

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOĞA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ANASINIFINA DEVAM
EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Melek DİNÇ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

EKİM, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



DOĞA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ANASINIFINA DEVAM
EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Melek DİNÇ
(Y2012.410037)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN

EKİM, 2022

ONAY SAYFASI

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Doğa Temelli Etkinliklerin Anasınıfına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmamın proje kısmından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı olacak bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (13/10/2022)

Melek DİNÇ

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın planlanması, oluşturulması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında rehberliği ve desteği ile her zaman yanımda olan, engin bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Elif Yeşim ÜSTÜN'e çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca her türlü soruma sabır ve anlayışla kısa sürede dönüş yapan, desteğini her zaman hissettiğim değerli hocam Sayın Dr. Ali Yiğit KUTLUCA'ya, tez çalışmamı planlama aşamasında desteğini esirgemeyen, uzakları yakın eden değerli hocam Sayın Dr. Tuğçe Burcu ARDA TUNÇDEMİR'e ve yüksek lisans eğitimim boyunca emeği geçen tüm hocalarıma çok teşekkür ederim. Meslek hayatıma ışık tutan, beni yüksek lisans konusunda cesaretlendiren, hem kişisel hem de mesleki gelişimimde büyük payı olan meslekteki ilk öğretmenim Sayın Öğr. Gör. Şükran EVİRGEN'e çok teşekkür ederim.

Bu süreçte iyi ki dediklerimden biri olan, tecrübesi ile olduğu kadar dostluğu ile de beni yalnız bırakmayan, lisans eğitimimde yolumun ilk kesiştiği, o dönemde olduğu gibi bu dönemde de bana rehber olan, tüm yoğunluklarına ve mesafelere rağmen desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili arkadaşım Dr. Ayşe ÇOBANOĞLU'na teşekkür ederim. Yüksek lisansın tüm süreçlerinde iletişimi hiç koparmadığımız sınıf arkadaşım Burcu ALKIŞ'a desteği ve dostluğu için teşekkür ederim. Çalışmamda yer alan çocuklara, ailelerine, öğretmenlere ve çalışmamı gerçekleştirmemde yardımcı olan okul yönetimine teşekkür ederim.

Süreci destekleri ve koşulsuz sevgileri ile benim için kolaylaştıran, varlıklarıyla bana her zaman güç veren annem Kezban ŞAHİN'e ve babam Nebi ŞAHİN'e teşekkür ederim. Her zaman her konuda olduğu gibi tez çalışmamda da bana inanan, yanımda olan, fikirlerini benimle paylaşan, yüksek lisans konusunda beni cesaretlendiren ve varlığı ile bu hayatta şansım olan sevgili eşim Hüseyin Soner DİNÇ'e teşekkür ederim. Son olarak çocuklarla ilgili tüm çalışmalarımda bana ilham olan, tez sürecinin yoğun zamanlarında bana anlayış gösteren, beni seçtiği için her zaman şanslı hissettiğim canım oğlum Aras DİNÇ'e ve tez sürecinde aramıza

katılacağını öğrendiğim, sabırsızlıkla karşılaşmayı beklediğim canım kızım Zeynep DİNÇ'e teşekkür ederim.

Araştırmamın alana katkı sunması dileğiyle...

Ekim 2022

Melek DİNÇ

DOĞA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ANASINIFINA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, doğa temelli etkinliklerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesidir. Aynı zamanda araştırmanın doğa temelli eğitim ve etkinlikler ile ilgili öğretmen ve anne görüşleri ile desteklenmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen benimsenerek tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Küçükçekmece’de bulunan bir anasınıfına devam eden 60-72 ay grubu 17 deney, 17 kontrol grubu olmak üzere toplam 34 çocuk oluşturmuş olup, deney grubu çocuklara hazırlanan doğa temelli etkinlik planı sekiz hafta boyunca doğada uygulanmıştır. Araştırmanın diğer boyutunda ise, gönüllülük esasına göre belirlenen sekiz öğretmen ve sekiz anne ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED), Öğretmen Görüşme Formu ve Ebeveyn Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların sosyal becerilerinde kontrol grubu çocukların sosyal becerilerine göre anlamlı bir artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen ve annelerle yapılan görüşmelerin analizi sonucu ise, öğretmenlerin ailelerin olumsuz tutumları nedeniyle doğa etkinliklerine sınırlı yer verdikleri görülmüştür. Annelerin ise, çocuklarının katıldıkları doğa temelli eğitim uygulamasını olumlu buldukları, çocuklarının en fazla sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkilerini gözlemledikleri, doğa temelli eğitim ile ilgili kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür temelinde ayrıntılı bir şekilde tartışılmış ve bu doğrultuda ebeveyn, öğretmen ve araştırmacılara yönelik öneriler paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Doğa Temelli Eğitim, Sınıf Dışı Eğitim, Sosyal Beceri, Okul Öncesi.

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF NATURE-BASED ACTIVITIES ON THE SOCIAL SKILLS OF 60-72 MONTHS- OLD CHILDREN CONTINUING THE KINDERGARTEN

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the effects of nature-based activities on the social skills of 60-72 months old children attending pre-school education institutions. At the same time, it is aimed to support the research with the opinions of teachers and mothers about nature-based education and activities. In this context, the research was designed by adopting a quasi-experimental design from quantitative research methods. The study group of the research consisted of 34 children, 17 in the experimental group and 17 in the control group, 60-72 months old attending a kindergarten in Istanbul Küçükçekmece, and the nature-based activity plan prepared for the children in the experimental group was applied in nature for eight weeks. In the other dimension of the study, interviews were conducted with eight teachers and eight mothers who were determined on a voluntary basis. Preschool Social Skills Assessment Scale (OSBED), Teacher Interview Form and Parent Interview Form were used as data collection tools in the research. As a result of the research, it was found that there was a significant increase in the social skills of the children in the experimental group compared to the social skills of the children in the control group. As a result of the analysis of the interviews with preschool teachers and mothers, it was seen that the teachers gave limited space to nature activities due to the negative attitudes of the families. It was determined that the mothers found the nature-based education practice that their children participated in positive, they observed the positive effects on their children's social development the most, and their anxiety about nature-based education decreased. The results obtained were discussed in detail on the basis of the relevant literature, and in this direction, suggestions for parents, teachers and researchers were shared.

Keywords: Nature Based Education, Out-of-Class Education, Social Skills, Preschool.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Cümlesi	3
1. Alt Problemler	3
B. Araştırmanın Amacı	3
C. Araştırmanın Önemi	4
D. Varsayımlar	6
E. Sınırlılıklar	6
F. Tanımlar	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
A. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	9
B. Sosyal Gelişim ve Sosyal Gelişim Kuramları	10
C. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ).....	15
D. Sosyal Beceri Tanımları	21
E. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması	22
F. Sosyal Becerilerle İlgili Kavramlar	25
1. Sosyalleşme.....	25
2. Sosyal Olgunluk	25
3. Sosyal Zekâ	26
4. Sosyal Yeterlik	26
5. Benlik	26

6. Prososyal Davranışlar.....	27
7. Empati	27
G. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi	27
H. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler	28
1. Bireysel Faktörler	29
2. Çevresel Faktörler	29
I. Sınıf Dışı Eğitim	30
J. Doğa Temelli Eğitim	32
K. Doğanın Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri	34
1. Fiziksel Gelişim.....	35
2. Bilişsel Gelişim	35
3. Sosyal-Duygusal Gelişim.....	36
4. Dil Gelişimi.....	36
L. Doğa Temelli Eğitim Programları	37
1. Dünyada Doğa Temelli Eğitim Anlayışı ve Program Özellikleri	37
2. Ülkemizde Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımı ve Program Özellikleri	39
M. Literatürdeki Araştırmalar	40
1. Ulusal Araştırmalar	40
2. Uluslararası Araştırmalar	48
III. YÖNTEM	55
A. Araştırmanın Deseni.....	55
B. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütlerinin Sağlanması	56
C. Çalışma Grubu.....	57
D. Veri Toplama Araçları.....	62
1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği	62
2. Öğretmen Görüşme Formu.....	63
3. Ebeveyn Görüşme Formu.....	63
E. Gerekli İzinlerin Alınması	64
F. Veri Toplama Süreci	65
1. Doğa Temelli Etkinlik Planının Hazırlanma Süreci.....	65
G. Veri Analizi	77
IV. BULGULAR.....	81
A. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
B. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82

C. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
D. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
1. Öğretmenlerin Doğa Temelli Eğitimin Programda Yer Alma Sıklığına, Amacına ve Etkinlik Türlerine İlişkin Bulgular.....	86
2. Doğa Temelli Eğitimin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	90
3. Doğa Temelli Eğitimin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	91
E. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	93
1. Doğa Temelli Eğitimin Tanımına İlişkin Bulgular	96
2. Uygulanan Doğa Temelli Etkinliklerle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular	97
3. Uygulanan Doğa Temelli Programın Çocuk Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular.....	98
4. Annelerin Görüşlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	100
V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	103
A. Tartışma ve Sonuçlar.....	103
B. Öneriler.....	113
VI. KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	141
ÖZGEÇMİŞ.....	157

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
CASEL	: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development
OSBED	: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
SDÖ	: Sosyal ve Duygusal Öğrenme
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Vd.	: Ve diğerleri

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü	55
Çizelge 2 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler	58
Çizelge 3 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması	60
Çizelge 4 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	60
Çizelge 5 Katılımcı Annelere İlişkin Bilgiler	61
Çizelge 6 Öğretmen Görüşme Formu Karakteristikleri	63
Çizelge 7 Ebeveyn Görüşme Formu Karakteristikleri	64
Çizelge 8 Etkinlik Takvimi ve İçeriği	68
Çizelge 9 Dağılımın Normalliği Testleri	77
Çizelge 10 Deney Grubu Çocukların OSBED Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	81
Çizelge 11 Kontrol Grubu Çocukların OSBED Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	82
Çizelge 12 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED Son test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	84
Çizelge 13 Öğretmenlerin Doğa Temelli Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular .	86
Çizelge 14 Öğretmenlerin Doğa Temelli Etkinliklere Yer Verme Sıklığına İlişkin Bulgular.....	87
Çizelge 15 Öğretmenlerin Doğa Temelli Etkinlikleri Uygulama Amacına İlişkin Bulgular.....	88
Çizelge 16 Uygulanan Doğa Temelli Etkinliklerin Türüne İlişkin Bulgular.....	89
Çizelge 17 Doğa Temelli Eğitimin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	90
Çizelge 18 Doğa Temelli Eğitimin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	92
Çizelge 19 Annelerin Çocukları İle Doğada Zaman Geçirme Sıklığına İlişkin Bulgular	94

Çizelge 20 Annelerin Doğada Çocuklarla Gerçekleştirdiği Etkinlik Türlerine İlişkin Bulgular.....	95
Çizelge 21 Doğa Temelli Etkinliğin Tanımına İlişkin Bulgular	96
Çizelge 22 Uygulanan Doğa Temelli Etkinliklerle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular	97
Çizelge 23 Uygulanan Doğa Temelli Programın Çocuk Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular.....	99
Çizelge 24 Annelerin Görüşlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	100
Çizelge 25 Annelerin Uygulama Öncesi Olumsuz Düşüncelerinin Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 SDÖ Modeli.....	17
-------------------------	----

