığı yerler ile ilgili yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlikler hazırlayarak 5 yaş çocukları üzerinde etkilerini incelediği çalışmasının sonunda, çocukların bilimsel süreç becerisi geliştirdikleri ve yeni kavram kazanımına ulaştıkları sonucuna varmıştır. Orman okulunun çocukların gelişimine katkısının incelendiği benzer bir araştırmada (Dilek, 2019) ormanın dinamik yapısı sayesinde merak duygusunun, soru sorma becerisini desteklediği ve çocukların kendi aralarında kurdukları diyalogların arttığı, dil becerilerinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

5.1.2.3. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar da (Schmitt, 2005; Halligan, 2006; Murdock, 2007; Miller, 2008) sınıf dışı eğitimin çocuklarda sosyal ve duygusal gelişim alanlarını

desteklediği yönündedir. Uygulamaya geçirilmiş olan sınıf dışı eğitim etkinlikleri küçük gruplar halinde işbirlikçi çalışmalara dayalı şekilde gerçekleştirildiğinden çocukların grup içinde sorumluluk alma verilen görevi yerine getirme duygusunu desteklemiştir. Bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu hissetmesi, bu durumu kabul etmesi ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için öncelikle sosyal gelişimini tamamlamış olması gereklidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Çocukların da birbirleri ile düzgün bir iletişim becerisi geliştirebilmesi için öncelikle bir grubun mensubu olduğunu ve bu gruptakiler tarafından kabullenildiğini hissetmesi önemli bir durumdur. Kişinin ilerleyen yaşlarda topluma adapte olma sürecinde çocukluk çağlarında edindiği kazanımların etkisi büyüktür ve bu kazanımlar sayesinde uygun tutumlar sergiler (Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyalleşmeye ait davranışlar doğumla başlar, aile içinde belirginleşir, okul öncesi dönemde ise gelişim göstermeye başlar, doğru kazanımlar gerçekleştiğinde ise yaşam boyu sağlıklı davranışlara dönüşür (Çağdaş ve Arı,1999; Topaloğlu, 2013). Okul öncesi dönemde sosyal becerileri desteklenen çocukların toplumda kendini ifade etme, yer edinme davranışlarının geliştiği, özgüveninin yüksek olduğu (Çiftçi, 2019), asosyal davranışlarının azaldığı (Burdette ve Whitaker, 2005), açık alanda yapılan eğitimlerin ise grup çalışmalarında alınan sorumluluklar, özdenetim gelişimi, akranlarla ve yetişkinlerle iletişim açısından oldukça önemli katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Buller and McEvoy, 1990; Civelek, 2016; Dilek, 2019; James and Willams, 2017; Yağcı, 2016). Mevcut çalışmada da sosyal gelişimin desteklenmesi adına çocukların gruplar halinde aktiviteler gerçekleştirebilmeleri ve işbirlikçi çalışmalar sergilemeleri sağlanmıştır. Etkinliğin bazı aşamalarında okul bahçesinde saklanmış olan nesnelere arayıp bulduklarında ya da dağıtılmış atıkları bahçeden topladıklarında, ortak bir amaçları olduğu bilinci ile hareket ettikleri gözlenmiştir. Bu aynı zamanda grubuna karşı bir sorumluluk duygusu geliştirme kazanımına ulaşmalarını sağlamıştır. Doğal materyalleri toplarken oluşturacakları ürün için heyecan duymuşlar ve birbirlerinden farklı nesnelere toplamaya çalışarak eksiklerini tamamlamışlardır. Süreçte bir ekip olma duygusu yaşamış ve uyumlu hareketler sergilemişlerdir. Birbirleri ile iletişimlerini koparmadan fikir alışverişi yaparak yol aldıkları gözlenmiş, süreçte gözlemcilerle olumlu etkileşimlere girerek onların da görüşlerinden faydalanmışlardır. Vygotsky; bir çocuğun öğrenme aşamasında akranlarından ya da bir yetişkinden destek almasının gelişim sürecine oldukça önemli katkılar sağlayacağını savunmuştur (San Bayhan ve Artan, 2011). İşbirlikçi çalışmalar bir yandan çocukların birbirleri ile

olan sevgi bağına daha fazla güçlendirirken diğer yandan ise grup içinde sorumluluk alma duygularını da desteklemiştir. Ayrıca işbirlikçi çalışmalar yaparken akran öğrenmesi yoluyla farklı bakış açıları geliştirebilmişler ve fikirlerini özgürce birbirleri ile paylaşmaktan çekinmemişlerdir. Bu kazanımlar beraberinde özgüven duygularında da artış meydana getirmiştir. Bu yaştaki çocuklarda ben merkeziliğin ön planda olduğu düşünüldüğünde, yapılmış olan grup çalışmaları ile bireysel hırs ve bencillik duygusunun önüne geçildiği görülmüştür. Etkinlik uygulamalarında çocukların özellikle bireysel hırsın uzaklaştıkları, paylaşmayı ve sorumluluk almayı öğrendikleri bu bağlamda sınıf dışı etkinliklerin sosyal ve duygusal gelişimlerine destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Grup içerisinde üstlendikleri sorumluluğu yerine getirdiklerinde önemli bir alışkanlığın da kazanıma dönüştürülmesi sağlanmaktadır. Grup çalışmaları süreci boyunca ortaya çıkartılan ürünleri ya da oluşturdukları hikayeleri sunarken gruplarını temsilen dönüşümlü şekilde farklı çocukların sözcü olarak seçilmesi ile liderlik vasfı kazandıkları ve bu sayede özgüvenli hareketler sergiledikleri gözlenmiştir. Bu çocukların sonraki aşamalara daha fazla motive oldukları, arkadaşlarına yardımcı olma çabasına girdikleri ve etkinlik süreci boyunca güdülenme duygularında artış olduğu fark edilmiştir. Bu süreçte ayrıca kendi sırasını beklerken sabretmeyi, arkadaşlarının sunumunu izlerken saygıyla dinlemeyi, birbirlerine hoşgörülü davranmayı öğrenen ve nezaket kurallarına uyma kazanımı geliştiren çocukların bunları günlük hayatlarında da davranışa dönüştürebilecekleri düşünülmektedir. Araştırma bu bağlamda; çocukların toplum kurallarına uygun davranabilmesinin ve kendisinden beklenen davranışları gerçekleştirebilmesinin açık alanda yapılan aktivitelerle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan Kaya (2020)'nin tez çalışması ile paralellik göstermektedir.

Günlük plan dahilinde okul öncesi dönemde çocukların sınıf dışında vakit geçirme süreleri mümkün oldukça kısa, genellikle oyun amaçlı ve plansız olmaktadır (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Araştırmada belirli bir plan dahilinde, birbirine bağlantılı aşamalarla devam eden etkinlik süreci boyunca çocukların dikkatleri dağılmamış, heyecan ve güdülenme duyguları canlı kalmıştır. Etkinliğin açık alanda yapılması, öğrenciler üzerinde daha özgürce hareket etme imkânı sağladığı için sıkılmadan eğlenceli vakit geçirildiği, bunun da öğrencilerde mutluluk ve coşku uyandırdığı kanaatine varılmıştır. Çobanoğlu ve Cirit Gül, (2017) yapmış oldukları çalışmalarında, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin aktif bir şekilde eğlenerek

öğrenmesine katkıda bulunduğunu ve okul bahçesinde yapılan fiziksel aktiviteler sayesinde enerjilerini atabildiklerini gözlemlemiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma ile sınıf dışı eğitimin öğrencilerde çok yönlü gelişime destek olduğu ortak sonucuna varılmıştır. Ayrıca mevcut çalışmaya paralel olarak; çocukların açık alanda strese maruz kalmadan vakit geçirdiği için kapalı ortamlara göre daha mutlu olduğu, konsantrasyon ve dikkat sürelerinin ise uzadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Dahlgren and Szczepanski, 1998; Nawaz and Blackwell, 2014; Paslı, 2019; Wells and Evans, 2003). Çocuklar her hafta oldukça istekli bir şekilde okul bahçesinde yapılan etkinliklere tam katılım sağlamışlar ve süreci heyecanla beklediklerini ifade etmişlerdir. Etkinliklerden sıkılmamaları, ilgiyle bir sonraki aşamayı takip etmeleri, her aktiviteden haz almaları onların motivasyonunu yükseltmiş ve temalarla ilgili kazanım geliştirmeleri yönünde olumlu dönütler vermelerini sağlamıştır. Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarda motivasyonu yükselttiği, temalara karşı ilgi ve güdülenme düzeylerini artırdığı yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Armağan, 2015; Bodur, 2015; Kulalıgil, 2016). Hayvanlar teması her zaman erken çocukluk döneminde çocuklarının ilgisini çekmesine rağmen günlük hayatlarında karşılaşmadıkları yalnızca ismini duydukları için yabancı oldukları bazı hayvanlara karşı korku besledikleri fark edilmiştir. Hayvanları daha yakından tanımak çocukların onlara karşı önyargısızca yaklaşmalarını şefkat ve sevgi beslemelerini, olumsuz hareketlerden kaçınmalarını sağlamıştır. Etkinliğin ilerleyen aşamalarında hayvanların yaşam alanları ve üreme şekilleri hakkında fikir sahibi oldukça onların da birer can taşıdığını ve hayatta kalmak için insanlar gibi hava, su ve yemeğe ihtiyaç duyduklarını ifade ederek empati geliştirmişlerdir. Gönen, Katrancı, Uygun ve Uçuş (2011)'a göre; hayvanların isimlerini, nerede nasıl yaşadıklarını, nasıl beslendiklerini hedef alan hikâyeler çocuklarda hayvanlarla ilgili farkındalık oluşturulmasına, hayvan temalı taklitler, dramalar ise empati kurarak onlara karşı duygusal bir bağ geliştirmelerine, bu sayede daha yakından tanıdıkları için onlarla ilgili belirsizlikten kurtularak sevmelerine vesile olabilmektedir. Etkinliğin ilk haftalarında çocuklardan bazılarının okul bahçesindeki küçük böceklerden, karıncalardan huylandıkları, üzerlerine çıkar kaygısıyla yere oturmaktan çekindikleri görülmüştür. Bu korkunun; vakitlerini genelde kapalı alanlarda geçirmekte olan çocukların hayvanlarla temasının az olmasından kaynaklandığı ya da çevreden öğrenilmiş bir tepki olduğu düşünülmektedir. Etkinliğin son haftalarında bu negatif duygularını yendikleri hatta karıncayı ve uğur böceğini ellerinde tuttıkları gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak

hayvanların yaşamlarını öğrendikçe kaygılarının yersiz olduğu kanısına varmış olabilecekleri düşünülmektedir. Mevcut çalışmaya paralel olarak; Yılmaz ve Olgan, (2017)' nin yapmış oldukları okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırıldığı çalışmada; çocuklar açık havada bazı canlıların (arı, sinek, böcek, örümcek, karınca) ısırıp canlarını yakabileceğini veya kendilerine zarar vereceğini düşünerek biyofobik bir tutum takınırken, bazı canlılara (kelebek, uğur böceği, kuş) karşı bu duygunun tam tersine biyofilik tepkiler vermişlerdir. Araştırmalar (Simaika and Samways, 2010; Sobel, 2008; Stokes, 2006; White, 2004) da bunu doğrular nitelikte olup, doğal hayattan kopuk şekilde büyüyen çocukların keşif yapma imkanından uzak oldukları için yaşamın içinde var olan farklı canlıları tanıyamamasından ve hayvanlara karşı öğrenilmiş korkular geliştirmesinden bahsetmektedir. Louv (2012); doğadaki son çocuk isimli kitabında; çocuklara doğal açık alanlara ulaşım imkânı tanınmazsa biyofili gelişimine zemin oluşturulamayacağından, biyofobik nesiller yetişmesine ve doğada sınırlı vakit geçirmelerinin “doğa yoksunluğu sendromu”na sebep olacağı için de davranış bozuklukları oluşturmalarına yol açacağından söz etmiştir.

5.1.2.4. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının psikomotor gelişimlerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların psikomotor gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Okul öncesi dönem; çocukların enerjilerinin en yoğun olduğu zaman dilimine denk gelmektedir. Ancak çocukların dört duvar arasında vakit geçirmek zorunda bırakılması rahat hareket etmelerine ve potansiyel bir şekilde sahip oldukları enerjilerini boşaltmalarına engel olmaktadır. Araştırmaya konu olan etkinlik aşamaları çocukların psikomotor becerilerini destekleyici nitelikte hazırlanmış olup, bir yandan tema ile bağlantı kurarken diğer yandan sıkılmadan süreçte kazanım geliştirmelerini sağlamıştır. Türel ve Durualp (2018)'e göre; motor becerilerini destekleyen oyunlarla harmanlanmış etkinliklerin açık alanda gerçekleştirilmesi çocukların gelişimine oldukça önemli katkılar sağlamaktadır. Aktif bir şekilde koşup oynamaya ve enerjilerini atmaya ihtiyaç duydukları bu süreçte fiziksel yapıları ile birlikte psikomotor becerileri de gelişen çocukların büyük-küçük kas denetimi sağlanır, vücutlarının dengesi, esnekliği, dinçliği artar (Poyraz ve Dere, 2011). Yapılan

araştırmalar açık alan etkinlikleri ile desteklenmiş oyunların bu gelişim sürecine olumlu katkılar sağladığı yönündedir (Fjortoft, 2004; Green, 2012; Güven, 2017; Maynard, 2007; Waite, 2010).