I. GİRİŞ

Yaşamın ilk altı yılı genel olarak okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun yaşamının ilk ve en önemli yıllarını kapsayan okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Çocuk, bu dönemde, daha sonraki yıllarda öğreneceklerini destekleyecek temel bilgi ve beceriler geliştirir (Duran ve Taştekin, 2020). Diğer bir deyişle çocuğun bu yıllarda edindiği beceriler ve deneyimler gelecek yaşamı için temel oluşturmaktadır. Çocuğun desteklenmesi gereken gelişim alanlarının bu kritik yıllar yerine sonraki dönemlerde desteklenmeye çalışılması çocukta telafisi mümkün olmayan gecikmelere neden olabilir (Senemoğlu, 2012; Yavuzer, 2000). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğa gelişimini destekleyici öğrenme deneyimleri sunmak, tüm yaşantısı üzerinde etkili olduğu için büyük önem arz etmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Erken yaşlarda tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal-duygusal gelişim alanında da çocuğa uygun öğrenme fırsatları sunulması gerekmektedir. Çocuk bu dönemde sosyalleşmeye adım atmakta, kendini ifade etmeyi, akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişki kurmayı öğrenmektedir. Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin doğru şekilde desteklenmesi, çocukların sosyal beceri ve uyumlarının da daha yüksek olmasını sağlamaktadır (Cesur ve Köksal Akyol, 2020). Sosyal beceri kavramı eğitim ve psikoloji alanında sıklıkla ele alındığı ve kapsamı geniş olduğu için literatürde pek çok farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genel olarak sosyal beceriler, çocuğun akranlarıyla iletişim başlatması ve sürdürmesi, sorumluluk alması, grup içinde işbirliğine açık ve uyumlu olması, planlama yapabilmesi, problem durumlarına çözüm üretebilmesi, duygularını tanıması ve ifade etmesi, saldırganlık ve stres gibi olumsuz duygularla baş etmeye yönelik becerilere sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014). Çocuğun arkadaşları, ebeveynleri ve yakın çevresindeki diğer bireylerle kişilerarası bağlamda tepkilerine yön veren sözlü ve sözsüz davranışlarının bütünü olarak da ifade edilmektedir (Tuncer ve Aslan, 2020). Erken çocukluk döneminde çocuk, ilk sosyal beceriler olarak kabul edilen kendini ve

çevresini tanıma, arkadaş edinme, işbirliği kurma ve çevresiyle uyum içinde olma gibi davranışları edinir (Şirin Kaya, 2020). Bu yaşlarda edinilen sosyal beceriler, okul hayatındaki akademik başarının da temelini oluşturmaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kuran, kabul gören sosyal açıdan yeterli çocuklar akademik olarak da beceriye sahip olurken, sosyal becerileri edinememiş çocuklarda davranış problemleri ortaya çıkmaktadır (Ceylan ve Yiğitalp, 2018). Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin ilk kazanıldığı yer aile ve sonrasında ise okuldur. Özellikle okul yaşantısında çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik ortam ve fırsatlar sunulması, çocuğun bu alanda daha hızlı ilerlemesini sağlar. Bu noktada çocuğun ilk eğitim kurumu olan okul öncesi eğitim kurumlarına ve okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir (Okyay, 2021).

Çocuğun merak, soru sorma ve keşfetme duygusunu besleyen, aktif öğrenme fırsatı sunan bir eğitim programı ve ortamı kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük rol oynar (Cordiano vd. 2019). Bu noktada Latince *doğuş, yaratılış* anlamına gelen *natura* sözcüğünden türeyen doğanın, yapılandırılmamış alanları, yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat sunan yapısı, çocukların keşfetme ve öğrenme eğilimlerini desteklemesi bakımından ideal bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir (Ataş, 2021). Çocuğa kontrollü risk alma, kendi becerilerini sına, problem çözme, odaklanma, işbirliği, ilişki ve iletişim kurma deneyimi sunan doğanın ve dolayısıyla doğada eğitim programlarının çocuğun sosyal beceri gelişiminde de etkili olduğu düşünülmektedir (Paslı, 2019). Buna karşın günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerin sosyal hayatı değiştirmesi, şehirleşmenin artması, erken çocukluk döneminden itibaren kapalı alanlarda yapay malzemelerle geçirilen sürenin uzaması, doğada sınırlı deneyim yaşanmasına, dolayısıyla doğa ile insan arasındaki bağın da zayıflamasına neden olmaktadır (Ataş, 2021; Berberoğlu ve Uygun, 2013). Zamanlarının çoğunu iç mekânlarda geçiren, televizyon, bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik aletler nedeniyle sosyal ortamlardan uzaklaşan ve doğaya yabancılaşan çocukların gelişimleri bütünsel olarak olumsuz etkilenmektedir. Çocuklardaki bu doğadan uzaklaşma, kopma durumu *doğa yoksunluğu sendromu* olarak ifade edilmektedir (Louv, 2019). Yapılan araştırmalar çocukların doğadaki deneyimlerinin fiziksel, sosyal-duygusal ve zihinsel gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olmasının yanı sıra bedensel sağlıkları açısından da katkıları olduğunu ortaya koymuştur (Ernst vd. 2019; Mustapa vd. 2015; Şirin Kaya, 2020). Froebel'e göre ise ilk yaşlardan itibaren çocuk ile doğa arasında

ilişki kurulması, çocuğun beden ve zihin gelişimi için önemli bir gereklilik olarak ifade edilmiştir (Çakar, 2021). Bunun yanı sıra doğada etkinlikler yoluyla çocuğun gelişimi bütünsel olarak desteklenirken, doğa bilincinin de erken yaşlardan itibaren oluşmasına katkı sağlanır (Çukur ve Özgüner, 2008). Diğer yandan açık hava ve doğal alanlar, sosyal beceriler arasında kabul edilen grup çalışmalarını ve işbirliğini desteklemektedir (Dillon vd. 2007). Araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda çocukların doğada daha fazla zaman geçirmelerinin gelişimsel bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Doğada eğitim uygulamalarının öğretmenler tarafından bilinmesi ve benimsenmesi, rutin açık hava ve bahçe saatlerinin okul politikası haline gelmesi, ailelerin bu konuda işbirliği kurmak için bilgilendirilmesi gibi yollarla çocukların doğa ile daha sık buluşmalarının sağlanması ile bu ihtiyaç karşılanabilir. Çocuğun gelişimi için gereklilik olduğu düşünülen doğa ve açık hava etkinliklerinin, çoğu okulda çok kısıtlı sürelerde yer aldığı ve literatürde bu konuda özellikle ulusal araştırma örneklerinin son yıllarda artmaya başlasa da sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılacak çalışma ile bu eksiklik giderilmeye çalışılacaktır.

A. Problem Cümlesi

Doğa temelli eğitimin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisi var mıdır?

1. Alt Problemler

1. Deney grubu çocukların OSBED alt boyut ve toplam ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu çocukların OSBED alt boyut ve toplam ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu çocukların alt boyut ve toplam ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Doğa temelli eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Doğa temelli eğitim ve uygulanan program ile ilgili anne görüşleri nelerdir?

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın

ikincil amacı ise doğa temelli eğitim ve etkinliklerle ilgili öğretmen ve anne görüşlerinin belirlenmesidir. Ayrıca yapılacak uygulama ile çocuk, öğretmen ve ebeveynlerin doğa temelli etkinliklere dikkatinin çekilmesi de hedeflenmektedir.

C. Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknolojik gelişmeler, şehirleşme gibi etkenler çocukların doğada geçirdikleri zamanın azalmasına neden olmuştur. Yapılan pek çok araştırma, çocukların doğaya bağlılıklarının giderek azaldığını ve iç mekânlarda daha fazla vakit geçirdiklerini göstermektedir (Berberoğlu vd. 2013; Louv, 2019; Wells ve Lekies, 2006). Çocukların doğadaki deneyimlerinin giderek azaldığı bu durum, Louv (2019) tarafından doğa yoksunluğu olarak tanımlanmıştır. Çocukların doğadan uzaklaşmalarının temel nedenlerinden biri olarak görülen teknolojik gelişmeler ile ilgili 2008 yılında yapılan uluslararası bir araştırmada çocukların (8-18 yaş aralığı) gün içerisinde yaklaşık altı buçuk saat teknolojik aletlere zaman ayırdıkları tespit edilmiştir (Roberts ve Foehr, 2008). Türkiye’de yapılan başka bir çalışma (2013) ise 6-18 yaş arası çocukların televizyon, tablet, cep telefonu, bilgisayar gibi dijital aletlerle yaklaşık sekiz saat geçirdiklerini göstermektedir (<https://www.rtuk.gov.tr/rtuk-kamuoyu-arastirmalari-49>). Bunun yanı sıra büyük şehirlerde doğal oyun alanlarının ve ağaçlık alanların sınırlı olması çocukların doğadan uzaklaşmasının bir başka nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Başal, 2015). Ailelerin çocuklarının güvenliği ve sağlığı ile ilgili endişeleri de çocukların açık alanda zaman geçirmesinin önündeki engeller arasındadır (Cevher Kalburan, 2014). Bu durum öğretmenlerin de eğitim ortamlarında sınıf dışı etkinliklere sınırlı yer vermesine neden olmaktadır (Cevher Kalburan ve Yurt, 2011). Oysaki Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (United Nations Convention on Children’s Rights)’nde çocukların özgürce açık havada oynamalarının ve doğayı oyun yoluyla keşfetmelerine fırsat verilmesinin gerekliliği açıkça ifade edilmiştir (Björklid, 2004). Doğa, esasen insanın doğduğu andan itibaren bir parçasıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların keşfetme, öğrenme, hareket etme gibi pek çok ihtiyacını açık havada doğal alanlar yoluyla karşılaması keyifli ve gelişimsel olarak önemli bir fırsattır (Ataş, 2021). Çocukların gelişimi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, Wells ve Lekies (2006) yaptıkları araştırmada doğa ile çocukluklarında bağ kuranların, yetişkinlik döneminde çevre konusunda daha duyarlı ve bilinçli bireyler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan pek çok

araştırma çocukların bedensel sağlığı açısından da doğada bulunmanın önemini vurgulamaktadır (Ernst, vd. 2019; Mustapa vd. 2015; Şirin Kaya, 2020). Ulusal ve uluslararası araştırmalar da sınıf dışı etkinliklerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Burdette ve Whitaker (2005), çalışmalarında doğada yapılan eğitimlerin dayanışma, işbirliği, uzlaşma ve problem çözme becerilerini desteklediğini, sosyalleşmeyi arttırdığı belirtmişlerdir. Basile (2000), erken çocukluk döneminde doğada bulunmanın olumlu çevre tutumu geliştirmedeki rolünden bahsetmiştir. Köşker'in (2019) çalışması da okul öncesi dönemde doğa ile bağ kuran çocukların doğa dostu tutumlar geliştireceğini ve yaşamları boyunca bu tutumu koruyacaklarını vurgulamaktadır. Amus (2022) doğanın, merak ve keşfetme isteği uyandırması, kontrollü risk alınmasını sağlaması bakımından çocuklar için ideal bir öğrenme ortamı olduğunu ve gelişimleri üzerinde kritik bir önem taşıdığını ifade etmiştir. Okul öncesi dönemde doğada eğitimin olumlu etki ettiği alanlardan biri de sosyal becerilerdir. Ataş (2021), çocuğun doğada bulunmasının işbirliği yapma, iletişim kurma, grupta birlikte hareket etme, problem çözme, liderlik etme, özgüven geliştirme gibi pek çok sosyal becerisini geliştireceğini vurgulamaktadır. Şirin Kaya (2020) araştırmasında doğada yapılan etkinliklerin sosyal beceri düzeylerini arttırdığını, problem davranışları ise azalttığını ortaya koymuştur.