Araştırma yapabilmeleri, merak ettikleri şeyleri inceleyebilmeleri ve etraflarında kendilerinden başka varlıkların da olduğunu anlayıp farkındalık oluşturabilmeleri için bir süre serbest bırakılan çocukların bu araştırma inceleme sürecini sınıf içerisinde gerçekleştirmelerinin mümkün olamayacağı düşünöldüğünde sınıf dışı eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Pooja vd., (2015) aktif oyun fırsatlarının çocukların sağlığıyla ilişkisini analiz ettiği çalışmasında; okul öncesi kurumuna devam eden yaşları ortalama 4-5 olan çocukların günde yalnızca 33 dakika açık alanda vakit geçirdiklerini, sağlık açısından bu sürenin uzatılması ve hareketli açık hava etkinliklerinin sayısının artırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Açık alan eğitimi uygulamalarının çocuklarda daha az psikiyatrik semptomlara sebebiyet verdiğini, zihinsel problemlerinde iyileşmeler meydana getirdiğini ifade eden çalışmalar (Gustafsson vd., 2012) yine mevcut çalışmanın önemini ve gerekliliğini destekler nitelikte olup sonucu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda, çocukların gün içerisinde dört duvar arasında okul binasında uzun saatler vakit geçirdikleri göz önünde bulundurularak açık alanda vakit geçirmenin ve etkinlik uygulamalarının çocuklar için oldukça doğal bir ihtiyaç olduğu kanaatine varılmıştır. Yine bu süreçte gözlemci notlarından çıkan sonuçlar doğrultusunda, ilk etkinlikte bazı çocukların okul bahçesinin her köşesine koşmaya çalıştıkları ve enerjilerini atamadıkları için yerlerinde duramadıkları, sonraki haftalarda ise sınıf dışı etkinliklere karşı çocukların hazır bulunuşluklarında bir artış meydana geldiği ve kurallar dahilinde daha düzenli davranışlar sergiledikleri anlaşılmıştır. Açık alanlarda çocuklar vücut kontrollerini sağlama çabasına girerek ne kadar risk alabildiklerini öğrenme şansına ve böylelikle motor becerilerini geliştirebilmek için egzersiz yapma fırsatına sahip olmaktadır. Ayrıca açık alanlarda çocukların güvenli risk alarak, bir işin üstesinden gelebilme potansiyeli ile yüzleşmeleri özgüven kazanmalarına sebep olmaktadır (Blackwell, 2005; Waters ve Begley, 2007). Açık alanda kendini sınırlamak zorunda kalmadan, büyük kas gelişimlerini hedef alan koşma, atlama, zıplama gibi etkinlikleri yapabilen çocukların psikomotor gelişimlerinde önemli düzeyde artış göröldüğü bir çok araştırma (Bento and Dias, 2017; Clements, 2004; Jayasuriya vd., 2016; Ramazan ve

Özdemir, 2015; Şişman ve Özyavuz, 2010; Türel, 2019) ile desteklenmiş olup, bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Çocuklar kapalı ortamlarda yapılan geleneksel aktivitelerden ve oyunlardan çok kısa zaman içerisinde sıkılırken açık alanlarda maruz kaldıkları fonksiyonel oyunlara karşı son derece uyumlu ve aktif katılımlar gerçekleştirmektedirler (Fjortoft, 2000). Bunun sebebi ise kapalı mekanların çocuklarda hareket etme yetisini ve özgür davranışlarını kısıtlamasıdır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde doğal ortamlarda vakit geçiren çocukların risklerle yüzleştiği için olumlu deneyimler kazandığı, problem çözme becerisi geliştirdiği, öfke kontrolü yapabildiği, bedensel güç kazandığı, fiziksel olarak kendini daha sağlıklı, psikolojik olarak ise daha mutlu hissettiği ve motor becerilerinin artarak kazanıma dönüştüğü yönündedir (Fjortoft, 2001; Ouvry, 2003; Sandseter, 2009; Stephenson, 2003). Açık alan etkinlikleri sayesinde çocuklar sağlıklı yaşamın kapılarını açıp, güneş ışını alarak vücutlarında D vitaminlerini sentezleyebilmekte ayrıca temiz havadan faydalanıp bol oksijen tüketebilmektedir. Araştırmalar; güneş ışığının vücudun biyolojik ritmini ayarlayan beyindeki epifiz bezini uyardığını bu yolla fiziksel ve ruhsal sağlığın dengelendiğini, çocukların bağışıklık sistemlerinin güçlendiğini savunmaktadır (Başal, 2005; Erden, 2012). Kapalı alanlardaki hareketsizlik, yüksek enerjiye sahip okul öncesi yaş grubu çocuklarında dikkat dağınıklığı, hiperaktivite bozukluğu ve obezite gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Stone and Faulkner, 2014). Ansari vd., (2015) çocukların açık havada oyun oynama süresinin beden kitle endeksi değişimi üzerindeki etkisini incelemişler ve obezite riskine karşı günlük egzersiz programının çocuklar için oldukça yararlı olduğu kanısına varmışlardır. Bu bağlamda okul öncesi dönem çocukları için en yakın açık alan olan okul bahçeleri tüm bu sorunların önüne geçilebilmesi, fiziksel ve ruhsal ihtiyaçların karşılanabilmesi için oldukça uygundur. Doğal açık alanların bir diğer avantajı ise çocukların asabi davranışlar sergilemesinin önüne geçerek saldırgan tutumlarını dizginlemelerine yardımcı olmasıdır (Gülay Ogelman vd., 2016; Wilson, 1996). Doğada uzun süreler vakit geçirmek farklı şekil, boyut, renklerdeki doğal nesnelere maruz kalan çocukların duyuusal deneyimler geliştirmelerinde son derece önemli bir rol oynar ve tüm gelişimsel alanlarının birbirleri ile bağlantılı bir şekilde bütüncül bir uyum içinde gelişmesini sağlar. Araştırmaya konu olan sınıf dışı eğitim etkinlikleri de bu bağlamda çocukların tüm duyularını harekete geçirerek, çevre farkındalığı geliştirmelerini sağlamış ve etkinlik

aşamaları boyunca okul bahçesinde aktif şekilde bedensel faaliyetler gerçekleştirilirken psikomotor gelişimleri desteklenmiştir.

Mevcut çalışmada sınıf dışı etkinlikler beş aşamalı şekilde gerçekleştirilmiş, aşamalarda düzgün dengeli şekilde yürüme, koşma, zıplama, galop hareketi yapma, belirli yüksekliğe çıkıp inme gibi hareket becerileri desteklenmiştir. Çocukların gruplar halinde bu aktiviteleri okul bahçesinin hemen hemen her alanını kullanacakları şekilde yapabilmelerine fırsat verilmiştir. Ayrıca materyal kullanma becerisi geliştirebilmeleri adına bazı aşamalarda yine gruplar halinde işbirlikçi şekilde çalışmaları sağlanarak hulahop, ip, top, mıknatıs, yapboz, balon, mandal gibi malzemelerle aktiviteler gerçekleştirilmiş bu becerileri kazanıma dönüştürdükleri görülmüştür. Her hafta çocukların etkinliklere ilgilerinin arttığı, oldukça enerjik ve istekli oldukları, tam katılım sağladıkları fark edilmiştir.

Canlı-cansız etkinliğinin bir aşamasında bahçeden doğal materyaller toplandıktan sonra grup arkadaşları ile topladıkları materyalleri birleştirip, hayal güçlerini kullanarak bir ürün oluşturmuşlar, mıknatıs etkinliğinde ise küçük kas gelişimlerini destekleyici birçok materyalle deneyler yapmışlar, örüntüler oluşturmuşlar ve nesne kontrolü gerçekleştirmişlerdir. Hayvanlar etkinliğinde risk alma becerisi geliştirerek yükseltilere çıkıp inerken hazırlanmış parkurdan geçmişler ve küçük mandallara takılı hayvan resimlerini toplamışlar, hayvanları gruplandırmışlar ve son aşamada yaşam alanlarına göre hayvan yapbozlarını yerleştirirken küçük kaslarını kullanmışlardır. MEB okul öncesi dönem kazanım ve göstergeleri incelendiğinde 60-72 aylık çocukların ayakkabılarını bağlama kazanımına ulaşmış olması beklenmektedir. Ancak geri dönüşüm ve çevre kirliliği etkinliğinin ilk aşamasında çocukların hulahoplarına verilen ipleri bağlamaları istendiğinde kendi başlarına bunu yapamadıkları ve gözlemcilerden bu hususta destek aldıkları görülmüştür. Çocuklar birkaç deneme sonrasında ipi hulahopa bağlamayı başarmışlardır. Başka bir etkinlik aşamasında üç çocuk hulahopun içerisine girerek, ortaya sıkıştırmış oldukları balonu düşürmeden bahçede dolaşmışlardır. Tüm bunlar bedensel güçlerini kullanarak kendi potansiyel becerileri ile yüzleşmelerini ve gayret ederek başarıya ulaşabildiklerini görmelerini sağlamıştır. Açık alan aktiviteleri sayesinde çocukların büyük-küçük kas gelişimleri artmış, bedensel olarak hızlanmışlar, korkusuzca kontrollü şekilde yükseltilere çıkıp inmeye başlamışlar, pes etmeden gayretle işlerini sonuna kadar yaptıkları gözlenmiş ve kendileri bedenlerinin farkına vararak neler yapabileceklerini anlamışlardır.

Yapılan araştırmalar da (Çobanoğlu ve Gül, 2017; Pooja vd., 2015; Sterman vd., 2014; Türel ve Durualp, 2018; Waite, 2010) sınıf dışı eğitim aktivitelerinin psikomotor gelişimi desteklediği yönünde mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir.

5.1.2.5. Sınıf dışı etkinliklerin, ana sınıfı çocuklarının öz-bakım becerilerine yönelik sağladığı katkılara dair sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocukların özbakım becerilerine olumlu katkılar sağladığı sonucuna varılmıştır. Erken çocukluk döneminde gelişimsel alanların desteklenmesi oldukça önemli olup öz bakım becerileri de bu alanlardan birisidir. Ebeveyn bağımlılığının sonlanmaya başladığı okul öncesi kurumlarında çocuklar kendi ayakları üzerinde durmanın yollarını öğrenirken tecrübe edinme sürecine girmektedirler. Araştırma için hazırlanmış olan sınıf dışı eğitim etkinlikleri bahar aylarında okul bahçesinde uygulamaya geçirilmiştir. Bu aylar mevsim geçişlerine denk geldiği için bazen esen rüzgâr, bazen güneş, bazen de hafif çiseleyen yağmur damlaları etkinliğin kazanımları için alt yapı oluşturmuş ve öğrencilerin değişen hava durumunda kendilerini nasıl korumaları gerektiği konusunda tecrübe edinmelerinde etkili olmuştur. Etkinlik anında susamaları, tuvalet ihtiyaçları ya da acıkmaları onlara bu doğal süreci nasıl yönetmeleri gerektiğini öğretmiştir. El yıkama, burun silme, öksürüp hapşırırken elleri yerine kollarını kıvrarak ağızlarına kapatma, yorulduğunda ufak molalar verme gibi bazı ihtiyaçlarını ne şekilde gidereceklerini öğrenmiş toplum içerisinde hangi davranışların yanlış olduğu konusunda kazanımlar geliştirmişlerdir. Öz bakım becerisi kazanan çocuklar başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan yaşamlarını sürdürmeye başlamakta (Demirel, 2008), bedensel sınırlarını keşfederek özgüvenli ve bağımsız bireylere dönüşmektedirler (Önder, 2003). Temizliğine özen gösterme, hava şartlarına uygun giyinme, yeterli ve dengeli beslenme, kendini tehlikelerden ve kazalardan koruma, sağlığı ile ilgili önlemler alma gibi temel bazı alışkanlıkların zemini okul öncesi dönemde oluşturulmaktadır (Oktay, 1999). Bu bağlamda uygulamaya geçirilmiş olan sınıf dışı eğitim etkinliklerinin; öz bakım becerilerinin kazanıma dönüşmesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Oktay ve Unutkan (2003); yaparak yaşayarak öğrenmeye maruz kalacakları etkinliklerle destekleyici öz bakım becerilerinin gelişimi için uygun eğitim ortamları hazırlayarak çocukların bedensel gereksinimlerini fark edebilmelerine ve tecrübe kazanmalarına destek olunabileceğini savunmuştur.

Her etkinlik öncesi çocuklar okul bahçesine çıkmadan önce hava durumunu kontrol ederek o günün şartlarına uygun giysilerini, gerek duydukları yedek kıyafetlerini, güneş gözlüklerini, şapkalarını hazırlamışlardır. Ayrıca susadıklarında içmek için suluklarını doldurmuş, terlediklerinde ya da burunları aktığında kullanmak için peçetelerini yanlarına almışlardır. Bu seçimler her zaman kendilerine bırakılmış müdahale edilmemiş ve süreç sonunda bedensel ihtiyaçlarının farkına varmaları konusunda kazanım geliştirdikleri gözlenmiştir. Rüzgâr esip üşüdüklerinde üzerlerine mont, yelek ya da hırkalarını giydikleri, terlediklerinde yüzlerini silmek için peçetelerini kullandıkları, peçete bittiyse suluklarındaki su ile bazen yüzlerini yıkadıkları ya da duruma göre kıyafetlerini değiştirdikleri gözlenmiştir. Tuvalet ihtiyaçlarını olağan üstü bir sıkıntı olmadığı sürece etkinliğin bölünmemesi adına aşamaların arasında gidermeleri ile ilgili bir karar alınmış ve hepsi bu karara uymuşlardır. Bu bağlamda ortama uyum sağlama, kurallara riayet etme ve bireysel ihtiyaçlarını yönetebilme becerisi geliştirdikleri görülmüştür.

Etkinliklerde kullanılacak olan materyaller ilk hafta çocukların ilgisini çekmiş ve sürekli ellerine alıp incelemek istemişlerdir. Bunun için onlara vakit verileceği herkesin materyalleri kullanabilecek süreye sahip olduğu, kazanımların edinilebilmesi için sürecin bir düzen içerisinde ilerlemesi gerektiği hususunda çocuklar bilgilendirilmiştir. Daha sonraki haftalarda çocuklar sürecin akışına alışmış ve sorunsuz bir şekilde etkinlikler tamamlanmıştır. Materyalleri etkinlikler boyunca kullanmışlar ve aşamalar tamamlandığında hiçbir zarar vermeden uygun görülen yere bırakmışlardır. Çevrelerinde herhangi bir şey unutulmamasına özen göstererek tüm malzemeleri, herkes kendi grubuyla birlikte toplayarak gözlemcilere teslim etmiştir. Bu sorumluluk gerektiren davranışların erken çocukluk döneminde edinilmesinin son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Kullanılan malzemeyi işi bittikten sonra zarar vermeden yerine bırakması, etrafını kontrol etmesi öz disiplin kazanımı sağlarken sorumluluk duygusunu da pekiştirmiştir. Bunun düzenli şekilde her hafta yapılması davranışın alışkanlığa dönüşmesi adına önemli bir adım olarak görülmektedir. Araştırmalar öz bakım becerileri gelişen çocukların kendi ihtiyaçlarını gidererek bağımsızlaşmaya başladığını, bunun da bir disiplin kazanımına ve sorumluluk sahibi olunmasına yol açtığı için özgüven gelişimine sebep olduğunu savunmaktadır (Mutlu, Ergişi, Ayhan ve Aral, 2012). Açık alanda çevre farkındalığı geliştiren çocuklar, kullandıkları peçeteleri uygun geri dönüşüm kutularına atmış hatta bahçede bir atık

gördüklerinde yerden alarak çöpe götürmüşlerdir. İhtiyaç duyduklarında ellerini yıkamak için izin istemişler, gerektiğinde ise eldiven kullanmayı tercih etmişlerdir. Geri dönüşüm teması etkinliği için okul bahçesinde eğitimden tarafından bırakılmış olan atıkları gördüklerinde çevre kirliliğinin ne kadar rahatsız edici olduğunu ifade etmişler ve gruplar halinde tüm atıkları bir yerde toplayarak okul bahçesinin bu şekilde temiz olmasını istediklerini söylemişlerdir. Çevre temasını hedef alan açık alan etkinliklerinin çocukların davranışlarını olumlu yönde değiştirdiğini ve çevre farkındalığı oluşturmada etkili olduğunu destekleyen araştırmaların sonuçları bu bağlamda mevcut çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir (Birinci, 2013; Erdoğan, 2011; Gezgin, 2019; Kos, Jerman, Anzlovar and Torkar, 2016).