Uluslararası literatürde doğa temelli eğitimin çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin yanı sıra tüm gelişim alanlarını olumlu etkilediği (Fjortoft ve Sagia, 2001; Weeland vd. 2019) ancak öğretmenlerin genellikle doğal alanları hava koşullarına göre tercih ettikleri (Maynard ve Waters, 2007) sonuçları paylaşılmıştır. Ulusal literatüre bakıldığında ise yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen ve ebeveynlerle gerçekleştirilen ve doğa temelli eğitime ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalardan oluştuğu belirlenmiştir (Alat vd. 2012; Cevher Kalburan ve Yurt, 2014). Son dönemde okul dışı öğrenme ortamları ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara rastlansa da (Kölemen, 2021) bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olduğu, özellikle erken çocukluk dönemine ilişkin çalışmaların diğer yaş grupları ile yapılan çalışmalara göre sınırlı olduğu görülmüştür. Buna karşın doğa ve çocuk arasındaki kuvvetli bağın olumlu sonuçları düşünüldüğünde, çocukların doğada bulunmalarının önemli olduğu açıktır. Diğer yandan son yıllarda birçok ülkede doğanın eğitim ortamı olarak kabul edilmesi ve doğa temelli eğitim uygulamalarının artması dikkat çekicidir. Doğanın yapılandırılmamış yapısı, sunduğu esnek ve doğal materyal olanağı ile çocuklarda

deneyimleyerek kalıcı öğrenmeye fırsat sunması doğa temelli eğitim fikrinin kabul görmesini sağlayan en önemli etkenlerden biridir. Tüm bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda çocuğun doğada düzenli vakit geçirmesinin, oyun oynamasının, açık alan etkinlikleri ile buluşmasının kişilerin insiyatifine bırakılmayacak kadar önem arz ettiği görülmektedir. Özellikle gelişim için kritik yıllar olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocuklara doğada sunulacak öğrenme deneyimlerinin gelecek yaşamlarının temelini oluşturacak becerileri kazanmalarında etkili olacağını söylemek mümkündür. Bu bilgiler ışığında konunun önem ve gerekliliği dikkate alınarak ve erken çocukluk dönemi ile ilgili yapılan ulusal çalışmaların sınırlı olması da göz önünde bulundurularak, yapılacak araştırma ile literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Aynı zamanda yapılacak araştırma ile öğretmen ve ebeveynlerin dikkatinin doğa temelli eğitime çekilmesi ikincil amaç olarak belirlenmiştir.

D. Varsayımlar

Bu araştırmaya ait varsayımlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

1. Katılımcıların veri toplama araçlarına samimi ve objektif bir dille cevap verdikleri, gönüllü katılım sağladıkları,
2. Araştırmacının uygulamanın tamamında objektif ve yansız bir şekilde süreci aktardığı varsayılmıştır.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim- öğretim yılı bahar yarıyılında çalışma grubuna dâhil edilen 60-72 aylık çocuklarla,
- Görüşme yapılan okul öncesi öğretmen ve annelerin görüşleri ile,
- İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir ilkokul bünyesindeki anasınıfı ile,
- Sekiz hafta boyunca uygulanan doğa temelli etkinlikler ile,
- Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve görüşme formlarının sonuçları ile sınırlıdır.

F. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Çocuğun zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişim alanlarının en hızlı olduğu, kişiliğinin şekillenmeye başladığı ve temel alışkanlıkları kazandığı, hayatın ilk altı yılını kapsayan dönemdir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Doğa Temelli Eğitim: Doğa yoluyla çocuğun keşfederek ve deneyimleyerek öğrendiğini vurgulayan, doğayı önemli bir öğretici olarak kabul eden eğitim anlayışıdır (Pashı, 2019).

Sosyal Beceri: Kişinin toplum içerisinde diğer kişilerle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Önalın Akfırat, 2006). Diğer bir deyişle sosyal beceriler toplum tarafından kabul edilen, gözlenebilir olumlu sosyal davranışlardır (Yazıcı ve Çetin, 2021).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya konu olan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim ve önemi, sosyal gelişim kuramları, sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), sosyal beceriler ve doğa temelli eğitim ana başlıkları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Son olarak konu ile ilgili ulusal ve uluslararası bazı araştırmalara yer verilmiştir.

A. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Okul öncesi dönem çocuğun pek çok gelişimsel beceri ve deneyim edindiği, merak ve öğrenme potansiyelinin en üst seviyede olduğu, 0-6 yaş aralığını kapsayan kritik bir süreçtir (Aktan ve Önder, 2018). Oktay'a göre (1990) en genel haliyle çocuğun doğumundan ilkokula başlamasına kadar geçen süre okul öncesi dönem olarak kabul edilir. Bu dönem temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması, kişiliğin şekillenmesi ve geliştirilmesinde bireyin ilerleyen yıllardaki yaşantısına etkisi nedeni ile yaşamın en önemli süreçlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Oktay, 2003).

Okul öncesi eğitim ise, çocuğun bireysel farklılıklarına ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak planlanmış, tüm gelişim alanlarını bütünsel olarak destekleyen, içsel potansiyelini ortaya çıkarmasına destek olan, zengin uyarıcı çevre olanakları sunan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kuru-Turaşlı, 2014). Başka bir tanımda ise okul öncesi eğitim 0-6 yaş çocuklarının sağlıklı ve nitelikli bir şekilde gelişebilmeleri için belli bir sistem ve plan dâhilinde gerçekleştirilen her türlü eğitim çalışması olarak ifade edilmiştir. Bu eğitim çocuğun sağlıklı gelişmesi ve büyümesi amacıyla yapılan aile ve kurum merkezli tüm faaliyetleri içermektedir (Ramazan ve Ural, 2007).

Şirin'e göre (2021) okul öncesi eğitim dönemi çocuğun, fiziksel, zihinsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarının çok hızlı geliştiği, birbirinden etkilendiği kritik bir dönemdir. Bu kritik süreçte bu gelişim alanlarından herhangi birinin doğru şekilde desteklenmemesi telafisi çok zor olan sorunlara neden olması bakımından büyük önem

arz etmektedir. Bu bağlamda çocuğa sunulacak nitelikli okul öncesi eğitim fırsatının, çocuğun sağlıklı ve mutlu bir birey olarak yetişmesinde, gelecekteki hayatının temellerinin atılmasında büyük bir rol oynayacağı düşünülmektedir (Aral vd. 2011). Diğer yandan çocuğun sosyal ve duygusal yaşantılarının desteklenmesi, zihinsel becerilerinin hız kazanması, öğrenmeye karşı ilgi ve merak duyması da nitelikli bir okul öncesi eğitim sunulması ile mümkündür (MEB, 2013). Bireysel gelişimin çok hızlı olduğu erken çocukluk dönemi aynı zamanda daha aktif ve kolay öğrenmenin gerçekleştiği bir dönem olarak kabul edilmesi açısından da dikkat çekmektedir (Gregorc ve Mesko, 2016). Çocuğu gelecekteki hayatına hazırlayan en önemli basamaklardan biri olarak kabul edilen okul öncesi eğitim aracılığıyla sunulacak zengin öğrenme ortamlarının çocuğun gelişimi açısından gerekliliği yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Feyman, 2006; Hayran 2010; Kök vd. 2005). Alabay ve Yağan Güder (2015) çalışmalarında okul öncesi eğitim almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklara göre gelişim alanları bakımından olumlu yönde anlamlı farklılıklar taşıdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmalar ışığında çocuğun kazanmış olduğu becerileri en üst düzeye ulaştırmak ve öğrenme niteliğini artırmak için okul öncesi eğitime ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Başturan, 2018). Diğer bir deyişle tüm bu veriler okul öncesi dönemin gelişim için kritik bir öneme sahip olduğunu, nitelikli okul öncesi eğitimin ise gelişimin desteklenmesinde önemli rol oynayan, bu süreçte çocuğun yaşadığı deneyimlerin akademik yaşantısı ve tüm hayatı üzerinde etkisi olan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

B. Sosyal Gelişim ve Sosyal Gelişim Kuramları

Erken çocukluk dönemi, gelişimsel olarak pek çok deneyim ve becerinin kazanıldığı yaşamın en önemli dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocukların doğru şekilde desteklenmesi doğuştan getirdikleri gelişimsel yetilerin kalıcı davranışlara dönüşebilmesi açısından gerekmektedir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Bu noktada çocuklara tüm gelişim alanlarını destekleyici deneyim fırsatlarının sunulması hem çocuk hem de toplum için büyük önem arz etmektedir.

Erken çocukluk deneyimleri çocuğun tüm gelişim alanlarını olduğu gibi temel güven, kendine saygı, başkalarıyla etkileşim ve iletişim gibi sosyal ve duygusal becerilerini de güçlendirmektedir. Sosyal gelişim genel olarak çocuğun yaşadığı

topluma uyum sağlayabilmesi ve diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Gülay Ogelman, 2012). Diğer bir ifadeyle bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar diğer insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği davranışların bütünüdür. Çocuğun içinde yaşadığı toplumun üyesi haline gelmesi ve toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması, sosyalleşmesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Çocuğun ilk sosyal davranışlarının temeli aile ve yakın çevresinde atılmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamında ise bu beceriler detaylandırılmaktadır (Senemoğlu, 2012). Diğer bir ifadeyle ilk olarak aile, kültür ve yakın çevre ile başlayan sosyal gelişim, okul öncesi dönemde öğretmen ve akran iletişimi ile gelişerek devam etmektedir. Okul ortamında yeni arkadaşlıklar edinme, bu arkadaşlıkları sürdürme, öğretmeni ve akranları ile olumlu ilişkiler başlatma sosyalleşmenin en önemli adımları kabul edilebilir (Arda, 2011). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal gelişiminin desteklenmesi, mutlu ve sağlıklı bir yetişkin olması açısından kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde hem ailenin, hem öğretmenin çocuğun sosyal gelişimini ve sosyal becerilerini destekleyen fırsatlar sunmasının okulda ve ileriki yaşantısında daha başarılı olmasını sağladığı belirtilmektedir (Denham, 2006).

Çocuğun gelecek yaşantısında kuracağı sosyal ilişkiler üzerinde büyük önem sahip becerilerin aile ve öğretmen tarafından doğru desteklenebilmesi için sosyal gereksinimlerinin farkında olunması, dolayısıyla sosyal gelişimin kuramsal temellerinin bilinmesi de dikkat edilmesi gereken başka bir noktadır. Sosyal gelişim kuramları özellikle sosyal davranışların nasıl ve ne şekilde öğrenildiği hakkında bize detaylı bilgi vermektedir. Diğer bir deyişle sosyal gelişim kuramları insan davranışlarının farklı yönlerini incelerken, insanın sosyal gelişimine daha açıklayıcı bir yaklaşım kazandırmayı amaçlamaktadır (Nur ve Kale, 2020). Günümüzde geçerliliği kabul edilen ve sosyal gelişime ışık tutan pek çok sosyal gelişim kuramı bulunmaktadır. Psikososyal Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı, Davranışçı Kuram, Ekolojik Sistemler Kuramı, Sosyokültürel Kuram ve Bağlanma Kuramı sosyal gelişim kuramları içinde en çok bilinen ve geçerliliğini halen koruyan kuramlardır.

Psikososyal Gelişim Kuramı sosyal gelişimi temel alan sekiz evreden oluşmaktadır. Erikson tarafından geliştirilen Psikososyal Gelişim Kuramında her dönemin kendine özgü özellikleri, sorumlulukları ve çözüm bekleyen bir çatışması olduğu görülmektedir. Erikson kişinin bu çatışma durumlarını olumlu yönde

çözümlemesi gerektiğini savunur (Maree, 2021; Senemoğlu 2012). Temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı suçluluk duygusu, başarıya karşı yetersizlik duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma, üretkenliğe karşı durgunluk, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk evrelerinden oluşan Psikososyal Gelişim Kuramı her evredeki kriz döneminin başarıyla atlatılması durumunda bir sonraki evreye sağlıklı bir geçiş yapılabileceğini vurgulamaktadır (Okyay, 2021).

Bir başka sosyal gelişim kuramı olan Sosyal Öğrenme Kuramı, öğrenmede temel kavramların gözlem, taklit ve model alma olduğunu savunmuştur. Kurucusu Bandura'ya göre birey çevresindeki kişilerin davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemler ve öğrenme bu şekilde gerçekleşir. Yine bu kuramda öne çıkan davranış, biliş ve çevre arasındaki etkileşimdir. Sosyal öğrenme kuramı, pekiştiricileri davranışın öğrenilmesinde tek başına yeterli bulmaz ancak sosyal davranışı güçlendireceğini veya zayıflatacağını vurgular (Nabavi, 2012). Diğer yandan Bandura gözlem yoluyla öğrenme için dikkat, bellek, taklit ve motivasyon olmak üzere dört sürecin öneminden bahsetmektedir.

Davranışçı Kuram Yaklaşımı felsefi bakış açısını John Locke'un görüşlerinden almaktadır. Bu kuram öğrenmeyi gözlemlenebilir davranışlarla sınırlandırır ve içsel yaşantılar ölçülemeyeceği için bu yaşantıları dikkate almaz (Aydın, 2010). Bunun yanı sıra Davranışçı Kuramda hayvan davranışları gözlemlenerek, insan davranışları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kurama göre; bireyin davranışları doğduğu andan itibaren çevresindeki uyaranlara verdiği tepki sonucu koşullanma yoluyla gerçekleşmektedir. Bu açıdan davranışçı kuramda çocuğun gelişiminde ve öğrenmesinde yetişkin rolünün çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2012). Pavlov tarafından geliştirilen Klasik Koşullanma ve Skinner tarafından geliştirilen Edimsel Koşullanma, Davranışçı Kuramların türleridir. Pavlov klasik koşullanmada hayvanlar ile deneyler gerçekleştirirken James Watson bu alanda ilk defa insanlarla deneysel çalışmalar gerçekleştirmiştir. Diğer yandan Edimsel Koşullanma kompleks davranışlara dikkat çekerken, klasik koşullanma refleks davranışları ön planda tutmuştur (Türkçapar ve Sargın, 2012).

Sosyal gelişim kuramlarından bir diğeri Ekolojik Sistemler Kuramıdır. Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen, çocuk ve çevre etkileşiminin vurgulandığı Ekolojik Sistemler Kuramı, çocuğun gelişiminde çevrenin önemini altını çizerken,

farklı katmanlardan oluşan ilişkiler sisteminin etkisinden bahseder ve bu sistemleri ekoloji kavramı ile tanımlar (Christensen, 2010). Bu kuram mikrosistem, mezosistem, ekosistem ve makrosistem olmak üzere dört farklı katmandan oluşmaktadır. Bazı kaynaklara göre zamansal koşulların da gelişimin üzerinde etkisinin vurgulandığı kronosistem de bu katmanlardan biri olarak ele alınmaktadır (Okyay, 2021). Bronfenbrenner'e göre tüm bu sistemler birbiri ile etkileşim halindedir ve insan davranışları üzerinde doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilere sahiptir (Gülay ve Akman, 2009). Mikrosistem; çocuğun ailesi, arkadaşları, okulu ve yakın çevresini içine alır ve bireyin yaşadığı ortamı kapsar. Çocuk yakın çevresiyle çift yönlü bir etkileşim halindedir. Yani, hem yakın çevresinden etkilenir, hem de çevresini etkiler (Nur ve Kale, 2020). Mezosistem; çocuğun yakın çevresini oluşturan mikrosistem içinde yer alan kişiler arasındaki ilişki ve bağlantıları inceler (Bronfenbrenner ve Evans, 2000). Ekosistem; çocuğun gelişimini dolaylı yoldan etkileyen çevresel etkenleri ifade eder. Örneğin; sağlık kuruluşlarının yaptığı sağlık taramaları bu kapsama girer (Okyay, 2021). Makrosistem; çocuğun yaşadığı toplumun gelenekleri, kuralları, kültürü bu katmanda yer alır. Bu unsurlar da çocuğun gelişiminde yakın çevresi kadar doğrudan olmasa da etkili kabul edilir (Okyay, 2021). Kuramda yer alan kronosistem ise; çevresel koşulların ve tarihsel olayların dönüşümünün bireyin hayatını etkileyebileceğini belirtir (Ergin ve Yıldız, 2013).

Sosyokültürel Gelişim Kuramı ise, sosyal çevrenin bilişsel gelişime etkisini vurgular ve çocuğun çevresindeki kişilerle etkileşiminden öğrendiğini savunur. Çocuğa sunulan uyarıcıların niteliği, çocuğun yaşadığı çevre ve kültür ile doğrudan ilişkili olduğu kabul edilir (Topçiu, 2015). Sosyo Kültürel Gelişim Kuramında Vygotsky, çocuğun öncelikle kültürel ve sosyal çevresi ile etkileşime girerek zihinsel gelişiminin desteklendiğini savunur. Bu nedenle sosyal ve kültürel çevrenin öğrenme üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır. Diğer yandan Vygotsky'nin kuramında dil ve kültür önemli bir yere sahiptir. Vygotsky, dilin bireyin zihinsel gelişimini etkileyen güçlü bir araç olduğunu savunmuştur. Dil ve düşüncenin başlangıçta bağımsızken, gelişim süreci içerisinde birbiri ile iç içe geçtiğini vurgular. Vygotsky'e göre dil, toplumsal etkileşimi sağladığı için düşünme ve öğrenmenin gelişmesinde önemli bir araçtır (Öncü, 2018). Vygotsky'nin kuramında yer alan önemli terimlerden biri de *Yakın Gelişim Bölgesi* dir. Yakın Gelişim Bölgesi çocukların tek başına üstesinden gelebilmesi için çok zor olan ancak yetişkinlerin veya yaşça büyük çocukların

rehberliği ile başarılıbilen görevler için kullanılır. Yakın gelişim bölgesinin alt sınırı, bir çocuğun bağımsız olarak ulaşabildiği problem çözme düzeyidir. Üst sınırı ise yetişkin yardımıyla alabileceği sorumluluk düzeyidir. Vygotsky'nin yakın gelişim bölgesine vurgusu zihinsel gelişim üzerindeki toplumsal etkilerin öneminin ve çocukların gelişiminde eğitimin rolünün altını çizmiştir (Santrock, 2016).

Son yıllarda sıkça söz edilen Bağlanma Kuramı bebeklikteki bağlanmanın sonraki yaşamı derinden etkilediğini savunur. Kuramın savunucusu John Bowlby anne yoksunluğu yaşıyan bebeklerle gerçekleştirdiği çalışmalar sonucu Bağlanma Kuramını ortaya koymuştur. Bu çalışma sonuçlarına göre, anneden ayrı kalan bebeklerin gelişimlerinin yavaşladığı, sosyal olarak geri çekildiklerini gözlemlemiştir. Bu çalışmalar ışığında bebek ile ona bakan anne ya da bakıcı arasında ilk yıllarda kurulan sıcak ve sevgi dolu bağın, çocuğun gelişiminde önemli role sahip olduğu vurgulanmıştır (Soysal vd. 2005). Çocuk bu güvenli bağ sayesinde özgüvenli, girişken ve dış dünyaya karşı güven duyan bir bireye dönüşür. Çocuğun anneye ve çevreye yönelik bu algısına “içsel işleyen modeller” denir (Bowlby, 2014). Bowlby, bağlanma kuramında güvenli bağlanmanın temelinde anne duyarlılığını vurgulamış ve duyarlılığı “çocuğa saygı” olarak ifade etmiştir (Nur ve Kale, 2020). Bowlby'nin kuramından hareketle Mary Ainsworth'un bağlanma ile ilgili yaptığı çalışmalar sonucu “güvenli üs” kavramı ortaya çıkmıştır. Güvenli üs; bebek acıktığında, yorulduğunda, üzülduğünde, korktuğunda kısacası yardıma ihtiyaç duyduğunda bağlanma figürünün zamanında ve aktif bir şekilde müdahale eden varlığını ifade etmektedir (Bowlby, 2014). Ainsworth deneysel çalışmalar sonucu bağlanmayı güvenli bağlanma, güvensiz-kaçınan bağlanma ve güvensiz-kararsız bağlanma olmak üzere üç şekilde sınıflandırmıştır. Güvenli bağlanmada bebekler, buldukları ortama kolay uyum sağlarlar. Rahat ve girişken olurlar. Anne ya da bakan kişinin kuruyuculuğuna inanandıkları için güven duyguları gelişmiştir (Bowlby, 2014). Güvensiz-kaçınan bebek/çocuk anneden uzak durur. İlgisini başka şeylere yönlendirir. Başlangıçta anneyi aramaması sağlıklı görünse de kendilerini korumak amacıyla kayıtsız oldukları görülmüştür. Bebeğin bakımını üstlenen kişiler gözlemlendiğinde duyarsız, çatışan ve reddeden tavırlar sergiledikleri, bu nedenle çocukta güvensizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Nur ve Kale, 2020). Güvensiz-kararsız bağlanmada ise bebeklerin anneleri ile bağımlı bir ilişkileri olduğu, neredeyse annelerine yapışık hareket ettikleri görülmüştür. Endişe düzeyinin yüksek olduğu bu bağlanma biçiminde

yapılan anne gözleminde annelerin tutarsız davranışlar sergiledikleri fark edilmiştir. Bu tutarsız davranışlar, bebekleri kararsız bırakmış ve annelerinin veya bakıcının varlığından emin olmak için sürekli yanlarında olmasını istemişlerdir. Yokluk anlarında ise aşırı üzüntü yaşadıkları belirlenmiştir. Güvensiz bağlanan çocuklarda kaygı, endişe, öfke, üzüntü görülürken; güvenli bağlanan çocuklarda ise zihinsel açıdan daha iyi bir gelişime ve sağlıklı ruhsal bir yapıya rastlanmaktadır (Geniş ve Kahraman, 2017; Nur ve Kale, 2020; Stanojević vd. 2015; Yalom, 2014).

Özetle sosyal gelişim kuramlarının insan davranışlarının farklı yönlerini incelerken aynı zamanda bu davranışların nasıl öğrenildiği ile ilgili bilgi vermesi bakımından önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda çocuğun ilerleyen yaşantısında kuracağı sosyal ilişkilerin temelini atıldığı erken çocukluk döneminde çocuğun yakın çevresinin sosyal ihtiyaçlarının farkında olarak hareket etmesi, ona rol model olması ve sosyalleşme fırsatları sunması gerekmektedir. Bu şekilde çocuğun sosyal açıdan sağlıklı bir gelişim göstermesinin mümkün olduğu söylenebilir.

C. Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ)

Günümüzde okulların akademik beceriyi desteklemenin yanı sıra öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek, sorumluluk kazanmalarını sağlamak, toplumsal kuralları öğrenmelerine katkı sunmak gibi tamamlayıcı görevleri de bulunmaktadır (Arda, 2011). Özellikle duygusal zekâ (EQ) gibi kavramlarla ilgili yapılan çalışmaların artmasıyla yaşam başarısının sadece akademik zekâdan kaynaklanmadığı ortaya konmuştur (Goleman, 2011; Mayer vd. 2016). Bu bulgular eğitimcilerin de düşüncelerini etkilemiş ve başarının standart testlerden alınan puanlarla sınırlı kalamayacağı, daha fazlasına ihtiyaç duyulduğu fikri benimsenmeye başlanmıştır (Sarıcı vd. 2021). Bu kapsamda pek çok ülke çocukların yaşam becerilerinin desteklenmesine odaklı okul temelli eğitim programları geliştirmiştir (OECD, 2018). Geliştirilen bu programlar ile akademik başarının yanı sıra sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir (Greenberg vd. 2003).

Sosyal ve duygusal öğrenme kavramının temelleri, Goleman (1995) tarafından tanımlanan duygusal zekâyâ dayanır. Duygusal zekâ (EQ) ile duyguların da davranışlar üzerinde etkili olduğuna dikkat çekilmiş ve nitelikli bir yaşam için sosyal ilişki gelişimine destek olmak amaçlı çocuklara ve gençlere yönelik çalışmalar bu kapsamda gerçekleştirilmiştir (Göl Güven, 2021).

Sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerine ilk olarak 1980’li yıllarda eğitimciler ve araştırmacılar tarafından dikkat çekilse de, Fetzer Enstitüsü’nün 1994 yılında gerçekleştirdiği bir toplantıda “sosyal ve duygusal öğrenme” kavramı olarak ilk defa kullanılmıştır (Bar-On, 2006; Cherniss vd. 2006). Toplantı sonrası aynı yıl içinde, bu kavramı bilimsel olarak ele almak ve okul uygulamalarına dönüştürmek için *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)* kurulmuştur.