İlk hafta bir kız çocuğunun kıyafetlerinin kirlenmemesi için yere oturmaktan çekindiği fark edilmiş, bu konuda ısrarcı olunmamış tercih kendisine bırakılmıştır. Daha sonraki haftalarda okul bahçesi etkinlikleri için daha uygun kıyafetler giyerek okula geldiği ve yere oturduğunda rahatsız olmadığı gözlenmiştir. Bunun da öz bakım becerisi gelişimi yönünde ilgili yaş grubundaki çocuklar için olumlu bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Sınıf dışı etkinlikler sürecinde 5 hafta boyunca çocukların açık alana adapte olma çabası göstermelerinin ve kendi başlarına ihtiyaçlarını yönetebilme kazanımı geliştirmelerinin özbakım becerilerinin desteklenmesi açısından oldukça önemli ve değerli olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

- Bu araştırma ile sınıf dışı eğitim etkinliklerinin ana sınıfı çocuklarının tüm gelişimsel alanlarına olumlu katkıları gözlemlenmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarının desteklenmesi amacıyla sınıf dışı eğitim uygulamalarının artırılması önerilmektedir.
- Çalışmada sınıf dışı eğitim etkinliklerinin bazı fen temalarına ait kazanımlar üzerinde olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Başka fen temaları ve diğer disiplinlere ilişkin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir.
- Araştırma ana sınıfı çocuklarını kapsamakta olup, okul öncesi dönemde farklı yaş gruplarının kazanım ve göstergeleri hedef alınarak sınıf dışı eğitim etkinliklerinin uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir.

- Araştırma okul öncesi dönem fen kazanım ve gelişim alanlarını hedef almakta olup, ilkokul ve ortaokul dönemindeki fen kazanımları ile diğer disiplinlere ait kazanım ve gelişim alanlarını hedef alacak şekilde düzenlenerek uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir.
- Araştırma okul öncesi dönem anasınıfı çocuklarından 30 çocuk ile uygulamaya geçirilmiştir. Yapılacak olan çalışmaların daha büyük örneklerle uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir.
- Çalışma Samsun ilinde bir devlet anaokulunda gerçekleştirilmiş olup, yapılacak olan araştırmaların farklı illerde birçok okulda uygulamaya geçirilerek sınıf dışı eğitimin yaygınlaştırılması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abdullah, E. (2015). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çevre bilinci ve hayvan sevgisi kazandırılmasında kolaj tekniğinin etkileri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Akbayrak, N. ve Kuru Turaşlı, N. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 239-258.
- Akçadağ, Ç. K. ve Çobanoğlu, E. O. (2018). İnsan ve çevre ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*. 3 (2), 1-23.
- Akman, B. (2003). Okul öncesinde fen eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*. 79, 14-16.
- Akman, B. and Güchan Özgül, S. (2015). Role of play in teaching science in the early childhood years. In K. C. Trundle and M. Saçkes (Eds.), *Research in early childhood science education* (1st ed.) (237–259). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Akman B. ve Ünal, M. (2010). Erken çocuklukta fen ve matematik eğitimi. Erişim 20 Ocak 2020, http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/erkencocukluktafenvme.pdf
- Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2016). Dramatizasyon yöntemi ile okul öncesi çocuklara fen konularının öğretimine yönelik etkinlikler oluşturulması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (35), 108-122.
- Aksu, S. G. (2013). *5-6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Akşin, E., ve Tunçeli, H. İ. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının tehlike kavramına ilişkin görüşleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1, 599-609.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*. 6 (7), 1–6.
- Akyüz, Y. (1979). Eğitimde çocuk-doğa ve çevre korunması ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 12 (1), 85-96.
- Alabay, E. (2013). *Sciencestart! Tam destekli fen eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel tutuma güvenme ve yönelime etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Açık Hava Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüş ve Uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (3), 47-62.
- Alisinanoğlu, F. ve Bay, N. (2007). “Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi”. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Alisinanoğlu, F., Özbey S. ve Kahveci, G. (2011). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Altınsoy, F. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarında çevre kirliliği farkındalığı oluşturmada geleneksel öğretim ve teknoloji destekli yöntemlerin karşılaştırılması*. Basılmamış Yüksek

Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.

American Institutes for Research (2005). Effects of Outdoor Education Programs for Children in California, Retrieved September 22, 2020, from <http://www.seer.org/pages/research/AIROutdoorSchool2005.pdf>

Ansarı A, Pettit K and Gershoff E (2015). Combating Obesity in Head Start: Outdoor Play and Change in Children's BMI. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 36 (8), 605- 612.

Arabacı N. ve Çıtak Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyun ve açık alan (bahçe) etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 21, 28-43.

Armağan, B. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Bir eylem araştırması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 105-122.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

Ay, M. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin açık alan fen ve matematik etkinliklerine yönelik görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.

Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7 (2), 36-41.

Backscheider, A. G., Shatz, M., ve Gelman, S. (1993). Preschoolers' Ability To Distinguish Living Kinds As A Function Of Regrowth. *Child Development*. 64 (4), 1242-1257.

Bahar, M., Cihangir, S. ve Gözün, Ö. (2002). "Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin canlı ve cansız nesnelere ile ilgili alternatif düşünce kalıpları" V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ, Ankara.

Bakar, N. (2019). *Çevre eğitimi programının beş yaş çocuklarının çevre kavramı hakkındaki bilişsel yapıları üzerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Kastamonu.

Bakır, K. (2012). *Demokratik Eğitim John Dewey' in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Balım, A. G., Deniz Çeliker, H., Türkoğuz, S. ve Kaçar, S. (2013). The effect of reflections of science on nature project on students' science process skills. *Journal of Research in Education and Teaching*. 2 (1), 149-157.
- Başal, H. A. (2005). *Çocuklar İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Beames, S., Higgins, P. J., and Nicol, R. (2012). *Learning outside the classroom*. Theory and guidelines for practice. London: Routledge.
- Bektaş Yirmibeş, H. (2019). *Sınıf dışı eğitim: Fen bilimleri öğretmenleri ve okul idarecileri neler düşünüyor? Neler yapıyor?* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Bento G, Dias G (2017). The Importance Of Outdoor Play For Young Children's Healthy Development. *Porto Biomedical Journal*. 2 (5), 157-160.
- Bilgin, H. (1996). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Anaokulu Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Rize.
- Bisson, C. (1996). The outdoor education umbrella: A metaphoric model to conceptualize outdoor experiential learning methods. *ERIC Digest*. 40-46. Retrieved March 22, 2020, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416049.pdf>
- Blackwell, S. (2005). Forest schools; if you go down to the woods today. *Horizon*. 10-15.
- Bodur, Z. (2015). *Sınıf dışı etkinliklerin güneş sistemi ve ötesi ünitesinde ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve motivasyonları üzerine etkisi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bogner, F.X. ve Wiseman, M. (2004). Outdoor ecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization. *Science Education International*. 15 (1), 27-48.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Braund, M. Reiss, M. (2004) *Learning Science Outside the Classroom*. London, UK: Routledge Falmer.
- Bruner, J.S. (1968). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton and Company, Inc.
- Buller, P. F. and McEvoy, G. M. (1990). A model for developing student skills and assessing MBA programs outcomes through outdoor training. *Journal of management education*. 17, 25-28.
- Bulunuz, M. (2013). Teaching science through play in kindergarten: does integrated play and science instruction build understanding? *European early childhood education research journal*. 21 (2), 226-249.
- Burdette, H. L. ve Whitaker, R. C. (2005). A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. *Pediatrics*. 116 (3), 657-662.

- Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 37 (165), 275-292.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Development in Childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Civelek, P. (2016). *Açık alan etkinlikleriyle desteklenmiş okul öncesi eğitimin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İzmir.
- Civelek, P. ve Akamca, G. Ö. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (6), 2011-2020.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*. 5 (1), 68-80.
- Cornell, J. 1989. *Sharing nature with children*. Nevada City, CA: Sharing Nature Foundation.
- Creswell, W. J. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağlak, S. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına beden eğitimi etkinlikleri yoluyla kavram: enerji öğretimi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: kocaali örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*. 43 (1), 79-88.
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bolu.
- Çobanoğlu, E. O. ve Cirit Gül, A. (2017). İlkokul 4. Sınıf müfredatında yer alan cümlelerin öğeleri konusunun sınıf dışı (outdoor) etkinliklerle desteklenerek öğretilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5 (9), 521-531.
- Çobanoğlu, E. O. ve Durmuş, B. (2018). Anasınıfı çocukları için sınıf dışı eğitimle desteklenen mıknaş etkinliği örneği. *Sınıf Dışı Öğrenme Sempozyumu Özetler ve Tam Metinler Kitabı*. 1, 191-207. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Basılmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Dahlgren, L.O. and Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education – Literary Education and Sensory Experience*. Kinda: Linköping University: Kinda Education Centre.
- Dahlgren, L. O. and Szczepanski, A. (2005). *Outdoor Education: Literacy Education and Sensory Experience: An Attempt at Defining The Identity of Outdoor Education*. Kisa, Sweden: Kisa-Tryckeriet AB.
- Demirel, N. (2008). *Zihinsel engelli çocuklarda denge eğitimi çalışmalarının bazı özbakım becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Deniz, M. E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Fen Doğa Matematik Çalışmaları*. Ankara: Anı.
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Kastamonu.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., ve Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 Ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 45 (45), 59-78.
- Doğru, M., ve Şeker, F. (2012). The Effect Of Science Activities On Concept Acquisition Of Age 5-6 Children Groups. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12. 3011–3024.
- Eliason, C. and Jenkins, L. (1999). *A Practical Guide To Early Childhood Curriculum*. (6th edn). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Elibol Gültekin, S. ve Dinçer, Ç. (2009). Okul öncesi dönem beş yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi. *Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 193-201.
- Erden, Ş. (2012). *Erken Çocukluk Dönemine Derinlemesine Bir Bakış*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji Temelli Yaz Doğa Eğitimi Programının İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Duyuşsal Eğilimler ve Sorumlu Davranışlarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11 (4), 2223-2237.
- Erentay, N. (2013). *Okul dışı doğa uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fene ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.
- Ergun, M. (2017). Fen öğretiminde kavram karikatürü. Ergun M. (Ed.), *Fen bilimleri öğretiminde yeni yaklaşımlar* (1. Baskı) içinde (111-126). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergun, M., Çobanoğlu E.O. (2017). Okul dışı öğrenme. Dal S. ve Köse M. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (327-364). Ankara: Anı Yayıncılık.
- EYFS (2007). Effective practice: Outdoor learning. Retrieved October 22, 2020, from <http://outdoormatters.co.uk/wp-content/uploads/2011/03/EYFS-Effective-PracticeOutdoor-Learning.pdf>
- Fidan, N.ve Erden, M. (2002). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fjortoft, I. (2000). *Landscape and playscape. Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children*. Unpublished Ph.D. thesis, Norwegian School of Sport Science, Norway, Oslo.
- Fjortoft, 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.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*. 14 (2), 21-44.
- Ford, P. (1986). Outdoor Education: *Definition and Philosophy*. ERIC: ED267941.

- Gelişli Y. ve Yazıcı E (2015). A study into traditional child games played in Konya Region in terms of development fields of children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 197, 1859-1865.
- Gelman, S. A. ve Kremer, K. E. (1991). Understanding Natural Cause: Children's Explanations of How Objects and Their Properties Originate. *Child Development*. 62, 396-414.
- Genç Kumtepe, E. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Fen. A. Özdaş (Ed.), *Okul öncesinde fen eğitimi içinde* (132-158). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Gezgin, D. (2019). *Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Çevre Bilinci Kazandırılmasına Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aksaray.
- Gökler, İ. ve Yılmaz, İ. (1999). *Okul öncesi çevre eğitimi*. İzmir: Çevre Eğitim Merkezi Yayınları.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 36 (160), 250-265.
- Green, S. (2012). *The Outdoor Classroom Ages 3-7*. New York: Routledge.
- Gustafsson, P.E., Szczepanski, A., Nelson, N. and Gustafsson, P.A. (2012). Effects of an Outdoor Education Intervention on The Mental Health of School children. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 12 (1), 63-79.
- Gülay Ogelman H, Gündoğan A, Erten Sarıkaya H, Önder A (2016). Anaokuluna Devam Eden Çocuklarda Serbest ve Hareketli Oyun Düzenlemelerinin Akran ilişkilerine Etkisinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 26 (2), 163-174.
- Gülay Ogelman, H. ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7 (31), 632-638.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi [You cannot teach an old dog new tricks: The importance of environmental education in the early years of life]. *Turkish Science Research Foundation*. 4 (3), 240-245.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülçiçek, Ç. ve Güneş, B. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: Modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analogiler. *Eğitim ve Bilim*. 29 (134), 36-48.
- Güler, D. ve Hazır Bıkmaz, F. (2002). Ana sınıflarında Fen etkinliklerinin Gerçekleştirmesine İlişkin Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları 1* (2), 249-267.
- Güleş, F. and Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 30, 129-138.
- Güneysu, S., Çağlayan, E., ve Kaygısız, P. (2005). *Beyin araştırmalarının eğitime yansımaları*. Ankara: SMG.
- Günşen, G. (2015). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilim öğretiminin 5 yaş çocukları üzerindeki etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne.

- Güven B (2017). Bana Oyunla Öğret”: Okul Öncesi Eğitimde Oyun ve Beden Eğitimi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 97-109.
- Halligan, M. W. (2006). *Outdoor Education for Middle School Youth: a Grant Proposal Project*. Unpublished Master of Social Work Thesis, California State University, USA.
- Hamill, L. B. and Everington, C. T. (2002). Teaching students with moderate to severe disabilities. *An applied approach for inclusive environments*. Upper Saddle River, NJ. Merrill/Prentice.
- Harlan, J. D. and Rivkin, M. S. (2008). *Science experiences for the early childhood years: an integrated affective approach*. (9th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Higgins, P. and Loynes, C. (1997). On the nature of outdoor education. In P. Higgins, C. Loynes and N. Crowther (Eds.), *A guide for outdoor educators in Scotland* (6–8). Penrith, UK: Adventure Education.
- Higgins, P. and Nicol, R (2002). *Outdoor education. Authentic learning in the context of landscapes* 2. Kisa, Sweden: Kinda Education Centre.
- Inagaki, K. and Hatano, G. (1993). Young children’s understanding of the mindbody distinction. *Child Development*. 64, 1534–1549.
- İş, A. (2007). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine yönelik algıları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- James, J. K. and Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education. *A neglected necessity. Journal of Experiential Education*, 40 (1), 58-71.
- Jayasuriya A, Williams M, Edwards T. and Tandon P (2016). Parents’ Perceptions of Preschool Activities. *Exploring Outdoor Play. Early Education and Development* 27 (7), 1004- 1017.
- Jeenthong, T., Ruenwongsa, P. and Sriwattanarothai, N. (2014). Promoting Integrated Science Process Skills Through Betta-Live Science Laboratory. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 116. 3292-3296.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*. 9 (1), 203-212.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kanat, T. (2020). *Orman Okulu Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Kandır, A. ve Kurt, F. (2010). *Proje temelli okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji tarihi*. Ankara: Telgrafhane Yayınları.
- Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi. Öğretmen Kitapları Dizisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13 (2), 447-454.