Kuruluşundan bu yana CASEL’in amacı, okulun paydaşları olan öğrencilere, eğitimcilere ve okulun dışındaki araştırmacılara, SDÖ için kuramsal temel ve uygulama üretmek, bunları denemek ve raporlayarak yaygınlaşmasını sağlamak olmuştur (Totan, 2014). CASEL’in kurulmasıyla sosyal ve duygusal öğrenme alanında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. SDÖ başlangıçta riskli ortam ve davranışlara maruz kalan gruplar için müdahale programı şeklinde düşünülürken, son yıllarda müdahale programlarının ötesinde “dayanıklılık” kavramını temele alan çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır. Bu bağlamda sadece risk altındaki çocukları değil tüm çocukları kapsayan programlar ön plana çıkmıştır. SDÖ programları ile tüm olumsuz durumlara karşı çocuk ve gençlerin iç ve dış kaynaklarını kullanarak mücadele etmesinin öğretilmesi vurgulanmıştır. (Göl Güven, 2022). Bu çerçevede SDÖ, riskli davranışları azaltmanın yanı sıra koruyucu yeterlilikleri de arttıran bir etkiye sahip olmuştur (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Sosyal ve duygusal öğrenmenin pek çok tanımı bulunmaktadır. Elias vd. (1997), sosyal ve duygusal öğrenmeyi (SDÖ), kişilerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmak adına beceriler, tutumlar ve değerler gelişimi olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanımda ise, Kabakçı ve Korkut Owen (2010), sosyal ve duygusal öğrenmeyi öğrencilere yaşamları boyunca sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerine destek vererek arttırmaya yönelik nitelik kazandırma olarak ifade etmişlerdir. CASEL ise 2020 yılında yaptığı tanımlamayı genişleterek, sosyal ve duygusal öğrenmeyi, çocukların ve yetişkinlerin duygularını yönetmek, bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşmak, başkaları ile destekleyici ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri korumak, başkalarına karşı duygudaşlık hissetmek, başkalarını önemseyen sorumlu kararlar vermek, sağlıklı kimlikler geliştirmek için gereken tüm bilgi, tutum ve becerileri edinme süreci olarak tanımlamıştır.

CASEL'in tanımını incelendiğinde bu yaklaşıma göre beş temel yeterlilik alanı oluşmaktadır. Bunlar; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme olarak belirlenmiştir.



Şekil 1 SDÖ Modeli

Şekil 1'de görülen SDÖ yeterlilikleri şu şekilde açıklanmaktadır:

- **Öz farkındalık:** Bireyin kendi duygu, düşünce ve değerlerini tanıyıp, bunların çeşitli ortamlarda kendi davranışlarını nasıl etkilediğini farketmesi yetkinliğidir. Başka bir deyişle kişinin duyguları tanımlama, kendini doğru algılama, güçlü yanlarını ve sınırlı yanlarını bilme ve değerlendirebilme yeteneğidir (Göl Güven, 2021).
- **Öz yönetim:** Bireyin dürtülerini kontrol edebilmesi, zorluklar karşısında sebat etmesi, duygularını etkili bir şekilde düzenleyerek ifade edebilmesi becerisidir (Gülay Ogelman vd. 2021).
- **Sosyal farkındalık:** Bireyin başkalarının bakış açılarını anlama, empati kurabilme becerisidir. Başkalarına saygı duyma, takdir etme, farklı bakış açılarını anlama becerilerini içerir. Sosyal farkındalığı yüksek bireyler toplumsal duyarlılığı yüksek kişilerdir (Ulutaş ve Bozkurt Polat, 2020).
- **İlişki becerileri:** Açık iletişim, aktif dinleme, işbirliği kurma, liderlik becerisine sahip olma, gerekli durumlarda yardım isteme ve yardım etme, başkalarının haklarını koruma becerilerini içerir. Genel anlamda sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme olarak tanımlanabilir (Göl Güven, 2021).

- **Sorumlu karar verme:** Farklı ortamlardaki davranış ve sosyal ilişkilerinde özenli ve yapıcı tercihler yapma becerisidir. Merak duyma, açık fikirli olma, davranışlarının sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi beceriler sorumlu karar verme becerileri arasındadır (Göl Güven, 2022).

CASEL'in sunduğu model dışında da pek çok SDÖ modeli bulunmaktadır. Örneğin; Im vd. (2019), erken çocukluk dönemi sosyal ve duygusal öğrenme yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik yaptıkları envanter geliştirme çalışmasında, CASEL'in öğrenme yeterliliklerine ek olarak bağlanma, iletişim becerileri ve toplum yanlısı davranış beceri alanlarından bahsetmişlerdir. Bir başka SDÖ modeli ise üç seviyeli bir destek ve müdahale modeli olarak geliştirilen Rtl modelidir. İlk seviye, tüm öğrencilere sunulan ve temel SDÖ becerilerini içeren önleyici amaçlı geliştirilmiş bir programdır. İkinci seviye temel SDÖ becerilerinin yanında ihtiyaç dâhilinde daha üst becerileri içeren bir programdır. Risk altında olduğu düşünülen çocuklar için geliştirilmiştir. Son seviye ise yüksek risk grubundaki çocuklar için geliştirilmiş, zararı azaltma amaçlı programdır (Göl Güven, 2022).

Geliştirilen tüm SDÖ programları çocukluk ve yetişkinlik döneminde karşılaşılabilecek riskleri azaltmanın yanı sıra, akademik ve yaşam başarısını arttırmaya yönelik koruyucu programlardır. Bu programların okul ortamında uygulanmasının pek çok davranış probleminin çözülmesinde ve başarının arttırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Bu noktada okulların çocukların ihtiyacını tespit ederek, okullarına ait doğru SDÖ programını belirlemeleri programın etkisini arttıracaktır.

SDÖ ve bu kapsamda geliştirilen programlar ile ilgili hem ülkemizde, hem de yurt dışında pek çok araştırma gerçekleştirilmektedir (CASEL, 2003, 2013, 2015; OECD, 2018; TUSİAD, 2019). Avrupa'da sosyal ve duygusal öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaları desteklemek amacıyla kurulan European Network for Social Emotional Comptence (ENSEC), dünyada sosyal ve duygusal öğrenme programlarının etkilerinin incelendiği bir meta-analiz raporu yayınlamıştır. Rapora göre; programların temel amacı sosyal ve duygusal öğrenme yeterliliklerinin kişilere kazandırılması olarak belirlenmiş ve Avrupa ülkelerinde sosyal ve duygusal öğrenme programlarının giderek önem kazanmaya başladığı saptanmıştır (Cefai vd. 2018). Payton vd. (2008) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmasında sosyal duygusal öğrenme ile ilgili 317 araştırmayı incelemişlerdir. Bu çalışma sonucu sosyal duygusal öğrenme

programlarının akademik başarı, iletişim, sosyal beceri, duygu düzenleme gibi becerilerin desteklenmesinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bridgeland vd. (2013) tarafından 600 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda; öğretmenlerin % 95'i sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğretiler olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada sosyal duygusal becerilerin devam probleminin azaltılmasında, akademik başarının artırılmasında, iş hayatına hazırlanmada ve vatandaşlık bilincinde etkili olduğu öğretmen görüşleri arasında yer almıştır. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 2015 yılında yayınladıkları rapor ile SDÖ becerilerine okullarda hangi düzeyde yer verildiğini değerlendirmişlerdir. Bu raporda çok az ülkenin SDÖ'yü matematik, fen gibi okul derslerine entegre ettiği sonucu paylaşılmıştır. Yine bu raporda SDÖ'nün okul programlarında yer almasının önemi vurgulanırken, öğretmenlere yeterli rehberliğin yapılamadığından bahsedilmiştir. Durlak vd. tarafından (2011), anaokulundan liseye kadar 270.000'den fazla öğrenciyi kapsayan 213 çalışmanın meta-analizinde, sosyal-duygusal öğrenmenin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi yüksek çocukların sosyal becerilerinin yüksek, iletişim sorunlarının ise daha az olduğu belirlenmiştir. Yine aynı araştırmada sosyal-duygusal öğrenme eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayanlara göre ortalama % 11 daha yüksek akademik başarı puanına sahip olduğu da saptanmıştır. Bu araştırma ile sosyal-duygusal öğrenmenin akademik başarıya katkısı olduğu somut şekilde ortaya konmuştur (Sarısoy vd. 2021).

Ülkemizde de son yıllarda sosyal ve duygusal öğrenme programlarının çocukların yaşam becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar hızla artış göstermiştir. TÜSİAD tarafından 2019 yılında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin önemi, kapsamı, geliştirilme yollarını içeren detaylı bir rapor yayınlanmıştır. Bu raporda sosyal ve duygusal öğrenmenin çocukluk ve gençlik dönemlerinde desteklenmesinin gerekliliği bilimsel verilerle açıklanarak paylaşılmıştır. Yine bu rapora göre sosyal-duygusal öğrenme becerilerini kazanan çocuklar, gençler ve yetişkinler olumlu iletişim kurabilen, sorumlu kararlar alabilen, eleştirel ve seri düşünebilen, yerel ve evrensel sorunlarla baş edebilen beden ve ruhen sağlıklı insanlar olarak nitelendirilmişlerdir. Esen Aygün ve Şahin Taşkın (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının sosyal duygusal öğrenme ile ilgili görüşlerini incelemiş ve sonuç olarak, öğretmen adaylarının sosyal duygusal

öğrenme konusunda eksikliklerinin olduğunu ve bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını saptamışlardır. Gözen ve Cırık (2017) ise, yaptıkları çalışmada 48-60 aylık çocuklara uyguladıkları dijital öyküleme projesinin sosyal duygusal öğrenme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, dijital uygulamanın sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerinde önemli katkıları olduğunu saptamışlardır.

Yapılan araştırmalar sonucunda; sosyal ve duygusal öğrenme programlarına katılan öğrencilerin saldırganlık, şiddet gibi davranış problemlerinde ve duygusal sorunlarında azalma görülürken; problem çözme, olumlu iletişim kurma, akademik başarı, sosyal yeterlilik becerilerinde ise artış olduğu belirlenmiştir (Domitrovich vd. 2007; Kabasakal ve Totan, 2013; Webster-Stratton vd. 2004). Bunun yanı sıra okul terki, devamsızlık, zararlı alışkanlık gibi olumsuz davranışların da sosyal ve duygusal öğrenme programları ile azaldığı ortaya konmuştur (Kutluay Çelik, 2014; Zins vd. 2007). Özetle; gerek yurt dışında, gerekse ülkemizde yapılan araştırmalarda sosyal ve duygusal öğrenme programlarının çocukların gelişimlerine olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Tüm bu katkıları göz önünde bulundurulduğunda SDÖ ile çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin niteliğinin artırılması ve çocukların iyi oluş halinin desteklenmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Çocuğun tüm yaşamını etkileyecek sosyal ve duygusal beceriler daha çok erken dönemde ailede kazanılsa da ilerleyen yaşlarda da geliştirilmesi mümkün beceriler olduğu için okul ve öğretmen tarafından da desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu noktada okulların çocukların ihtiyaçlarını doğru tespit ederek, uygun SDÖ programını belirlemesi, paydaşlarla bir araya gelerek kapsamlı bir planlama yapması gerekmektedir (Göl Güven, 2022). Diğer yandan öğretmenin sosyal ve duygusal öğrenme konusunda yetkin olması, planlanan programın başarıya ulaşmasında ve çocukların SDÖ becerilerinin artırılmasında temel etkenlerden biridir. Sınıf içerisinde sosyal ve duygusal öğrenmeyi destekleyecek ortamı düzenlemesi, çocuklara bu konuda doğru rol model olabilmesi, uygulama esnasında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirici eğitim stratejilerini kullanması, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Sarısoy vd. 2021).

Özetle; SDÖ programları müdahale programları olmasının yanı sıra son dönemde önleyicilik özelliği ile olası problemleri de azaltması yönüyle de dikkat çekmektedir. SDÖ programlarının akademik programlarla bir arada yürütülmesi ile

çocukların akademik başarılarının yanı sıra gerçek yaşam başarılarının da artacağı öngörülmektedir. Diğer yandan aile, okul ve öğretmenlerin sosyal ve duygusal öğrenme konusunda bilgi sahibi olmaları, desteklenmeleri çocukların SDÖ yeterliliklerinin gelişimi için önemli bir etken olduğu kabul edilmektedir.

D. Sosyal Beceri Tanımları

Sosyal beceri kavramı pek çok alanla ilişkili olduğu için farklı tanımlara sahip olup, tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Bu bakımdan literatürde pek çok tanıma rastlanmaktadır (Meadan ve Monda-Amaya, 2008). Sözlük anlamlarına bakıldığında, psikoloji terimleri sözlüğünde, bireyin belli sosyal bağlamlarda etkileşim kurmasını ve uygun şekilde hareket edebilmesini sağlayan beceriler (Pam, 2013) olarak tanımlanırken, Collins İngilizce sözlükte, başkalarıyla başarılı sosyal etkileşim ve iletişim kurmada gerekli olan beceriler şeklinde tanımlanmıştır. Oxford İngilizce sözlükte ise sosyal etkileşimde başarılı olabilmede gerekli olan beceriler olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, sosyal beceri ifadesinin sözlükte yer alan anlamları sosyal etkileşim ve iletişim becerisi olarak ifade edilmektedir (Kölemen, 2021).

Little vd. (2017) yaptıkları çalışmada sosyal beceriyi, bireyin çevresiyle etkileşimi, kişilerarası ilişkileri başlatmaları ve sürdürmeleri becerisi şeklinde tanımlamışlardır. Edward L. Thorndike 1920'lerde üç zekâ türünden bahsetmiştir ve bu zekâ türlerinden biri de sosyal zekâdır. Thorndike ve Stenberg sosyal zekâyı, hayatın sosyal yönleriyle mücadele edebilen ve akademik başarıdan bağımsız bir zekâ türü olarak tanımlamışlardır. Thorndike'in odaklandığı sosyal zekâ, insan ilişkilerini ustaca yönetme ve insanları anlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Sosyal zekâ kavramı, gelişim psikolojisi kapsamında "sosyal beceri" kavramına dönüşmüş ve özel gereksinimli çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Sosyal beceri üzerinde kapsamlı çalışmaları olan Gresham (1986), sosyal beceriyi birey ve çevre arasındaki etkileşimi başlatma ve sürdürmede kullanılan önemli bir araç olarak tanımlamaktadır.

1990'lı yıllarla birlikte sosyal beceriler ile ilgili daha kapsamlı tanımlar yapılmaya başlanmıştır. Hargie vd. (1994), sosyal becerileri kişinin kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarını diğer kişilerle gönüllü olarak karşılıklı etkileşim sürecinde paylaşarak iletişimini arttırması olarak tanımlamıştır. Elliot vd. (1993) ise, kişide olumlu tepkiler

meydana getiren, olumsuz durumlardan kaçınmaya yardımcı olan ve çevresindekilerle etkileşime girmesini kolaylaştıran, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar olarak ifade etmişlerdir.

Gülay ve Akman (2009), sosyal becerileri sosyal ilişkileri başlatan, sağlıklı şekilde devam etmesini sağlayan, yaşanan sorunların çözümünde etkili olan sözel ve sözel olmayan davranışlar olarak tanımlamışlardır. Akduman vd. (2015) göre ise sosyal beceriler, bireyler arasında olumlu ilişkileri sağlayan, çocuğun sosyal ihtiyaçlarını yerine getirmek için başvurulan yollardır.

Tanımlar incelendiğinde her tanımın sosyal becerilerin farklı bir özelliğine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu tanımlar çerçevesinde sosyal beceriler sınıflandırılmıştır. Günümüzde yapılan çalışmalarla birlikte sosyal becerilerin kapsamının genişleyeceği ve sınıflandırmaların farklılaşacağı düşünülmektedir.

E. Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Sosyal beceriler toplumsal ve kültürel olarak farklılık gösterebilirler. Bu nedenle araştırmacılar tarafından farklı boyutlarda sınıflandırılmıştır (Ulutaş ve Bozkurt Polat, 2020). Stephens (1978) çalışmasında sosyal becerileri dört başlık altında sınıflandırmıştır:

- **Kendisiyle ilgili davranışlar:** Etik davranış, sonuçları kabul etme, duyguları ifade etme ve kendine karşı pozitif olma becerilerini kapsamaktadır.
- **Görevle ilgili davranışlar:** Sorumluluk alma, aldığı sorumluluğu yerine getirme, soru sorma ve sorulan sorulara cevap verme gibi becerileri içermektedir.
- **Kişilerarası davranışlar:** Başkalarına yardım etme, lideri kabul etme, liderliği üstlenme, çatışma durumları ile başa çıkma becerilerini kapsamaktadır.
- **Çevresel davranışlar:** Çevreye dikkat ve özen gösterme, tehlike durumlarını fark etme ve tehlikeli durumlarla başa çıkma becerilerini kapsamaktadır (Bacanlı, 2014).
- Goldstein ve arkadaşları (1980) sosyal becerileri altı sınıf olarak ele almışlardır:

- **Başlangıç sosyal beceriler:** Karşısındakini dinleme, konuşmayı başlatma, soru sorma, kendisini tanıtmaya, başka birilerini tanıtmaya, teşekkür etme gibi iletişim becerilerini içermektedir.
- **İleri sosyal beceriler:** Bir başkasından yardım isteme, yönerge verme, yönergeye uygun hareket etme, özür dileme, başka insanları ikna etme gibi sosyal etkileşim becerilerini kapsamaktadır.
- **Duyularla başa çıkma becerileri:** Duyularını bilme ve ifade edebilme, başkasının duygularını anlama, olumsuz duygularla başa çıkabilme, kendini ödüllendirme gibi duyguları ifade becerilerini içermektedir.
- **Saldırganlığa alternatif beceriler:** İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, haklarını savunma, haklarını savunma ve kavga etmekten uzak durma gibi sosyal uzlaşma becerilerini kapsamaktadır.
- **Stresle başa çıkma becerileri:** Rahatsız olduğu bir durumu ifade etme, bir başkasını savunma, terkedilme durumu ile başa çıkma, oyun sonrası yenilgiyi kabullenme, başarısızlığa tepki gösterme, grup baskısının üstesinden gelme gibi becerilere işaret etmektedir.
- **Planlama becerileri:** Karar alma ve kararı uygulama, sorunun nedenini anlama, hedef belirleme, yeteneklerinin farkında olma, problem durumlarını bilme ve önem sırasına göre düzenleme, bir konuya yoğunlaşma gibi becerileri içermektedir (Yazıcı ve Çetin 2020).

Riggio (1986) sosyal beceri sınıflandırmasında duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal denetim, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, sosyal denetim ve sosyal manipülasyon boyutlarından bahsetmiştir. Yedi boyuttan oluşan sınıflandırmanın içeriği şu şekildedir:

- **Duygusal ifade:** Sözsüz iletişimi ifade eden bu beceri kişinin hissettiği duygu durumlarının yanı sıra kişilerarası yöneliminin ipuçlarını da sözsüz şekilde ifade etmesi anlamını taşır.
- **Duygusal duyarlılık:** Başkalarının sözsüz mesajlarını alabilme ve çözümleyebilme becerisini ifade eder.
- **Duygusal denetim:** Sözel olmayan mesajları denetleme ve düzenleme becerisi, yeteneğidir.
- **Sosyal ifade:** Sözel anlatım becerilerini içeren bu boyut, konuşmayı başlatma, sürdürme becerilerini de içerir.

- **Sosyal duyarlılık:** Başkalarının sözlü mesajlarını anlama ve çözme becerilerini içerir.
- **Sosyal denetim:** Kişinin kendisini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerisidir.
- **Sosyal manipülasyon:** Beceri ve tutum olarak değerlendirilir. Sosyal becerilerinde zaman zaman başkalarını manipüle etmek gerektiğine inanan kişiler sosyal manipülasyon becerisi olan kişilerdir.

Caldarella ve Merrell (1997) çocuk ve ergenlerle gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre bu yaş gruplarının sosyal becerilerinde beş boyut saptamış ve bu boyutları şu şekilde sınıflandırmıştır;

- **Akran ilişkileri becerileri:** Arkadaşlarının duygularının farkında olma, gerektiğinde arkadaşına yardım etme veya yardım isteme, arkadaş edinmede zorluk yaşamama gibi pozitif akran tutumlarını kapsamaktadır.
- **Kendini kontrol etme becerileri:** Kurallara uygun davranma, olumsuz duygularını kontrol etme, eleştiri kabul etme, olumlu eleştiride bulunma, uzlaşma gibi davranışları kapsamaktadır.
- **Akademik beceriler:** Öğretmenden yönerge alma, yönergeye uygun hareket etme, sorumluluk ve görevlerini bağımsız olarak yerine getirme gibi okul ortamında üretkenlikle ilgili davranışlarını içermektedir.
- **Uyum becerileri:** Paylaşma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, kurallara uygun davranma, boş zamanlarını uygun şekilde değerlendirme gibi sosyal kuralları işaret eder.
- **Atılganlık becerileri:** Kendini tanıtmaya, gruba katılma, arkadaş edinme, sohbete katılma veya sohbeti başlatma gibi davranışları kapsamaktadır.

Sosyal beceri sınıflandırmaları incelendiğinde farklı bakış açılarına göre farklı sınıflandırmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Günümüzde erken çocukluk araştırmalarında ele alınan sosyal becerilere bakıldığında içeriğin genel olarak aynı olduğu ancak başlıkların değişiklik gösterdiği söylenebilir. Tüm bu sınıflandırmalar sosyal duygusal becerilerin daha iyi anlaşılması, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır.

F. Sosyal Becerilerle İlgili Kavramlar

Sosyal beceriler, çocuğun yakın çevresindeki bireylerin kişilerarası bağlamdaki tepkilerini etkileyen sözlü ve sözsüz davranışların bütünüdür. Sosyal becerileri gelişen bireyler diğer insanlarla daha sağlıklı ve olumlu etkileşimler kurarken aynı zamanda sorunlarla başa çıkmada da daha başarılıdırlar (Tuncer ve Aslan, 2020). Sosyal beceriler incelendiğinde pek çok kavramla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bölümde sosyal becerileri daha iyi anlamak amacıyla ilgili kavramlar ele alınmıştır.

1. Sosyalleşme

Sosyalleşme, kişinin yaşadığı toplumu tanınması ve bu toplumun değerlerini öğrenip içselleştirmesi, uyumlu bir üyesi haline gelmesi sürecidir (Reicher, 2010). Sosyalleşmenin en yoğun yaşandığı dönem erken çocukluk dönemidir ve bu dönemde çocuklar çevresindeki kişileri model alarak ve gözlemleyerek sosyalleşmenin ilk adımlarını atarlar (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu noktada çocuğun ilk sosyalleşme ortamı olan aile kritik öneme sahiptir. Ailede kurulan olumlu sosyal etkileşimler, çocuğun sosyalleşmesini desteklemesinin yanı sıra aile içinde daha anlayışlı ve uyumlu bir ortam oluşmasını da sağlamaktadır (Cüceloğlu, 1993; Yavuzer, 2000). Yine okul ortamında öğretmen rehberliğinde çocuğa sunulacak fırsatlar sosyalleşme açısından önem arz etmektedir (Aral vd. 2000).

2. Sosyal Olgunluk

Sosyal olgunluk, kişinin sosyal gelişiminin yaş, anlama seviyesi, sosyal beceri ve duygu durumu gibi yönlerden çevresindeki yetişkinlerin beklentilerine, yaşadığı toplumun kültürüne uygun davranışlar gösterecek düzeye ulaşmış olması olarak tanımlanmaktadır (Tuncer ve Aslan, 2020).