- Karakaya, Ç., (2016). "İnsan ve çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.
- Karamustafaoğlu, S., Ayvalı, L. ve Ocak, Y. (2018). Okul öncesi eğitimde informal ortamlara yönelik öğretmenlerin görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*. 3 (2), 38-65.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karppinen, S. J. (2012). Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*. 12 (1), 41-62.
- Kasım, F. (2020). *Canlılar Dünyası Ünitesinin Öğretiminde Tahmin-Gözlem-Açıklama ile Desteklenmiş Sınıf Dışı Eğitim Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun.
- Kaya, Ş.Ş. (2020). *Bahçede Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Karabük.
- Keleş, E. ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 3 (2), 66-82.
- Kete, R. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğa Merkezli Öğretim Hakkındaki Görüşleri. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi* 4 (1), 11-16.
- Khudoiberganovna, N. R. (2020). Methodology for teaching outdoor games in preschool institutions. *Academic research in educational sciences*. 1 (4), 932-941.
- Kılıç, F. (2007). Kavramların öğretiminde kavramın içerik öğelerinin açıklanmasının akademik başarıya etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (2), 145-161.
- Kiewra, C. and Veselack, E. (2016). Playing with nature: supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 4 (1), 71-96.
- Knapp, C. E. (1996) *Just beyond the classroom: Community adventures for interdisciplinary learning*. Washington: Eric Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Koçak Tümer, N. B. (2015). *Okul öncesi çocuklar için çocuklar için çevre ölçeğinin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi* Basılmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Kol, S (2014). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Duygusal Gelişim. 6. *Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi*. 1, 233-243.
- Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin özbakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Kos, M., Jerman, J., Anzlovar, U. and Torkar, G. (2016). Preschool children's understanding of pro-environmental behaviours: Is it too hard for them. *International Journal of Environmental and Science Education*. 11 (12), 5554-5571.

- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.
- Köşker, N. (2013). İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (3), 341-355.
- Kulalıgil, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Küçükturan, G. (2003). Okulöncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*. 157, 9-15.
- Lithoxidou, L. S., Georgopoulos, A. D., Dimitriou, A. T. and Xenitidou, S. C. (2017). Trees have a soul too! Developing empathy and environmental values in early childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 5 (1), 68-88.
- Liz O'Brien (2009). Learning outdoors. *The Forest School Approach, Education* 37. 45-60.
- Louv, R. (2012). *Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü*. Ceyhan Temürcü (çev.), Ankara: Tübitak.
- Macaroğlu, A. E. (2004). *Fen ve Doğa Etkinlikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Macun, A. (2018). *60-72 aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programı kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelenmesi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8 (4), 320-331.
- Miller, J. G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross-Cultural Research*. 28 (1), 178-192.
- Miller, T. J. (2008). *The Alaska factor: Outdoor education program design in Alaska*. Unpublished Master thesis, University of Alaska Anchorage, Alaska.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2007). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim 10 Aralık 2020, <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Millî Eğitim bakanlığı MEB (2012). *Okul öncesi eğitim rehberlik programı*. Erişim 8 Aralık 2020, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_11/05043157_rehberlik_okul_oncesi_2.pdf
- MEGEP (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: fen ve doğa etkinlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim 15 Aralık 2020, http://ismek.ist/files/ismekOrg/file/2016_hbo_program_modulleri/Fendo%C4%9Faetkinlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim 10 Aralık 2020, <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı okul dışı öğrenme ortamları kılavuzu. Erişim 12 Aralık 2020, http://hasbahceaihl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/13/758711/dosyalar/2019_02/14181215_meb_okul_disi_ogrenme_ortamlari_kilavuz_subat_2019.pdf
- Murdock, M. L. (2007). *Outdoor education as a protective school-based intervention for “at-risk” youth: A case study examining the muskoka woods leadership experience for “students of promise” program*. Ph.D. thesis, University of Windsor, Ontario, Canada.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
- Mutlu, B., Ergişi, A., Bütün-Ayhan, A.ve Aral, N. (2012). Montessori education in preschool period. *Journal of Ankara Health Sciences*. 1 (3), 113-128.
- Nawaz, H. and Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting archimedes forest schools. *Academic Journals*, 9 (15), 498- 503.
- O’Brien, L. and Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry and Urban Greening*. 6 (4), 249-265.
- O'Brien, L. and Weldon, S. (2007). A place where the needs of every child matters: factors affecting the use of greenspace and woodlands for children and young people. *Countryside Recreation*. 15 (3), 6-9.
- Oğuzkan Ş. ve Oral G. (1993). *Okulöncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (1999). *Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri*. İstanbul: EpsilonYayıncılık.
- Oktay, A. (2004) *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktay A, Polat Unutkan, Ö (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M.Sevinç, (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (1. Baskı) içinde (145-146). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2), 32-42.
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London: National Early Years Network.
- Ömeroğlu E. (2004). *Okul öncesinde üstün çocuklar ve eğitimi. 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Önder, A. (2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi dönemde güncel konular* içinde (131-146). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Özbek, S. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi*, Basılmamış Yüksek Lisan Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana.
- Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Özen, G. (2004). *Dağcılık eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisinin incelenmesi*. Basılmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Özen, G. (2010). *Maceraya dayalı açık alan eğitimlerinin yönetsel beceriler üzerine etkisinin incelenmesi* Basılmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçelere Açılıyor: Mekân Dışı Eğitim İsveç'ten Örnekler. *International Journal of Social Science* 6 (1), 371-384.
- Öztürk Dağabakan, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*. 174, 155-161.
- Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*. 1 (1), 35-45.
- Paslı, M. A. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Şehir Çalışmaları Anabilim Dalı, İstanbul.
- Payne, M. R. (1985). *Using the outdoors to teach science: a resource guide for elementary and middle school teachers*. Educational Resources Information Center, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, New Mexico State University.
- Pooja S, Brian E, Dimitri A (2015). Active Play Opportunities at Child Care. *Pediatrics*. 135 (6), 1425-1431.
- Potter, T. G. and Dymont, J. E. (2016). Is outdoor education a discipline? Insights, gaps and future directions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 16 (2), 146-159.
- Poyraz, H. ve Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*. 17 (3), 13-15.
- Ramazan O, Özdemir A (2015). Çocuk Oyun Alanlarının/Parklarının Fiziksel Özelliklerinin ve Kullanıcılarının Davranışlarının incelenmesi. *Internaitonal journal of Human Sciences*. 2 (1), 1558-1576.
- Ramazan, O. ve Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 1 (2), 83-98.

- Rillero, P. (1994). Doing science with your children. *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education*. ED372952 1994-06-00 1-9.
- Rivkin, M. (1998). "Happy play in grassy places": the importance of the outdoor environment in Dewey's educational ideal. *Early Childhood Education Journal*. 25 (3), 199-202.
- Rosengren, K., Gelman, S. A., Kalish, C. ve McCormick, M., (1991). As Time Goes By: Children's Early Understanding of Biological Growth. *Child Development*. 62, 1302–1320.
- Sağirekmeççi, H. (2016). *Tahmin-Gözlem-Açıklama" (TGA) stratejisine dayalı olarak hazırlanan fen ve doğa etkinliklerinin, okul öncesi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve bilişsel alan yeteneklerine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay.
- Salmi, H. (1993). *Science Centre Education. Motivation and Learning In Informal Education*. Research Report 119. Unpublished Ph.D. thesis, Helsinki University, Department of Teacher Education, Finland.
- Samsunlu, Ö. (2020) *4-6 Yaş Çocuklar İçin Hayvanlara Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanan Programının Etkililiği* Basılmamış Doktora Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Burdur.
- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*. 36 (5), 439- 446.
- Schmitt, T. R. (2005). *Teachers' perceptions of value and effects of outdoor education during an age of accountability*. Unpublished Ph.D. thesis, Loyola University, Chicago.
- Sebik, C. (2017). *Ortaokul görsel sanatlar dersinde açık hava eğitim uygulamaları: Bir durum çalışması* Basılmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaacılık.
- Seven, S. (2017). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem 1-246.
- Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Simaika, J. P. ve Samways, M. J. (2010). Biophilia as a universal ethic for conserving biodiversity. *Conservation biology*. 24 (3), 903-906.
- Smith, A. (2001). Early childhood-a wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal*. 17 (2), 52-55.
- Sobel, D. (2008). *Children and nature: Design principles for educators*. Portland ME: Stenhouse Publishers.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?. *Early Years*. 23 (1), 35–43.
- Sterman, J. J., Naughton, G. A., Bundy, A. C., Froude, E. and Villeneuve, M. A. (2018). Planning for outdoor play: Government and family decision-making. *Scandinavian journal of occupational therapy*. 26 (7), 484-495.

- Stokes, D. L. (2006). Conservators of experience. *Bioscience*. 56, 6–7.
- Stone, M.R. and Faulkner, G.E. (2014). Outdoor Play in Children: Associations With Objectively-Measured Physical Activity, Sedentary Behavior and Weight Status. *Preventive Medicine*. 65, 122-127.
- Studer, M.L. (1998). Developing and Outdoor Classroom: Blending Classroom Curriculum and Outdoor Play Space. *Texas Child Care*. 2 (1), 12-19.
- Şahin, H. (2016). Okul Öncesi Fen Eğitiminde Analoji Yöntemi ve Analojinin Okul Öncesi Eğitim Programlarında Yer Alma Düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (6), 48-62.
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Şeyihoğlu, A. ve Gencer, G. (2011). Hayat Bilgisi Öğretiminde Metafor Tekniğinin Kullanımı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 8 (3), 83-100.
- Şimşek, A. ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler eğitimi* (1. Baskı) içinde (1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman E, Özyavuz M. (2010). Çocuk Oyun Alanlarının Dağılımı ve Kullanım Yeterliliği: Tekirdağ Örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*. 7 (1), 13-22.
- Tağrikulu, P. ve Yılmaz, C. (2019). Sınıf dışı eğitimin mekânsal sorunların tespitine ve çözümlerine katkısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*. 24 (40), 23-39.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla.
- Taş, I. (2010). *Etnografik bakış açısıyla kırsal kesimde okul öncesi fen eğitimine yönelik bir durum çalışması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online* 11 (4), 883-896.
- Temiz, Z. and Karaaslan Semiz, G., (2017). Intergating outdoor environments and natural materials to early childhood education math and science activities. *3rd International Congress on Environmental Researches and Technology* (pp.17). Belgrad, Serbia And Montenegro.
- Topçu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları: Öğretmen adayları ile fenomenolojik bir çalışma. *International Education Studies*. 10 (7), 1-27.
- Toprakkaya, İ. M. (2016). *55-72 aylık çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TC Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı. (5. Baskı). (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997).

- Turan Tanesen, Ö. (2008). *Rekreasyon yönetimi: doğa eğitimi uygulamasında program ve liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi (Bolu gençlik doğa kampı örneği)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Turhan, B. ve Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1 (2), 54-63.
- Tungaç, A. S. ve Coral, M. N. Ü. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okuldışı (Doğa Deneyimine Dayalı) Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 1. *Social Sciences*, 8 (26), 24-42.
- Türel E, Durualp E (2018). Role of Play in Development and Education During Early Childhood. In R. Efe, I. Koleva and E. Atasoy (Eds.). *Recent researches in education* (548-555). Cambridge Scholars Publishing, UK.
- Türel, E. (2019). *Açık havada gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin 24-36 aylık çocukların gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Uluçınar-Sağır, Ş. ve Karamustafaoğlu, S. (2014). Örnek uygulamalarla okul öncesi dönemde fen eğitimi. Metin M. ve Şahin Ç. (Ed.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi kullanılan yöntem ve teknikler içinde* (125-157). Ankara: Pegem Akademi.
- Uludağ, G. (2017). *Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Fen Eğitiminde Kullanılmasının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Basılmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Malatya.
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan "Okula hazırız" eğitim programının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36 (2), 59-80.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 251-257.
- Varol, N. (2005). *Beceri Öğretimi ve Özbakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Waite, S. (2010). Teaching and learning outside the classroom: Personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*. 39 (1), 65-82.
- Waters, J. and Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: an exploratory study. *Education 3-13*. 35 (4), 365-377.
- Weiss, R. P. (2000). The Wave of the Brain. *Training & Development*. 54 (7), 21-24.
- Wells, N. M. and Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and behavior*, 35 (3), 311-330.
- White, J. (2008). *Playing and Learning Outdoors: Making Provision For High-Quality Experiences in The Out Door Environment*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*. 16 (2), 1-9.

- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27 (4), 28-33.
- Wilson, R. (2021). Animals in the Lives of Children. *Exchange*. 259, 44–50.
- Wojciehowski, M. and Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children’s creative thinking. *Addressing Policy, Practice, and Research That Matters*. 6 (1), 3-20.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*. 12 (2), 2184-1489.
- Wortock, J., M. (2002). *Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Code to Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator*. Unpublished Ph.D. thesis. University of South Florida, Florida, USA.
- Yağcı, M. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bolu.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz Bilim Kampında Yapılan Etkinlik Temelli Doğa Eğitiminin İlköğretim 4 ve 5. Sınıftaki Çocukların Doğa Algılarına Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Yazıcı, T. ve Çobanoğlu, E. O. (2017). Türkiye’de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5 (9), 385–401.
- Yazkan, E. (2012). *Doğal ortamda çevre eğitiminin ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çevre Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. ve Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13 (3), 1106-1129.
- Yılmaz, Ş., Timur, B. ve Timur, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin canlı kavramına yönelik anahtar kelimelerinin belirlenmesi: Bir fenomenoloji çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 13 (4), 659-669.
- Yörek N., Şahin M. ve Aydın H. (2009). Are animals „more alive than plants? Animistic anthropocentric construction of life concept. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science ve Technology Education*. 5 (4), 369-378.

EKLER

EK 1: Görüşme Soruları

EK 2: Gözlemcilerle yapılan çalışma fotoğrafları

EK 3: Sınıf Dışı Fen Etkinlikleri

EK 3: Veli Uygulama İzin Belgesi

EK 4: Etik Kurul Kararı

EK 5: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



EK 1: Görüşme Soruları

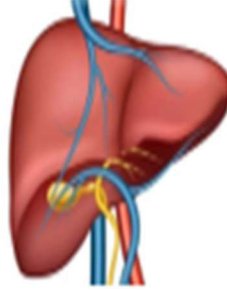
1. Organlar Teması Görüşme Soruları

1-Aşağıdakilerden hangileri duyu organlarımızdır?

GÖZ



KARACİĞER



BEYİN



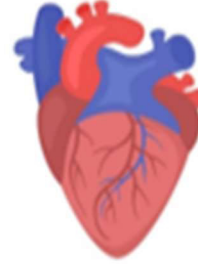
KULAK



DİL



KALP



BAĞIRSAK



DERİ



BURUN



2-Aşağıdakilerden hangileri iç organlarımızdır?