Çocukların diğer bireylerle etkileşimler kurması, bu şekilde kültürel yapıya uyum sağlaması ve sonuç olarak olgunlaşması beklenir (Naik ve Saimons, 2014; Gülay Ogelman, 2018). Çocuğun sosyal olgunluğa ulaşabilmesi için öncelikle aile içinde sağlıklı etkileşimler kurulması gerekmektedir. Fakat okul öncesi dönemde çocuğun sosyal olgunluğa ulaşması için tüm gelişim alanlarında olgunluğa ulaşması gerekir. Bu gelişim alanlarından birinde görülen yetersizlik veya gerilik sosyal

gelişimi de, sosyal olgunluğu da olumsuz etkileyecektir (Gülay Ogelman, 2018; Iğın, 2018).

3. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, diğer bireylerin mizaç, motivasyon ve niyetleri arasında ayırım yapma, empatik işbirliği sağlama, sosyal ilişkileri başarılı bir şekilde yönetme olarak tanımlanmıştır. Kısaca sosyal zekâ, diğer bireylerle iyi geçinme ve uyum sağlama becerisi olarak da ifade edilmektedir (Tuncer ve Aslan, 2020).

Sosyal zekaya sahip bireylerin; duygularını doğru şekilde aktarma, empati kurma, olumlu arkadaşlık ilişkileri kurma, bir gruba dahil olma ve grup içinde işbirliği sağlama gibi konularda daha başarılı oldukları söylenebilir (Khilstrom ve Cantor, 2000).

4. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, çocukların kişilerarası etkileşimlerinde başarılı olmak ve amaçlarına ulaşmak için gereksinim duydukları sosyal, duygusal ve zihinsel tüm bilgi ve becerileri içeren kapsamlı bir kavramdır (Davidson vd. 2006). Sosyal yeterliğe sahip bir çocuğun sözel ve sözel olmayan davranışları tanıma, paylaşma ve işbirliği kurma, dikkatlice dinleme, uygun cevap verme, kendi duygu ve düşüncelerin düzenleme ve uygun şekilde aktarabilme becerilerine sahip olması beklenir (Hygen vd. 2020). Düşük sosyal yeterliği olan çocukların akranları ile iletişim kurmada sorun yaşama, akademik başarısızlık, sosyal çevreye uyumsuzluk yaşama ihtimalleri yüksektir (Tuncer ve Aslan, 2020).

5. Benlik

Benlik, bireyin kendisine ilişkin farkındalığını ifade eden ve sosyal etkileşimler sonucu oluşan bir kavramdır (Kağıtçıbaşı, 1996). Benlik algısı, kişinin duygu ve düşünceleri sonucu meydana gelmektedir. Benlik saygısı ise, bireyin kendi özelliklerine, yapabildiklerine yönelik olumlu ve olumsuz düşünce ve tutumlarıdır (Orth ve Robins, 2014). Çocuğun yüksek benlik saygısına sahip olması akademik başarıyı arttırırken, hayattaki memnuniyetini ve başarısını da olumlu etkilemektedir (Magnusson ve Nermo, 2018).

6. Prososyal Davranışlar

Prososyal davranışlar, kişiye veya gruba faydalı olma amacıyla, herhangi bir ödüllendirme beklentisi olmaksızın gönüllü olarak yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Çetin ve Samur, 2018). Yardım etme, merhamet, empati, işbirliği, paylaşma, şefkat, rahatlatma gibi davranışlar prososyal davranış unsurları olarak kabul edilmektedir (Svetlova vd. 2010).

Prososyal davranışları inceleyen araştırmacılar, erken yaşlardan itibaren prososyal davranışların ortaya çıkışının biyolojik kökenli olduğunu saptarken; bu davranışların kişiden kişiye farklı gelişim göstermesinin ise çevresel faktörlerden kaynaklandığını belirlemişlerdir (Hastings vd. 2007). Erken dönemde çocukların, yetişkinlerin prososyal davranış modellerini gözlemelerinin ve bu davranışlarla ilgili rol alma etkinliklerine katılmalarının prososyal davranışları geliştireceği düşünülmektedir (Çetin ve Samur, 2018).

7. Empati

Empati, bireyin kendisini başkasının yerine koyarak, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması ve hassasiyet göstermesi becerisi olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2004). Empatik bakış açısı olumlu ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırması ve iletişim çatışmalarını önlemesi bakımından son derece önemlidir (Alisinanoğlu ve Köksal, 2000). Empati becerisinin tam olarak ne zaman ortaya çıktığı net olmasa da özellikle erken çocukluk döneminde çocukların takdir kazanmak ve kabul görmek için empatik davranışlar sergiledikleri görülmüştür (Kahraman ve Akgün, 2008). Diğer yandan empati becerisi gelişmiş çocuklar davranışlarını sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleyebilmektedirler (Kuyucu ve Tepeli, 2013).

G. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Anne ile bebek arasında kurulan bağ ilk sosyal davranış olarak kabul edilir. Annenin veya bakım veren kişinin bebeğin ihtiyaçlarını karşılaması, ona ilgi ve sevgi göstermesi bebeğin sosyal ilişkilerinin başlangıcı olması bakımından önem arz etmektedir. Annenin ilgisi karşısında bebek de anneye temas eder ve tepki verir (Berk, 2013). Bu ilk etkileşim sonrası bebekler beş-altı aylık dönemde karşısındaki kişinin duygularını anlamaya başlarlar. Kişilerin yüz ifadelerinden kızıldığını veya sevildiğini

fark eden bebekler, sonraki aylarda yabancı kişilerle tanıdıkları kişileri ayırt eder ve buna uygun tepkiler verirler. Bir yaşına geldiklerinde bakım veren kişi ile ilişkileri yoğunlaşırken, sosyal gülümseleri artar (Santrock, 2016).

Bebeklik döneminde sosyal beceri olarak önemli kabul edilen noktalardan biri sosyal referans alma değildir. Sosyal referans alma bebeklerin diğer kişilerin duygularını okuması anlamına gelmektedir (Kim vd. 2010). Bu beceri ile bebekler başkalarının duygularını anlayarak nasıl tepki vereceklerini netleştirebilirler. İki yaşla birlikte sosyal referans alma becerisinde artış olur. Üç yaş itibarıyla, çocuklar her insanın farklı duygusal tepkileri olacağını fark etmeye başlarlar (Santrock, 2016).

Bedensel gelişim arttıkça çocuğun çevreyi keşfetme ve bağımsız olma isteği de artar. Dolayısıyla çevresi ile daha bağımsız bir şekilde etkileşime girebilir ve sosyal çevresi artmaya başlar. Akranları ve yetişkinlerle geçirdikleri zaman arttıkça paylaşmayı ve beklemeyi öğrenmeye başlayan çocuk, başkalarının duygularını anlama konusunda da gelişim gösterir. Beş yaşında, arkadaşlık ilişkileri gelişmiş, başkalarının haklarına saygı duyan ve uyumlu davranışlar sergileyen çocuk toplumsal kuralları öğrenme konusunda da isteklidir (Berk, 2013; Santrock, 2016). Altı yaşına geldiğinde ise kendini daha rahat ifade etmeye başlar, oyunlarda kurallara uymasının yanı sıra bu kuralları arkadaşlarına da aktarabilir. Sosyalliği ve arkadaş edinmesi artmıştır. Bu dönem çocuğun bağımsız, neşeli ve amaca yönelik davranışlar sergilediği bir dönem olarak kabul edilir (Gülay ve Akman, 2009).

Sonuç olarak; okul öncesi dönemde sosyal becerilerin aile ve çevre tarafından desteklenmesi, çocuğun ileride diğer insanlarla iyi ilişkiler kurması ve kendini doğru ifade edebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu nedenle erken dönemden itibaren sosyal becerilere önem verilmesi ve giderek karmaşık becerilere dönüşecek bu becerilerin temelini sağlam atılması gerekmektedir.

H. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerileri Etkileyen Faktörler

Sosyal becerilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi ve desteklenmesi, çocuğun ilerleyen yaşlarda diğer insanlarla olan etkileşiminde etkilidir ve kuracağı ilişkilerin belirleyicisi olması açısından da önemlidir. Sosyal becerileri doğru şekilde destekleyebilmek için bu becerilere etki eden faktörlerin bilinmesi gerekmektedir

(Emen Parlatan ve Aslan, 2020). Bu noktada bireysel ve çevresel faktörler erken çocukluk döneminde sosyal becerileri etkileyen faktörler olarak ön plana çıkmaktadır.

1. Bireysel Faktörler

Sosyal gelişimi etkileyen en önemli faktörlerden biri bireysel faktörlerdir. Bireysel faktörler çevrenin etkisi olmadan, kişinin kendisinden kaynaklanan fiziksel ya da mizaca bağlı görülen durumlardır. Yaş, cinsiyet, mizaç çocuğun sosyal gelişimini etkileyen bireysel etkenler arasındadır. Çocukların sosyal becerileri incelenirken cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediği ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Sonuçlar değişkenlik gösterse de genel olarak kız çocukların sosyal becerilerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu saptayan araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Emen Parlatan ve Aslan, 2020). Çocukların sosyal becerilerini etkileyen en önemli etkenlerden biri de mizaçtır. Mizaç, kişinin davranış biçimi ve çevreyi deneyimlere, tepki vermesi olarak tanımlanır (Cantekin ve Gültekin Akduman, 2021). Mizaç bebeklikten itibaren davranışlarda gözlemlenebilir. Utangaçlık, kıskançlık, sakinlik gibi davranışlar kişinin mizacından kaynaklanabilir (Okuyay, 2021). Mizaç çoğunlukla değişime dirençlilik olarak ifade edilse de, yaşamın erken döneminde çevrenin de etkisiyle şekillenebilir (Berk, 2013).

2. Çevresel Faktörler

- **Aile:** Aile, çocuğun ilk sosyal çevresidir ve çocuğun gelişiminde, becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahiptir. Erken çocukluk döneminde ailesi tarafından sağlanan destek, sunulan uyarıcılar çocuğun sosyal gelişiminde ve sosyal becerilerinde etkili olur. Bu dönemde çocuk aile bireylerini model alarak, taklit ederek sosyal becerilerini geliştirir (Ersay, 2019). Ailesi tarafından sosyal becerileri desteklenen çocukların hem akranları ile hem diğer kişilerle daha olumlu ilişkiler kurduğu, daha az davranış problemi gösterdikleri bilinmektedir (Warnes vd. 2005). Ailelerin yapısı, yaşam tarzı, tutum ve işlevi çocukların sosyal gelişimi üzerinde farklı etkilere sahip olmaktadır (Charlesworth, 2013). Örneğin; demokratik anne tutumları, otoriter anne tutumlarına göre çocukların sosyal becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir (Gürbüz ve Kıran, 2018). Ailenin eğitim seviyesi, sosyoekonomik düzeyi de sosyal beceriler üzerinde etkili olan faktörler arasındadır (Pekdoğan, 2016a).

- **Akranlar:** Çocukların sosyal gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden biri de arkadaş çevresidir. Özellikle erken çocukluk döneminde çocuk akranları ile gireceği etkileşim ile sosyal yaşamın kurallarını öğrenmeye başlar, kendisinin ve başkalarının hakları olduğunun farkına varır (Alpan, 2006). Akranlar arasında farklı güç dengeleri olmadığı için hem birbirlerinden öğrenmeleri, hem de etkileşim içinde olmaları sırasında daha fazla sosyal beceriye ihtiyaç duyarlar ve işbirliği içinde hareket etme, problemlere birlikte çözüm arama gibi süreçleri birlikte yürütürler (Berk, 2013). Yine akran öğrenmesi sayesinde çocuğun okula uyumu kolaylaşır ve iletişim becerileri gelişir (Emen Parlatan ve Aslan, 2020). Özetle; çocuğun sosyal becerilerin etkileyen en önemli çevresel faktörlerden birinin akran çevresi olduğu, çocuğun akranları ile kuracağı sağlıklı etkileşimin arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürme becerilerini etkileyeceği söylenebilir.
- **Okul ve Öğretmen:** Çocukların sosyal gelişimlerine hız kazandıran faktörlerden biri de okul öncesi dönemle birlikte hayatına dâhil olan öğretmen ve okul kavramlarıdır. Okul yaşantısı ile birlikte sosyal çevresi genişleyen çocuğun tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişiminde de hızlı bir sürece girilir. Ailesi dışında rol model alabileceği, taklit yoluyla öğrenebileceği kişiler artar. Bu noktada okulun eğitim anlayışı, niteliği, öğretmenin yaklaşım ve tutumu çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde rol oynamaktadır (Emen Parlatan ve Aslan, 2020). Yapılan araştırmalar da okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Kapıkıran vd. 2006; Pekdoğan, 2016a). Okul öncesi dönemde hızlı bir gelişim gösteren sosyal becerilerin hem bireysel faktörlerden, hem de çevresel faktörlerden etkilendiği söylenebilir. Bu noktada çocuğun bireysel özelliklerinin fark edilmesi, ihtiyacına uygun şekilde gelişimsel olarak aile, okul ve öğretmen tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Diğer yandan akranları ile etkileşimde bulunabileceği fırsatlar sunulması da büyük önem arz etmektedir.