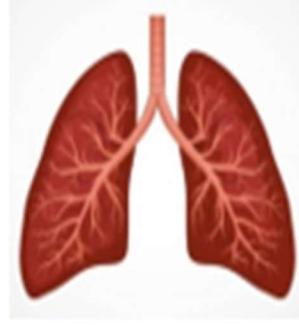
DİL



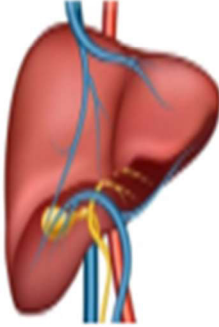
BEYİN



AKCİĞER



KARACİĞER



BAĞIRSAK



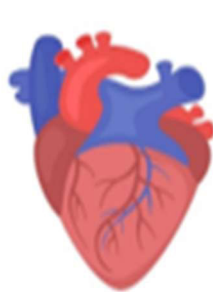
MİDE



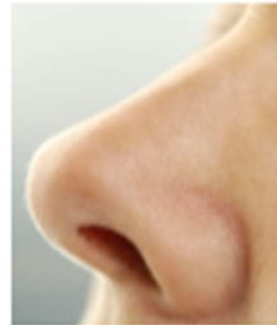
BÖBREK



KALP



BURUN



3- Vücutumuza kan pompalayan (gönderen) organ hangisidir?

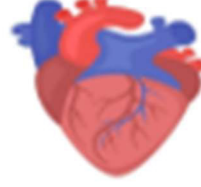
Böbrek



Beyin



Kalp



4- Vücutumuz için gerekli olan temiz hava hangi iç organımızda toplanır?

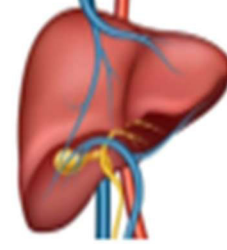
Mide



Akciğer

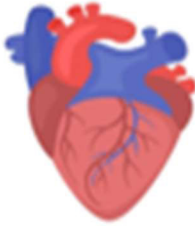


Karaciğer



5- Vücutumuzu yöneten, düşünmemize yardımcı olan organımız hangisidir?

Kalp



Bağırsak



Beyin



6- Televizyon izlerken hangi duyu organlarımızı kullanırız?



7- Elimize kolonya döktüğümüzde hangi duyu organlarımız aktif olur/çalır?



8- Yediğimiz yiyeceklerin toplandığı, daha sonra parçalandığı organımız hangisidir?

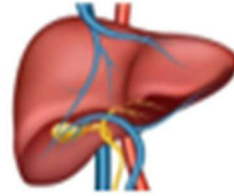
Mide



Böbrek



Karaciğer



9- Yediğimiz yiyeceklerin atıkları nerede toplanır?

Akciğer



Kalp



Bağırsak



10- Zararlı maddelerin idrarla vücuttan atılmasını sağlayan organımız hangisidir?

Böbrek



Bağırsak



Akciğer



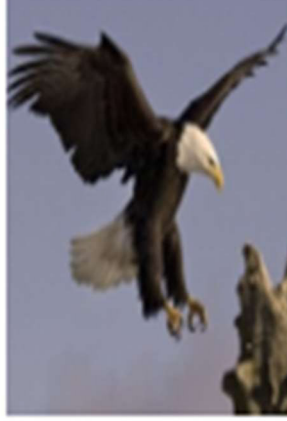
2. Hayvanlar Teması Görüşme Soruları

AŞAĞIDAKİ HAYVANLARDAN HANGİLERİ YALNIZCA KARADA YAŞAR?

EŞEK



KARTAL



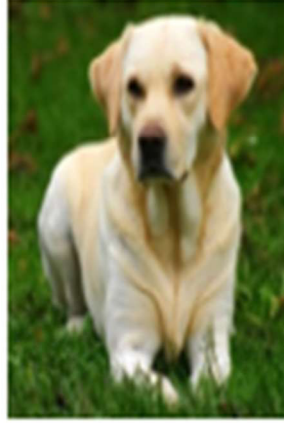
TAVŞAN



AHTAPOT



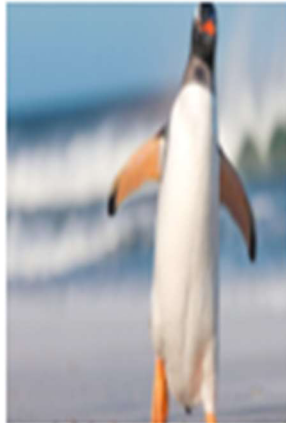
KÖPEK



FOK BALIĞI



PENGUEN



KERTENKELE



KAZ



AŞAĞIDAKI HAYVANLARDAN HANGİLERİ YALNIZCA SUDA YAŞAR?

KÖPEK BALIĞI



TİMSAH



MARTI



YILAN



YENGEÇ



PELİKAN



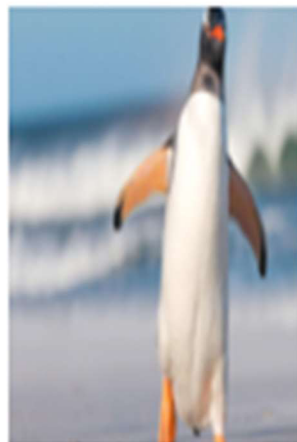
YUNUS



AHTAPOT



PENGUEN



AŞAĞIDAKİ HAYVANLARDAN HANGİLERİ HEM SUDA HEM KARADA YAŞAR?

KAZ



PENGUEN



FOK BALIĞI



KURBAĞA



KAPLUMBAĞA



KANGURU



BALIK



YENGEÇ



FARE



AŞAĞIDAKI HAYVANLARDAN HANGİLERİNİN YAVRULARI YUMURTADAN ÇIKAR? (YUMURTA İLE ÇOĞALIR)

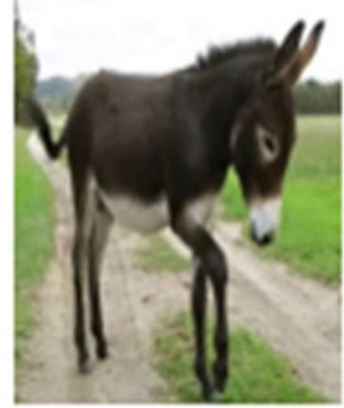
KARTAL



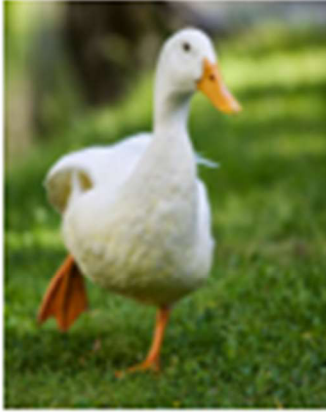
PELİKAN



EŞEK



ÖRDEK



FARE



YENGEÇ



BALIK



KAPLUMBAĞA



TAVŞAN



AŞAĞIDAKI HAYVANLARDAN HANGİLERİ YAVRUSUNU KARNINDA TAŐIR?
(DOĞURARAK OĞALIR)

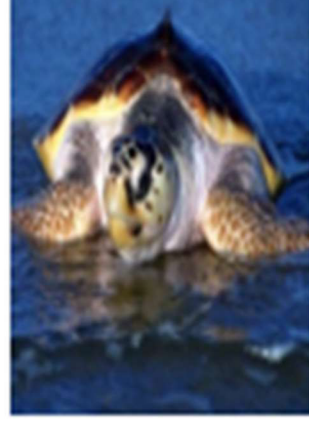
KURBAĞA



FOK BALIĞI



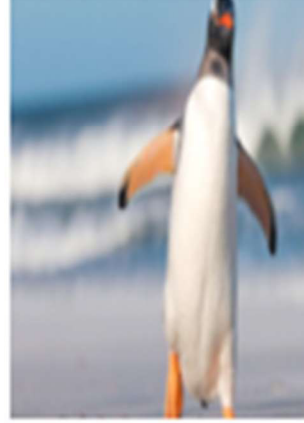
KAPLUMBAĞA



YUNUS



PENGUEN



KANGURU



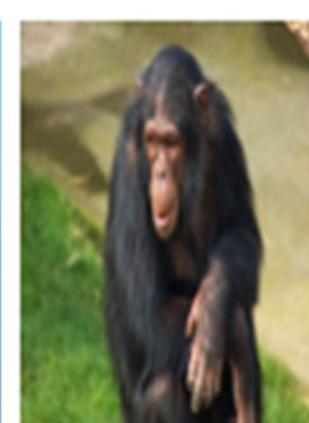
FARE



BALİNA

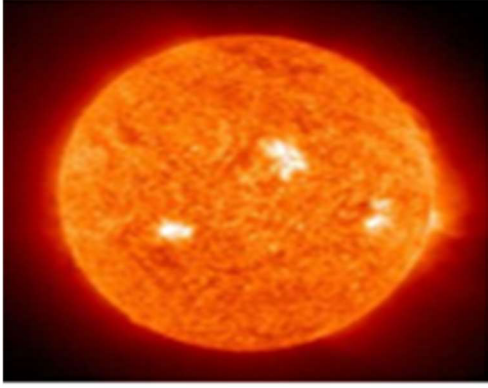


MAYMUN



Aşağıda bulunan canlı varlıkları gösteriniz.

GÜNEŞ



BEBEK



BİSİKLET



OYUNCAK AYI



AYÇİÇEĞİ



KARDAN ADAM



3. Canlı Cansız Varlıklar Teması Görüşme Soruları

Aşağıda bulunan canlı varlıkları gösteriniz.

MUM



KUKLA



AĞAÇ



PALYAÇO



ARABA



DÜNYA



Aşağıda bulunan canlı varlıkları gösteriniz.

ÇİMEN



GEZEĞEN



KÖPEK



AY



ÇİÇEK



ELEKTRİK SÜPÜRGESİ



Aşağıdaki tabloda canlı ve cansızların özelliklerinden bahsedilmiştir. Hangi özellik hangi varlığa aittir?

	Canlılar	Cansızlar
Kendi isteğiyle yer değiştirir (Hareket)		
Boyları ve gelişimleri değişmez.		
Nefes alıp verir (Solunum)		
Yalnızca başka varlıkların yardımıyla hareket eder.		
Kendisi için gerekli besinleri alır (Beslenme)		
Fazla sıvıyı dışarı atar (Boşaltım)		
Kendine benzer yavrular meydana getirir (Üreme)		
Beslenmeye ihtiyaç duymaz		
Boy ve kiloda artış olur, büyür (Büyüme gelişme)		
Dışarıdan gelen uyarılara cevap verir (Uyarılara tepki)		

4. Geri Dönüşüm ve Çevre Teması Görüşme Soruları

1. AŞAĞIDAKİ ŞEKİLLERDEN HANGİSİ GERİ DÖNÜŞÜM AMBLEMİDİR?



2. AŞAĞIDAKİ RENKLİ KUTULARLA ATIKLARI EŞLEŞTİRİN.



PLASTİK

METAL

CAM

KAĞIT



3. AŞAĞIDAKİ ATIKLARDAN HANGİLERİ GERİ DÖNÜŞÜM KUTULARINA ATILMAMALIDIR?

ampuller



kırık camlar



teneke kutular



piller



şırıngalar



karton bardaklar



kalınlı poşetler



Plastik şişeler



bebek bezleri



cam şişeler



pipetler



kağıtlar



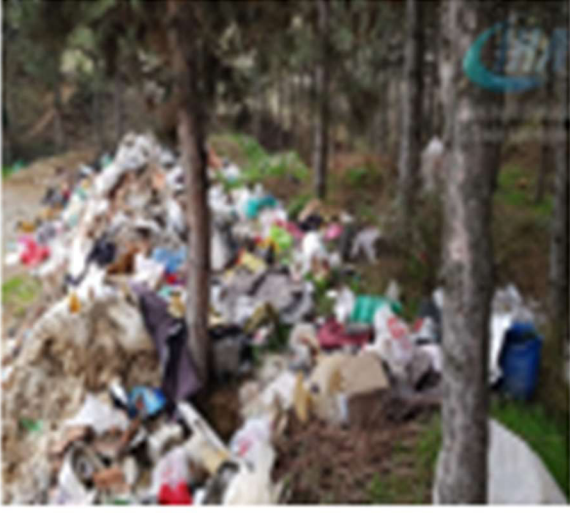
4. HAVA KİRLİLİĞİ İLE İLGİLİ OLAN GÖRSELLER HANGİLERİDİR.



5. SU KİRLİLİĞİ İLE İLGİLİ OLAN GÖRSELLER HANGİLERİDİR.

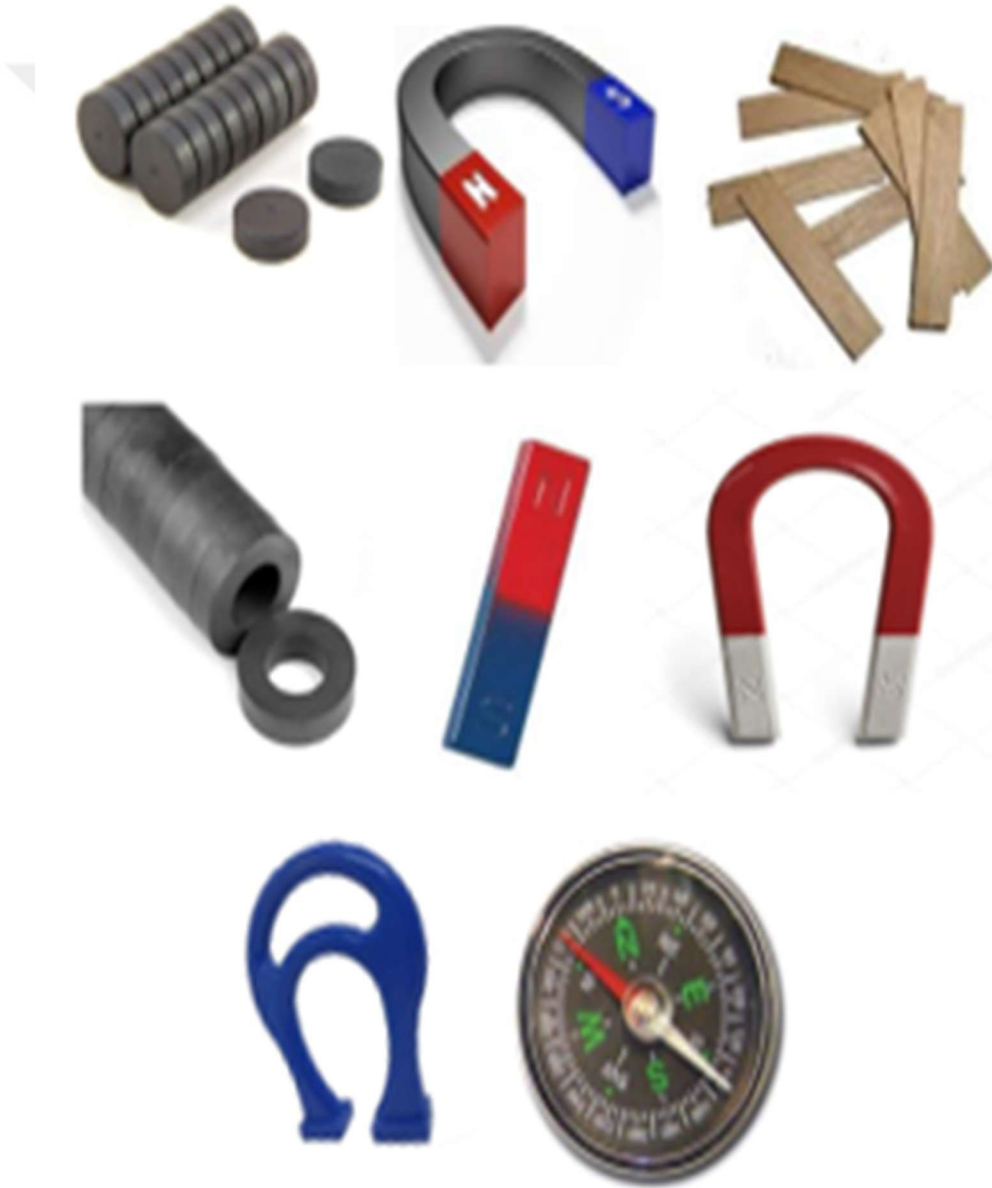


6. TOPRAK KİRLİLİĞİ İLE İLGİLİ GÖRSELLER HANGİLERİDİR.



5. Mıknatıs Teması Görüşme Soruları

1) AŞAĞIDAKİLERDEN HANGİLERİ MIKNATİSTİR?



2) TUZ VE PİRİNÇ KARIŞIMI İÇERİSİNDEKİ TOPLU İGNELER
MİKNATIS YARDIMI İLE ÇIKARILABİLİR Mİ?

TOPLU İGNE



TUZ



PİRİNÇ



3) MIKNATIS AŞAĞIDAKİ ORTAMLARDAN HANGİLERİNİN İÇERİSİNE KONULDUĞUNDA ÇİVİLERİ ÇEKEBİLİR YA DA HAREKET ETTİREBİLİR?



KUM

KARTON KOLİ



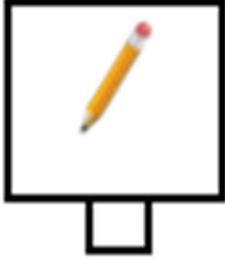
PİRİNÇ

SU DOLU BARDAK



4) MIKNATIS AŞAĞIDAKİ NESNELERDEN HANGİLERİNİ ÇEKER İŐARETLEYİNİZ.

Kalem



para



pusulula



KaŐık



demir tozu



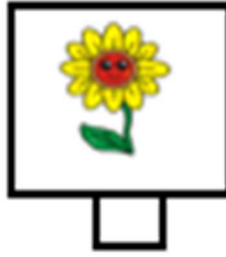
mıknatıs



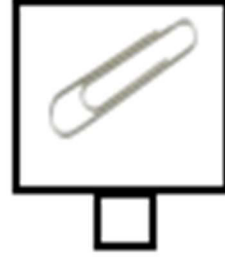
İğne



çıçek



ataç



5) MIKNATIS AŞAĞIDAKİ NESNELERDEN HANGİLERİNİ ÇEKEMEZ İŐARETLEYİNİZ.

Makas



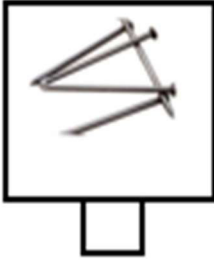
tarak



altın yŷzŷk



Çivi



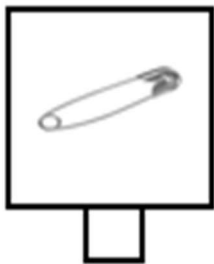
gazoz kapağı



cam bardak



Çengelli iğne



anahtar



pil



6) GÜNLÜK HAYATIMIZDA KARŞILAŞTIĞIMIZ HANGİ NESNELERİN İÇERİSİNDE MİKNATIS BULUNUR?

Bilgisayar



cam bilye



televizyon



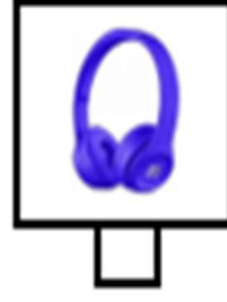
Pusulâ



hızlı tren



kulaklık



Pil



telefon



burdolabı kapağı



EK 2 Gözlemcilerle yapılan çalışma fotoğrafları





EK 3 Sınıf Dışı Fen Etkinlikleri

ETKİNLİK TÜRÜ	Fen ve doğa				
YAŞ GRUBU	60-72 ay				
TEMA	Organlar				
SÜRE	120 – 150 dk				
MATERYALLER	Hulahop, plastik top, büyük organ resimleri, organ maketleri, organ yeleği, küçük toplar, havlu kağıt ruloları, zarf, ip, büyük renkli kartonlar, yapıştırıcı, kalem, küçük organ resimleri				
KAZANIM VE GÖSTERGELER	<table border="1"><tr><td>Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri</td><td><p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p><p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</p><p>K 5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. G1: Nesne/varlığın adını söyler.</p><p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.</p></td></tr><tr><td>Dil gelişim kazanım ve göstergeleri</td><td><p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1: Konuşma sırasında göz teması kurar. G4: Konuşmayı başlatır. G5: Konuşmayı sürdürür. G8: Sohbeta katılır. G9: Konuşmak için sırasını bekler. G10: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p><p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p></td></tr></table>	Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</p> <p>K 5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. G1: Nesne/varlığın adını söyler.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.</p>	Dil gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1: Konuşma sırasında göz teması kurar. G4: Konuşmayı başlatır. G5: Konuşmayı sürdürür. G8: Sohbeta katılır. G9: Konuşmak için sırasını bekler. G10: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p>
Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</p> <p>K 5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. G1: Nesne/varlığın adını söyler.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.</p>				
Dil gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1: Konuşma sırasında göz teması kurar. G4: Konuşmayı başlatır. G5: Konuşmayı sürdürür. G8: Sohbeta katılır. G9: Konuşmak için sırasını bekler. G10: Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p>				

		<p>G1: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.</p> <p>G2: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.</p> <p>K10: Görsel materyalleri okur.</p> <p>G1 Görsel materyalleri inceler.</p> <p>G2 Görsel materyalleri açıklar</p> <p>G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar</p> <p>G5 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p>
	<p>Sosyal duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</p> <p>G2 Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>K10 Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>G1 Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.</p> <p>G2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.</p> <p>K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>G3 İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.</p> <p>G4 Nezaket kurallarına uyar.</p> <p>K15 Kendine güvenir.</p>
	<p>Psikomotor gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K1 Yer değiştirme hareketleri yapar.</p> <p>G2 Yönergeler doğrultusunda yürür.</p> <p>G3 Yönergeler doğrultusunda koşar.</p> <p>K2 Denge hareketleri yapar.</p> <p>Göstergeleri:</p> <p>G1 Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.</p> <p>K3 Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.</p> <p>G1 Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder.</p> <p>G2 Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar.</p> <p>G3 Atılan topu elleri ile tutar.</p> <p>K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.</p> <p>G6 Nesnelere takar.</p> <p>G7 Nesnelere çıkarır.</p> <p>G12 Malzemeleri yapıştırır.</p>

	<p>Özbakım becerileri kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K7 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.</p> <p>G4 Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur.</p> <p>K8 Sağlığı ile ilgili önlemler alır.</p> <p>G3 Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.</p>
<p>ÖĞRENME SÜRECİ VE ETKİNLİK AŞAMALARI</p>	<p>1. Aşama: COŞKU UYANDIRMA</p> <p>Çocuklar okul bahçesinde ikili sıra olup karşılıklı dizilir. İki grubun başına da 5 er tane hulohop konur. Elele tutuşan çocuklar bu hulohoplara dokunmadan içlerinden geçerek birbirlerinin vücuduna iletirler. Hulohop ilerledikçe diğeri alınır ve bitince sondaki çocuk tarafından yere bırakılır. Hulohoplar bitene kadar oyun devam eder.</p> <p>2. Aşama: DİKKATİ ODAKLAMA</p> <p>İki çocuğa bir hulohop düşecek şekilde yere halka halinde hulohoplar dizilir. Çocuklar eşleriyle birlikte hulohopun içerisine ayaklarının birini koyarak beklerler. İç organlarının ve duyu organlarının resimleri çocuklara çağrışım yapması için çemberin ortasına konulur. Oyunu çocuklardan birinin adını söyleyerek topu havaya atan araştırmacı başlatır. Topu tutan çocuk ise arkadaşlarından birinin adını söyler ve onu bir organ adı ile eşleştirir. (Örnek: Ayşe – kulak, Mehmet – böbrek gibi...) Arkadaşının attığı topu tutan çocuk ortaya geçer ve adı geçen organın görevini söyler. Bu sırada halkadaki eşli çocuklar eğer adı geçen organın iç organ olduğunu düşünüyorlarsa hep birlikte hulohopu bellerine kaldırır ve bir elleri ile eşlerinin ismi geçen organına dokunurlar. Söylenen organ duyu organımız ise hulohopun içerisine çömelirler ve yine bir elleri ile eşlerinin ismi geçen organına dokunurlar. Oyun bütün çocuklar ile organlar eşleşene kadar sürer. Organın görevini hatırlayamayan çocuğa eğitmen küçük hatırlatmalar yaparak bulmasını sağlar.</p> <p>3. Aşama: DOĞRUDAN DENEYİM</p> <p>Çocukların hepsinin ellerine birer havlu kâğıt rulosu ve küçük top verilir. Aynı zamanda yan yana dizilip karşı hedefe kadar topu rulonun üzerine koyarak, düşürmeden yürümeleri gerekmektedir. Bu sırada araştırmacı düdük çaldığında herkes durup sorulacak olan soru şeklindeki bilmeceyi dinlemelidir. Araştırmacı ismini söylemeden bilmece şeklinde hazırladığı</p>	

	<p>organlardan birinin görevini söyler ve çocukların bu organın ismini bilerek diğer elleri ile o organlarına dokunmalarını ister. Organlarına dokunurken diğer ellerindeki havlu kâğıt rulusunun üzerine koydukları topları da düşürmemeye çalışırlar. Çocukların hepsinin etkinliğe aktif katılım sağladığı ve tüm organlar hakkında bilmeceler sorulup cevap alındığı görüldükten sonra diğer aşamaya geçilir.</p>
	<p>4. Aşama: DENEYİMİ PEKİŞTİRME</p> <p>Öncelikle çocuklarla bahçede halka olup hulohopların içine oturulur. Organ yeleşini üzerine giyen araştırmacı çocuklarla birlikte tüm organların vücudumuzdaki yerini inceleyerek görevlerini tekrar eder. Organlarımızın sağlığını korumak için neler yapılmalıdır ve nasıl beslenmelidir şeklinde sorular yöneltilerek çocuklara beyin fırtınası ile farklı fikirler sunmaları için fırsat verilir. Konuşmak ve fikir sunmak isteyen bütün çocuklara söz verildikten sonra diğer aşamaya geçilir.</p>
	<p>5. Aşama: DENEYİMİ PAYLAŞMA</p> <p>Etkinlikten önce çocuklar görmeden araştırmacı 5 ayrı ağaç belirler ve altına renkli kartonla yapıştırıcı yerleştirir. Zarfların içerisine gizlenmiş organ resimlerini ise ağaçların dallarına asar. Çocuklar üçerli şekilde 5 gruba ayrılır ve her grubun başına bir gözlemci verilir. Gruplardan kartona bir vücut çizmeleri ve ağaçların dallarındaki zarflara ulaşarak, içinden çıkan organ resimlerini vücudun doğru yerlerine yapıştırmaları istenir. Son olarak her grup oluşturduğu ürünü diğer arkadaşlarına sunar.</p>

ETKİNLİK TÜRÜ	Fen ve doğa		
YAŞ GRUBU	60-72 ay		
TEMA	Hayvanlar		
SÜRE	120 – 150 dk		
MATERYALLER	Hulohop, Jenga, Ahşap yapboz, balon, hayvan resimleri, ip, mandal, mavi ve kahverengi poşet, süt kutusu, yumurta kolisi, kırmızı ve yeşil kartlar		
KAZANIM VE GÖSTERGELER	<table border="1"> <tr> <td>Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri</td> <td> <p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G3 Gerçek durumu inceler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</p> <p>K5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. G1 Nesne/varlığın adını söyler.</p> <p>K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G11 Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K12 Geometrik şekilleri tanıır. G2 Geometrik şekillerin özelliklerini söyler.</p> <p>K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar. G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p> </td> </tr> </table>	Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G3 Gerçek durumu inceler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</p> <p>K5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. G1 Nesne/varlığın adını söyler.</p> <p>K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G11 Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K12 Geometrik şekilleri tanıır. G2 Geometrik şekillerin özelliklerini söyler.</p> <p>K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar. G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p>
Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G3 Gerçek durumu inceler. G4 Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</p> <p>K5 Nesne ya da varlıkları gözlemler. G1 Nesne/varlığın adını söyler.</p> <p>K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G11 Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre gruplar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K12 Geometrik şekilleri tanıır. G2 Geometrik şekillerin özelliklerini söyler.</p> <p>K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar. G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p>		

	<p>Dil gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K2 Sesini uygun kullanır. G1 Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. G2 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. G3 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. G4 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.</p> <p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G8 Sohbeta katılır. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur. G1 Görsel materyalleri inceler.</p>
	<p>Sosyal duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. G2 Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>K10 Sorumluluklarını yerine getirir. G1 Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. G2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.</p> <p>K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar. G4 Nezaket kurallarına uyar.</p> <p>K15 Kendine güvenir. G2 Grup önünde kendini ifade eder.</p>
	<p>Psikomotor gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K1 Yer değiştirme hareketleri yapar. G2 Yönergeler doğrultusunda yürür. G6 Belli bir yüksekliğe tırmanır.</p> <p>K2 Denge hareketleri yapar. G4 Başlama ile ilgili denge hareketlerini yapar. G5 Durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.</p> <p>K3 Nesne kontrolü gerektiren hareketleri</p>

		<p>yapar. G1 Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder. K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. G1 Nesnelere toplar. G7 Nesnelere çıkarır.</p>
	<p>Özbakım becerileri kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K7 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. G4 Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. K8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır. G3 Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.</p>
<p>ÖĞRENME SÜRECİ VE ETKİNLİK AŞAMALARI</p>	<p>1. Aşama: COŞKU UYANDIRMA Çocuklar 3'erli 5 gruba ayrılır. 3 çocuk bir hulohopa girer ve üçünün arasına bir balon konur. Balona ellerini sürmeden ve düşürmeden taşımaları gerekmektedir. Araştırmacı 3 çocuğun balonu düşürmeden, patlatmadan bahçeyi dolaşip gelmelerini ister.</p> <p>2. Aşama: DİKKATİ ODAKLAMA Bu aşama için daha önceden çimlere farklı hayvan maketleri konur, iki ağacın arasına ip gerilerek çeşitli hayvan resimleri mandalla asılır. Çocuklar öğretmenle birlikte tren gibi birbirlerine tutunarak hayvan resimlerini inceleme turuna çıkar ve turda öğretmenin adını söylediği hayvanların taklitlerini yaparak resimlerin asılı olduğu ağacın yanına gelirler. Tüm çocuklar hayvan resimlerini inceledikten sonra hep birlikte karşı duvarın önüne otururlar. Araştırmacı aralarından bir çocuğu alarak ipin yanına götürür bir hayvanı seçmesini ve seçtiği hayvanın adını gizli tutarak taklidini yapmasını ister. Doğru cevabı veren hayvan taklidi yapmak için ipin önüne gidip bir hayvan seçer. Tüm çocuklar seçtikleri hayvanın taklidini yapana kadar etkinlik devam eder.</p> <p>3. Aşama: DOĞRUDAN DENEYİM Duvarın önüne 5 tane hulohop dizilir. 3 çocuktan oluşan 5 grup oluşturulur ve her grup bir hulohopun başına geçer. Her hulohopun içerisine hayvanların yaşam alanlarını ve üreme şekillerini temsil eden nesnelere konur. 1.grup: Hulohopun içerisinde karada yaşayan hayvanları temsilen kahverengi poşet</p>	

	<p>2.grup: Hulohopun içerisinde suda yaşayan hayvanları temsilen mavi poşet</p> <p>3.grup: Hulohopun içerisinde hem suda hem karada yaşayan hayvanları temsilen yarısı kahverengi yarısı mavi renkte poşet</p> <p>4.grup: Hulohopun içerisinde yumurta ile üreyen hayvanları temsilen yumurta kolisi</p> <p>5.grup: Hulohopun içerisinde doğurarak üreyen hayvanları temsilen süt kutusu</p> <p>Her grup, üyesi olduğu kutuyu analiz eder. Hangi kutuyu temsil ediyorsa o kutuya ait olduğunu düşündüğü hayvan resimlerini mandalından çıkarır, ipten toplar ve getirip hulohopunun içerisine koyar. İpin bağlı olduğu ağaca doğru giderken önlerindeki parkuru da aşmaları gerekir. Parkurda jengalarla döşenmiş geometrik şekiller bulunmaktadır. Çocukların bu şekillerden geçerken kenar sayısı kadar ellerini çırpmaları gerekmektedir. Daha sonra ipin bağlı olduğu ağacın olduğu yükseltiye çıkarak hedefe ulaşırlar. Gruplar temsil ettikleri özelliğe göre hangi hayvanları toplayacaklarına kendi aralarında tartışarak karar verirler. Bu şekilde her grup sıra ile özelliğini temsil ettiği hayvanları seçerek hulohopunun başına geçer. Gözlemciler ipin başında bekler ve gruptaki çocuklar hayvanları seçme aşamasında da kendi aralarında tartışırken onlara rehberlik eder.</p>
	<p>4. Aşama: DENEYİMİ PEKİŞTİRME</p> <p>Tüm gruplar kutularının başına otururlar. Gözlemciler her çocuğa bir yeşil bir de kırmızı kart dağıtır. Hayvanlarla ilgili araştırmacı tarafından anlatılacak olan öyküyü iyi dinlemeleri istenir. Eğer araştırmacı öyküde yanlış bir şey anlatırsa kırmızı kartı kaldırmaları, anlattıkları doğru ise yeşil kartı havada tutmaları istenir. Anlatılan öykü çocukların ipten aldığı hayvan resimlerini yanlış kutulara koymaları durumunda onları düzeltmelerini sağlamak içindir. Öykünün sonunda her gruba, hulohopundaki hayvan resimlerini inceleyip gözlemcilerin rehberliğinde hayvanların doğru gruplandırılmaları için yeniden fırsat verilir. Tüm gruplar doğru şekilde sınıflandırmalarını yapana kadar devam edilir.</p>
	<p>5. Aşama: DENEYİMİ PAYLAŞMA</p> <p>Kutuların başından ayrılıp herkes ortada bir yerde toplanır, halka şeklinde yere oturulur. Ortaya karada ve suda yaşayan hayvanlardan oluşan yapboz parçaları konulur. Çocuklar sıra ile araştırmacının verdiği yapbozun parçalarını doğru yerlere yerleştirmeye çalışırlar. Bu sırada yapboza yerleştirilen hayvanların yaşam alanları ve üreme şekilleri tekrar edilir. Son olarak çocukların hayvanlarla ilgili tüm öğrendiklerini paylaşmalarına ve birbirleriyle diyalog kurmalarına izin verilir.</p>

ETKİNLİK TÜRÜ	Fen ve doğa				
YAŞ GRUBU	60-72 ay				
TEMA	Canlı cansız varlıklar				
SÜRE	120 – 150 dk				
MATERYALLER	Hulohop, canlı ve cansız varlıkların resimleri, zarf, yapıştırıcı, plastik tabak				
KAZANIM VE GÖSTERGELER	<table border="1"> <tr> <td>Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri</td> <td> <p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.</p> <p>K8 Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. G11 Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar. G1 Bir bütünün parçalarını söyler. G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p> </td> </tr> <tr> <td>Dil gelişim kazanım ve göstergeleri</td> <td> <p>K2 Sesini uygun kullanır. G1 Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. G2 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. G3 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. G4 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.</p> <p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır.</p> </td> </tr> </table>	Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.</p> <p>K8 Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. G11 Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar. G1 Bir bütünün parçalarını söyler. G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p>	Dil gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K2 Sesini uygun kullanır. G1 Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. G2 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. G3 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. G4 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.</p> <p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır.</p>
Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G2 Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K2 Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. G1 Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler. G2 İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.</p> <p>K8 Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır. G11 Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K15 Parça-bütün ilişkisini kavrar. G1 Bir bütünün parçalarını söyler. G4 Parçaları birleştirerek bütün elde eder.</p>				
Dil gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K2 Sesini uygun kullanır. G1 Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. G2 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. G3 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. G4 Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.</p> <p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G2 Jest ve mimikleri anlar. G3 Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. G4 Konuşmayı başlatır.</p>				

	<p>G5 Konuşmayı sürdürür.</p> <p>G8 Sohbeta katılır.</p> <p>G9 Konuşmak için sırasını bekler.</p> <p>G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</p> <p>G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.</p> <p>G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.</p> <p>G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur.</p> <p>G1 Görsel materyalleri inceler.</p> <p>G2 Görsel materyalleri açıklar.</p> <p>G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.</p> <p>G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p> <p>G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.</p>
Sosyal duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</p> <p>G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.</p> <p>K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</p> <p>G2 Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>K10 Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>G1 Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.</p> <p>G2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.</p> <p>K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>G1 Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.</p> <p>G2 Kuralların gerekli olduğunu söyler.</p>
Psikomotor gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Yer değiştirme hareketleri yapar.</p> <p>G2 Yönergeler doğrultusunda yürür.</p> <p>K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.</p> <p>G1 Nesnelere toplar.</p> <p>G2 Nesnelere kaptan kaba boşaltır.</p> <p>G6 Nesnelere takar.</p>

		G10 Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. G14 Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
	Özbakım becerileri kazanım ve göstergeleri	K7 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. G4 Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. K8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır. G3 Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.
ÖĞRENME SÜRECİ VE ETKİNLİK AŞAMALARI	1. Aşama: COŞKU UYANDIRMA	Çocuklardan el ele tutuşup halka şeklinde dizilmeleri istenir. Araştırmacı bazı komutlar verir ve çocuklara o komutları yerine getirmelerini söyler (örneğin: 2 adım sağa, 3 adım öne gibi...). Daha sonraki aşamada ise çocuklardan araştırmacının verdiği komutların tersini yapmaları istenir. Son olarak her çocuğa birer hulahop verilir. Şimdi el ele tutuşmadan yan yana sıra olup hulahopları bellerine geçirerek verilen komutları bireysel şekilde hulahoplarla uygulamaları istenir. (Örneğin; hulahop sağda, hulahop solda, hulahop belde, hulahop iki adım önde, hulahop üç adım geride gibi...)
	2. Aşama: DİKKATİ ODAKLAMA	Çocuklar iki gruba ayrılıp karşılıklı otururlar. Araştırmacı çocuklara canlı ve cansız varlıklar ile ilgili sorular yöneltirerek canlıların özelliklerine dikkat çeker. Daha önceden canlı ve cansız resimlerinden oluşan kartlar hazırlamıştır. Sıra ile gruplardan çocukları çağırarak bir kart seçtirip karşı gruba anlatmasını ister. Anlatılan şeyin canlı mı cansız mı olduğunu öğrenmek için çocuklar, anlatan kişiye nesnenin özellikleri ile ilgili soru yöneltirler (örneğin: beslenir mi, nefes alıp verir mi gibi...). Çocuklar her aşamada canlı ve cansızların farklı özelliklerini sormalıdır. Çocukların kartlardaki nesnelere resimlerini el hareketleri ve mimiklerle karşı gruba anlatmaları gerekmektedir. Anlatılan nesneyi doğru tahmin eden anlatıcı olur ve oyun devam eder.
	3. Aşama: DOĞRUDAN DENEYİM	Çocuklar beşerli gruplara ayrılırlar. Okul bahçesine grup sayısı kadar hulahop konulur. Araştırmacı düdüğü çaldığında herkes grubuyla beraber bir hulahop seçer ve yanına gidip oturur. Hulahopların başında her grup için bir gözlemci bulunur. Hulahopların içerisinde bazı canlı-cansız nesnelere resimlerinin yarısının konulduğu zarflar bulunmaktadır. Bu resimlerdeki nesnelere diğer yarısı okul bahçesinde bir yerlere gizlenmiştir. Herkes zarfını grup arkadaşlarıyla birlikte açar ve gözlemcilerin

	<p>sorduğu bilmecelerdeki Şifreleri çözüerek zarfların saklı olduğu hedefe doğru gider. Nesnelerin resimlerinin diğer yarısını bulup tamamlayan grup gelip hulohopunun yanına oturur.</p>
	<p>4. AŞama: DENEYİMİ PEKİŞTİRME</p> <p>Çocuklar hulohoplarının içerisindeki resimleri birleőtirir ve canlı-cansız gruplandırması yapar. Daha sonra araştırmacı her grubun ellerindeki resimleri incelemelerini ve resimlerdeki nesnelere birer hikâye oluşturmalarını ister. Gruptaki çocukların ortaklaşa bir hikâye oluşturmaları gerekmektedir. Birbirleri ile fikir alışverişi yapmaları iğerin araştırmacı tarafından belli bir süre verilir. Süre dolduğunda düdük çalar ve her grubun arasında belirlediği sözcü hikâyelerini arkadaşlarına sunar.</p>
	<p>5. AŞama: DENEYİMİ PAYLAŞMA</p> <p>Her gruba birer poşet, yapıştırıcı ve plastik tabak verilir. Beş dakika iğerinde okul bahçesinden canlı ve cansız nesnelere toplamaları gerekmektedir. Okul bahçesine dağılan çocuklar gözlemcilerin rehberliğinde topladıkları malzemeleri alıp getirirler ve hulohoplarının başında toplanırlar. Toplanan malzemelerle her grup kendi plastik tabağının üzerinde bir ürün oluşturur. Son olarak bu ürünlerin kendileri iğerin ne ifade ettiğini anlatırlar.</p>

ETKİNLİK TÜRÜ	Fen ve doğa		
YAŞ GRUBU	60-72 ay		
TEMA	Geri dönüşüm ve çevre		
SÜRE	120 – 150 dk		
MATERYALLER	Hulohop, ip, kirli hava, su, toprak kartları, eldiven, çöp poşetleri, geri dönüşüm kutuları, geri dönüştürülebilir atık resimleri, etrafa dağıtmak için hazırlanmış atıklar (metal, cam, plastik, pil, kağıt, organik gıda vb..)		
KAZANIM VE GÖSTERGELER	<table border="1"> <tr> <td>Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri</td> <td> <p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</p> <p>K9 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar. G1 Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar. G2 Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar. G3 Nesne/varlıkları miktarlarına göre sıralar. G4 Nesne/varlıkları ağırlıklarına göre sıralar. G5 Nesne/varlıkları renk tonlarına göre sıralar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K19 Problem durumlarına çözüm üretir. G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p> </td> </tr> </table>	Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</p> <p>K9 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar. G1 Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar. G2 Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar. G3 Nesne/varlıkları miktarlarına göre sıralar. G4 Nesne/varlıkları ağırlıklarına göre sıralar. G5 Nesne/varlıkları renk tonlarına göre sıralar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K19 Problem durumlarına çözüm üretir. G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p>
Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. G3 Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</p> <p>K6 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. G1 Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</p> <p>K9 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar. G1 Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar. G2 Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar. G3 Nesne/varlıkları miktarlarına göre sıralar. G4 Nesne/varlıkları ağırlıklarına göre sıralar. G5 Nesne/varlıkları renk tonlarına göre sıralar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K19 Problem durumlarına çözüm üretir. G1 Problemi söyler. G2 Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.</p>		

	<p>Dil gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G1 Konuşma sırasında göz teması kurar. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G8 Sohbeta katılır. G9 Konuşmak için sırasını bekler. G10 Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.</p> <p>K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. G1 Sözel yönergeleri yerine getirir. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar. G3 Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur. G1 Görsel materyalleri inceler G2 Görsel materyalleri açıklar</p>
	<p>Sosyal duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. G2 Nesnelere alışılmadık dışında kullanır. G3 Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.</p> <p>K4 Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar. G1 Başkalarının duygularını söyler. G2 Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. G3 Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.</p> <p>K7 Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler. G2 Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</p> <p>K10 Sorumluluklarını yerine getirir. G1 Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. G2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.</p> <p>K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar. G4 Nezaket kurallarına uyar.</p> <p>K13 Estetik değerleri korur. G1 Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.</p>

		G2 Çevresini farklı biçimlerde düzenler. G3 Çevredeki güzelliklere değer verir.
	Psikomotor gelişim kazanım ve göstergeleri	K1 Yer değiştirme hareketleri yapar. G2 Yönergeler doğrultusunda yürür. K3 Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. G1 Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder. K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. G1 Nesnelere toplar. G2 Nesnelere kaptan kaba boşaltır. G17 Nesnelere çeker/gerer.
	Özbakım becerileri kazanım ve göstergeleri	K7 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. G4 Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur. K8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır. G3 Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.
ÖĞRENME SÜRECİ VE ETKİNLİK AŞAMALARI	1. Aşama: COŞKU UYANDIRMA	Çocuklar ikiye ayrılmaya ayrılır. Her gruba birer tane hulo hop ve ip dağıtılır. Verilen ipleri hulo hopların ucuna bağlamaları istenir. Gözlemciler bağlamakta zorlanan çocukların nasıl yapmaları gerektiği hususunda yardımcı olur ve yapabilmeleri için cesaret verirler. Çocuklardan biri hulo hopun içine girer diğeri de ipi çekerek eşinin hulo hopun içinden çıkmadan yürütmesine yardımcı olur. Araştırmacı düdüğü çaldığında çocuklar yer değiştirir ve aynı şekilde yola devam ederler. Bu şekilde çocuklar okul bahçesini dolanırlar.
	2. Aşama: DİKKATİ ODAKLAMA	Çocuklar çember olurlar ve öğretmen ortaya geçerek çevre kirliliği ile ilgili bir hikâye anlatmaya başlar. O sırada çocukların gözlerini kapatıp dinlemelerini ister. Bir gözlemci havayı temsil eden gri kartonu, suyu temsil eden mavi kartonu ve toprağı temsil eden kahverengi kartonu çemberin ortasına koyar. Hikâye bittikten sonra çocukların gözlerini açması ve bu kartonların neyi temsil edebileceğini tahmin etmeleri istenir. Tahminler oluşturulduktan sonra kartonların yanına çevre kirliliğine yol açan bazı

	<p>materyaller ve resimleri ile yapıştırıcı getirilir. Çocukların bu görselleri ve materyalleri kullanarak kartonlardan temsili birer hava, su, toprak ortamı oluşturmaları istenir. Oluşan ürünler incelenerek çevre kirliliğine sebep olan etmenler hakkında bir beyin fırtınası yapılır. Daha sonra eğitmen hafıza oyununu oynamak üzere yerlere bazı kartlar yerleştirir. Bu kartlar hep birlikte incelendikten sonra çocuklar yine çember olup otururlar ve kartlar karıştırılarak ters çevrilir. Eğitmen iki tane kartı açarak oyunu başlatır. Herkes sıra ile kartları takip eder ve eşini bulmaya çalışır. Kartın eşini bulan çocuk kartını elinde tutar. Tüm kartlar açıldıktan sonra herkes sıra ile elindeki kartın hava, su ve toprak kirliliğinden hangisini ifade ettiğini anlatır. Hep birlikte temiz bir dünya için sorumluluklarımız hakkında konuşulur. Tüm çocukların söz almaları ve fikir sunmalarına fırsat verilir.</p>
	<p>3. Aşama: DOĞRUDAN DENEYİM</p> <p>Her çocuğa birer eldiven ve poşet dağıtılır. Daha önce araştırmacı ve gözlemciler okul bahçesine metal, cam, plastik, kâğıt, organik gıda atıkları dağıtmıştır. Amaç çocukların bu atıkları toplayıp geri dönüşüm kutularına atmaları ve bu bilinci kazanmalarını sağlamaktır. Okulun bahçesine renkli geri dönüşüm kutuları yerleştirilir. Yere büyük bir çöp poşeti konur ve araştırmacı poşetin yanında bekler ve çocuklar bahçeden topladıkları malzemeleri getirip poşetin üzerine koyarlar. Tüm malzemeler bahçeden toplandıktan sonra çocuklar geri dönüşüm kolilerinin yanına geçerler. Hangi renk koliye hangi malzemelerin atıldığı hakkında konuşularak çocuklara bu konudaki fikirleri sorulur.</p>
	<p>4. Aşama: DENEYİMİ PEKİŞTİRME</p> <p>Önceden 5 gruba ayrılmış olan çocuklar bahçeye yerleştirilen 5 hulohopun etrafında grup arkadaşlarıyla birlikte toplanırlar. Araştırmacı geri dönüşüm malzemelerinin toplandığı poşetin yanına her gruptan birer çocuk çağırır ve sırayla çocukların atıkları geri dönüşüm kutularına bırakıp gruplarına dönmelerini ister. Gruptaki tüm çocuklar sırayla ikişer tur atıkları doğru kutuya atmaya çalışır. Son olarak gözlemciler eşliğinde çocukların kutulara koyduğu atıklar incelenir ve yanlış kutuya atılan bir atık varsa doğru geri dönüşüm kutusuna atması için çocuğa bir hak daha verilir. Bütün atıklar doğru kutularla eşleştirilir.</p>

5. Aşama: DENEYİMİ PAYLAŞMA

Her çocuk grup arkadaşları ile birlikte hulooplarında toplanır. Grupların hepsi farklı birer geri dönüşüm kutusunu temsil etmektedir. Gruplar geri dönüşüm kutularını da alarak okul bahçesinin farklı köşelerine yerleşirler. Görevleri kutularındaki istedikleri geri dönüşüm malzemelerini kullanarak birer drama oluşturmaktır. Son olarak gruplar oluşturdukları küçük dramaları birbirlerine sunarlar.



ETKİNLİK TÜRÜ	Fen ve doğa				
YAŞ GRUBU	60-72 ay				
TEMA	Mıknatıs				
SÜRE	120 – 150 dk				
MATERYALLER	Manyetik ve manyetik olmayan nesne kartları, yönergelerden oluşan zarflar, mıknatıs çeşitleri, demir tozu, kum, tuz, şeker, bardak, çivi, ataç, iğne, pusula, tel toka, kırık mıknatıs, karton kutular, şeffaf su şişesi				
KAZANIM VE GÖSTERGELER	<table border="1"> <tr> <td>Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri</td> <td> <p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K14 Nesnelere örüntü oluşturur. G3 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler. G4 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar. G5 Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.</p> </td> </tr> <tr> <td>Dil gelişim kazanım ve göstergeleri</td> <td> <p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G8 Sohbeta katılır.</p> <p>K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur. G2 Görsel materyalleri açıklar. G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur.</p> </td> </tr> </table>	Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K14 Nesnelere örüntü oluşturur. G3 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler. G4 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar. G5 Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.</p>	Dil gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G8 Sohbeta katılır.</p> <p>K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur. G2 Görsel materyalleri açıklar. G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur.</p>
Bilişsel gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K1 Nesne/durum/olaya dikkatini verir. G1 Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.</p> <p>K7 Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. G7 Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</p> <p>K10 Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. G1 Nesnenin mekândaki konumunu söyler. G2 Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. G3 Mekânda konum alır.</p> <p>K14 Nesnelere örüntü oluşturur. G3 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi söyler. G4 Bir örüntüde eksik bırakılan öğeyi tamamlar. G5 Nesnelere özgün bir örüntü oluşturur.</p>				
Dil gelişim kazanım ve göstergeleri	<p>K5 Dili iletişim amacıyla kullanır. G4 Konuşmayı başlatır. G5 Konuşmayı sürdürür. G8 Sohbeta katılır.</p> <p>K7 Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. G2 Dinledikleri/izlediklerini açıklar.</p> <p>K8 Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur. G2 Görsel materyalleri açıklar. G1 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. G2 Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. G3 Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. G8 Dinledikleri/izlediklerini öykü yoluyla sergiler.</p> <p>K10 Görsel materyalleri okur.</p>				

		<p>G1 Görsel materyalleri inceler.</p> <p>G2 Görsel materyalleri açıklar.</p> <p>G3 Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.</p> <p>G4 Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.</p> <p>G5 Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.</p>
	<p>Sosyal duygusal gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K3 Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</p> <p>G1 Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.</p> <p>K10 Sorumluluklarını yerine getirir.</p> <p>G2 Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.</p> <p>K12 Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</p> <p>G3 İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.</p> <p>G4 Nezaket kurallarına uyar.</p>
	<p>Psikomotor gelişim kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K1 Yer değiştirme hareketleri yapar.</p> <p>G2 Yönergeler doğrultusunda yürür.</p> <p>G15 Galop yaparak belirli mesafede ilerler.</p> <p>K4 Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.</p> <p>G1 Nesneleri toplar.</p> <p>G2 Nesneleri kaptan kaba boşaltır.</p> <p>G10 Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.</p>
	<p>Özbakım becerileri kazanım ve göstergeleri</p>	<p>K7 Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.</p> <p>G4 Tehlikeli olan durumlardan, kişilerden, alışkanlıklardan uzak durur.</p> <p>K8: Sağlığı ile ilgili önlemler alır.</p> <p>G3 Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.</p>

**ÖĞRENME SÜRECİ
VE ETKİNLİK
AŞAMALARI**

1. Aşama: COŞKU UYANDIRMA

Araştırmacı ile birlikte çocuklar çember oluştururlar. Her birey sıra ile bir adım öne çıkar ve kendini bir hareket ile kodlayarak ismini söyler. Bir sonraki çocuk kendini hareketle kodlamadan önce kural gereği ondan önceki arkadaşlarının hareketlerini de tekrar etmek zorundadır. Oyun sondaki çocuğa doğru zorlaşarak ilerler. Ancak her çocuk sırası geldiğinde öne geçen arkadaşına kendi hareketini hatırlatarak ona destek olmalıdır. Tüm çocuklar kendilerine özgü bir hareketlerle kodlamalarını yaptıktan sonra etkinlik aşaması sonlandırılır.

2. Aşama: DİKKATİ ODAKLAMA

Çocuklar 5 gruba ayrılır. Her grup onlar için bahçeye konulan hulohopun arkasına doğru dizilir. Önlerinde hazırlanmış olan bir parkur ve parkurun sonunda bazı nesnelere bulunmaktadır. Çocuklar düdük çaldığında sıra ile birer birer gruplardan çıkar. Önlerinde bulunan parkuru aştıktan sonra karşıdaki nesnelere istediğini alıp galop hareketi yaparak hulopunun başına döner. Çocuklar hulohoplarını ve topladıkları nesnelere alarak hep birlikte çimlerin üzerinde çember oluşturup gruplar halinde otururlar.

3. Aşama: DOĞRUDAN DENEYİM

Araştırmacı tarafından her çocuğa birer mıknatıs dağıtılır. Çocukların az önce topladıkları nesnelere, mıknatıslarını yaklaştırarak incelemeleri ve mıknatısın çektiği ve çekmediği nesnelere kendi aralarında gruplandırmaları istenir. Daha sonra araştırmacı çocukların oluşturduğu çemberin ortasına iki tane hulohop koyar. Hulohoplardan birinin içerisinde gülen yüz kartı, diğerinde ise şaşkın yüz kartı vardır. Gülen yüz mıknatısın çektiği manyetik nesnelere temsil ederken, şaşkın yüz de mıknatısın çekmediği manyetik olmayan nesnelere temsil eder. Her grup gözlemcilerin rehberliğinde sıra ile az önce hulohoplarında biriktirdiği ve gruplandırdığı nesnelere uygun özelliğine göre uygun hulohopun içerisine getirip koyarken manyetik ve manyetik olmayan nesnelere de elindeki mıknatısı kullanarak arkadaşlarına anlatır. Herkes hulohopundaki malzemeleri gruplandırdıktan sonra yerine geçer ve oturur. Araştırmacı çocukların mıknatısın farklı ortamlardaki etkisini incelemeleri için, manyetik nesnelere bazılarını (çivi, ataç, iğne, vida... gibi) karışımların içine gömer, su dolu şişenin içine atar, kutunun içine koyar. Çocukların ellerine farklı mıknatıslar verir ve bu ortamlarda mıknatısın etkili olup olmadığını incelemelerini ister. Ayrıca mıknatısların sayısı artırılarak ortamlardaki çekim gücü incelenir. Kırık mıknatısın çekim gücü olup olmadığına bakılır. Her gruba pusula verilir ve incelemeleri istenir.

4. Aşama: DENEYİMİ PEKİŞTİRME

Çocukların ellerine birer tane mıknatıs verilir. Her grupta üç çocuk ve üç farklı mıknatıs bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından daha önceden okulun bahçesinin belirli yerlerine bazı manyetik ve manyetik olmayan nesnelere dağınık şekilde bırakılmıştır. Gruplardan gözlemcilerinin eşliğinde etrafa dağılarak bu nesnelere toplamaları istenir. Toplanan nesnelere her grup kendi hulohopunun içerisinde biriktirir ve gözlemcileri ile birlikte kendi aralarında topladıkları malzemeleri incelerler. Ellerindeki farklı mıknatısların çekim gücünü artırıp azaltarak nesnelere yaklaştırır ve deneyler yaparak tartışır. Gözlemciler çocuklara yalnızca rehberlik yapar müdahale etmez. Daha sonra eğitmen çocuklara mıknatısın günlük hayatımızda kullanıldığı yerler hakkında sorular yönelterek bir sohbet başlatır. Tüm çocuklar fikirlerini söyler ve yaşamdan örnekler vererek mıknatısın kullanım alanları tartışılır.

5. Aşama: DENEYİMİ PAYLAŞMA

Gruplardan topladıkları nesnelere inceledikten sonra bir ürün oluşturmaları istenir. Mıknatısın çektiği ve çekmediği nesnelere örüntülerle hulohoplarına sıralayarak göstermeleri gerekmektedir. Her grup kendi içlerinde ortaklaşa bir karar vererek birer örüntü modeli oluşturmalarıdır (Örneğin; 1 manyetik nesne, 2 manyetik olmayan nesne, 1 manyetik nesne, 2 manyetik olmayan nesne gibi...). Gözlemciler yine rehberlik eder ancak müdahalede bulunmaz. Araştırmacı grupların arasında gezerek yaptıkları örüntüleri kontrol eder. Son olarak her grup oluşturduğu örüntüyü arkadaşlarına sunar.

EK 5 Etik Kurul Kararı



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
29.11.2017	11	2017/ 226-271

KARAR NO: 2017 – 264
Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi C.Burcu DURMUŞ'un " Sınıf Dışı Aktivitelerle Desteklenen Doğada Fen Öğretiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fen ve Doğa Algısına Etkisi" konulu doktora tezine ilişkin mülakat, gözlem, video ve ses kaydı çalışmaları okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi C.Burcu DURMUŞ'un " Sınıf Dışı Aktivitelerle Desteklenen Doğada Fen Öğretiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fen ve Doğa Algısına Etkisi" konulu doktora tezine ilişkin mülakat, gözlem, video ve ses kaydı çalışmalarının kabulüne oybirliği ile karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR.

EK 6 İl Millî Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

23/03/2018 11:52

0-362-4324854

MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYFA 01/02



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27485554/605.01-E.5921422
Konu : Cemile Burcu DURMUŞ'un
Anket Uygulama İsteği Hk.

22.03.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 - 2017/25 sayılı Genelgesi,
b) Samsun, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
02.03.2018 tarih ve 42301062-302-E.5461 sayılı yazısı.

Samsun, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Cemile Burcu DURMUŞ'un ilimiz, Atakum İlçesindeki OMÜ Vakfı Kolejinde; asıl uygulama çalışmasını ise Kurupelit Anaokulunda öğrenim gören çocuklara yönelik "Sınıf Dışı Aktivitelerle Desteklenen Doğada Fen Öğretiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Fen ve Doğa Algısına Etkisi" tez uygulama çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, faaliyet çalışma sonuçlarının çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünüz tarafından gerçekleştirilmek üzere okul müdürlüğü sorumluluğunda, eğitim-öğretimi kapsamından gönüllük esasına bağlı olarak yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Coşkun ESEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

- 1- İlgi (b) dilekçe ve ekleri (6 sayfa)
- 2- 09.03.2018 tarihli komisyon kararı (1 sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
Atakum, İlçe Kaymakamlığına
(İlçe (MEM))

Bilgi:Ondokuzmayıs Üni.
Eğitim Bilimleri Fakültesi Md.

Adres: Atatürk Biv.Yeni Hükümet Konağı Kat:3 SAMSUN
Elektronik Adı: samsun.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Burcu Sağıroğlu
Tel: 0 (362) 435 80 63
Faks: 0 (362) 432 48 34

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 77fd-9f71-3555-b8db-32a0 kodu ile teyit edilebilir.