I. Sınıf Dışı Eğitim

Okul; alanında uzman öğretmenlerden oluşan, eğitim-öğretim amacıyla ideal iç ve dış ortamların sağlandığı, bulunduğu çevrenin olanaklarını kullanarak ve ailelerle

işbirliği kurarak faaliyetlerini sürdüren kurum olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2011). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere okul sadece bir bina içinde faaliyetlerini sürdüren bir yerden daha fazlası olarak bulunduğu çevre ve ortamlarda da eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. Bu durum sınıf dışı eğitim kavramının da temelini oluşturmaktadır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Sınıf dışı eğitimin literatürde birden fazla tanımı yer almaktadır. Bunlardan bazıları; mekân dışı öğrenme, mekân dışı eğitim, gerçek ortamda öğrenme, macera eğitimi, doğa eğitimi ve çevre eğitimidir.

Ford (1986) sınıf dışı eğitimi, okul bahçesi, ağaçlık alan ya da orman gibi açık alanlarda yapılan, doğrudan öğrenme veya müfredatı genişletmek amaçlı bir süreci ifade eden eğitim türü şeklinde tanımlamıştır. Bamberger ve Tal'e göre (2007) sınıf dışı eğitim; yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan, toplumun sosyo-kültürel yapısını etkin olarak kullanmayı sağlayan, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendiren ve hiyerarşik tutumu azaltan eğitim şeklidir (Dilek, 2019). Fidan (2012), okul dışı uygulama ve etkinliklerin; gezi-gözlem, sosyal, kültürel ve bilimsel işlevli yerlere yapılacak gezi ve ziyaretler, doğa eğitimleri, çevre kulüpleri etkinlikleri, doğrudan mekân ile ilgili ödev ve projeler, sportif etkinlikler, sosyal, kültürel ve bilimsel programlar gibi çok geniş alanı kapsadığını belirtmiştir. Tüm tanımlardan anlaşılacağı üzere sınıf dışı eğitim denildiğinde okul dışı ortamlardan söz edilmektedir.

Sınıf dışı eğitim modeli sınıf içerisinde yapılan formal eğitimin bir tamamlayıcısı olarak düşünülmelidir. Formal öğrenmeler, informal ve non-formal eğitim ortamları ile daha işlevsel hale gelebilir ve çocuğun merakı, keşif duygusu bu yolla canlı tutulabilir. Aynı zamanda bu eğitim modeli ile eğitim müfredatının da kapsamı ve niteliği artarken, çocuğun sınıfta öğrendiklerinin yaşamla bağlantısını kurabilmesi kolaylaşmaktadır. (Cirit Gül vd. 2018; Sözer, 2015). Bu amaçla sınıf dışı eğitime okullarda daha fazla yer verilmesinin destekleyici, tamamlayıcı ve alternatif sunması açısından hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Göksu, 2020; Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017).

Sonuç olarak; sınıf dışı eğitim özellikle okul öncesi dönem çocuklarının kalıcı öğrenmesinde etkili bir modeldir. Çocukların sınıf dışı eğitim ortamlarında beş duyularını aktif olarak kullanması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulmaları kalıcı öğrenme açısından önemlidir. Özellikle doğanın fiziksel aktivite imkânı sağlaması dolayısıyla çocukların eğlenerek öğrenmesi ve üç boyutlu doğal materyallerin kullanılması gelişim ve öğrenmeyi desteklemektedir. Bunun yanı sıra hareket

halindeki çocuklarda merak ve heyecan duygularının tetiklenmesi de öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Tüm bu yönleriyle doğa temelli eğitimin de etkili sınıf dışı eğitim modellerinden biri olduğu söylenebilir.

J. Doğa Temelli Eğitim

Sınıf dışı eğitim modellerinden birisi de doğa temelli eğitimidir. Erken çocukluk eğitimi ile ilgili çalışan Frobel, Mc Millan, Comenius gibi pek çok önde gelen kuramcı doğanın öğrenme için ideal bir öğrenme ortamı olduğunu, doğada bulunan malzemelerin ise ideal öğrenme materyalleri olduğunu ifade etmişlerdir (Bilton, 2010; Garrick, 2009). Doğada yer alan bitkiler, hayvanlar, canlı ve cansız tüm varlıklar çocukların ilgisini çekerken aynı zamanda keşfederek ve bütün duyularını kullanarak öğrenmesine olanak sağlaması bakımından son derece önemli görülmektedir (Pramling Samuelson, 2011).

Doğa temelli öğrenmenin başlangıcı çok erken dönemlere dayanır. İlk olarak John Locke *okul bahçeciliği* kavramından bahsetmiş ve 1690'lı yıllardan itibaren okul bahçeleri öğrenme ortamı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Johnson, 2012). Daha sonra Jean Jacques Rousseau erken çocukluk döneminde doğa temelli deneyimlerin çocuğun gelişiminde önemli rol oynayacağını ve bu nedenle doğa temelli eğitim verilmesi gerektiğini savunmuştur (Çakar, 2021). Rousseau'nun bu görüşleri Johanne Pestalozzi başta olmak üzere pek çok eğitimciyi etkilemiştir. Pestalozzi bu görüşlerin ışığında kurduğu okulunda doğa temelli etkinlikler düzenleyerek çocuklarla doğa arasında bir bağ kurmayı amaçlamıştır. Pestalozzi bu eğitim modelinde öğretmenin sorumluluğunun çocuğun keşfetmesine, özgür hareket etmesine olanak sağlayan ortamlar yaratmak ve doğal materyal sunmak olduğunu ifade etmiştir (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020)

Almanya'da ilk anaokulunun kurucusu olan Friedrich Frobel, gerek kendi çocukluk deneyimleri, gerek Pestalozzi'nin görüşlerinin etkisiyle doğa temelli eğitimin erken çocukluk dönemindeki önemine inanmış ve anaokulunda her çocuk için okul bahçesinde ekim alanı fırsatı sunmuştur. Aynı zamanda okul çevresindeki doğal alanlara doğa yürüyüşleri, gözlem gibi etkinlikler düzenlemiş ve çocukların doğa ile buluşmasını sağlamıştır. Bu sayede çocukların doğa ile uyum halinde olmalarını desteklemiştir (Garrick, 2009).

Froebel'den etkilenen Margaret McMillan, 1914 yılında ilk açık hava kreşini Londra'da açmıştır. Bu açık hava kreşinde kapalı alan sadece olumsuz hava koşullarında kullanılmıştır. Bunun dışında çocukların açık havada olması amaçlanan bu kreşte, ekim- dikim alanları, farklı yüzeylerden oluşan oyun alanları düzenlenmiştir (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020). Maria Montessori, çocuğun okul bahçesine gün içerisinde istediği zaman çıkabilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bahçede her çocuk için ekim alanları oluşturulması, bahçenin erişilebilir olması da Montessori'nin görüşleri arasındadır (Tovey, 2007). Comenius ise, çocuğun doğada bulunan canlı ve cansız varlıklarla bağlantı kurarak öğrenmesinin gerekliliğini vurgulamıştır (Temiz ve Karaarslan Semiz, 2019). Çocukların doğa yoluyla somut deneyimler yaşamasının oldukça önemli olduğunu savunmuştur (Joyce, 2012).

Doğa ve insan ilişkisi üzerine yapılan çalışmalardan pek çoğu doğaya ait veya kopuk hissetmemizin nedenlerini ortaya koymak üzerine gerçekleştirilmiştir (Özgün, 2020). Bu noktada ileri sürülen görüşler kişinin doğa ile ilgili yaklaşımının doğuştan ya da kültürel etkenlere bağlı olarak geliştiğini savunmaktadır (Oktay ve Erdoğan, 2020).

Doğa ile ilgili kişinin yöneliminin doğuştan geldiğini öne süren ve biyofili hipotezini ortaya koyan Edward O. Wilson (1984), biyofiliyi doğuştan gelen, doğaya ve diğer canlılara bağlı olma ihtiyacı olarak tanımlamıştır. İnsan içgüdüsel olarak yaşamını sürdürebilmek için diğer canlılarla ve doğa ile bağ kurmak zorunda olduğunu hissetmektedir (Özgün, 2020). Kahn (1997) biyofilinin genetik temelli bir gereksinim olduğunu ifade etmiştir. Kaplan ve Kaplan da (1989) doğa tercihlerinin doğuştan geldiğini Tercih Matrisi Teorisi ile açıklamışlardır. Bu teoriye göre bireyin doğaya yakın olma ihtiyacının temeli keşfetme ve anlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Doğa ile ilgili yaklaşımların sonradan öğrenilenlerle ilgili olduğunu savunan Topofili (Tuan, 1974), Ekolojik Estetik (Carlson, 2009) ve Mekânın Ruhu kuramları kültürel kuramlar arasında öne çıkmaktadır (Özgün, 2020). Topofili sözcük anlamı olarak mekâna duyulan sevgi demektir ve Topofili Teorisi insanların bildikleri şeylere bağlandığı temeline dayanır. Ekolojik estetik kuramı; Nassauer (1992) tarafından geliştirilmiş ve kişinin bilgi sahibi olmasının ekolojik tercihlerini etkileyeceğini savunmuştur.

Kişinin doğaya yaklaşımını belirleyen pek çok kuram ve kavram bulunmaktadır. Bu kuramlardan sadece birini benimseyerek bireyin doğaya yönelimini açıklamak yeterli olmayabilir. Kişinin doğa ile ilgili tutumlarında doğuştan getirdiği eğilimlerin yanı sıra kültürel etkenler ve tecrübelerin de rolünün olduğunu söylemek ve doğaya yönelimi bütünsel olarak ele almak doğru bir yaklaşım olacaktır (Adevi ve Grahn, 2012; Bujs vd. 2009).

Kuramlar ve tarihçesi incelendiğinde yıllar içerisinde doğanın ve bahçe uygulamalarının eğitimdeki şekli değişiklik gösterse de çocukların dışarıda olma gereksinimi ve isteğinin değişmediği anlaşılmaktadır (Bilton, 2010). Bu nedenle eğitim programını ve öğrenme ortamlarını düzenlerken kuramların yanı sıra çocukların ilgi ve gereksinimlerini de göz önünde bulundurarak doğa temelli etkinliklere de yer verilmesi ve çocuğun doğada zaman geçirmesine olanak sunulması önemli bir gereklilik olarak dikkate alınmalıdır.

K. Doğanın Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri

İnsan doğduğu andan itibaren doğa ile etkileşim halindedir. Çünkü doğa insanın gelişimsel ihtiyacını karşılayabilecek pek çok öğeye sahiptir (Sulak, 2018). Ancak zaman içerisinde doğaya karşı hissedilen aidiyet duygusunun yerini sahiplik duygusuna bırakması nedeniyle insan ve doğa arasındaki bağın zayıfladığı görülmüştür (Özgün, 2020; Paslı, 2019).

Diğer yandan şehirleşmenin artması, aile yapısının değişmesi, teknolojinin hızlı gelişimi gibi nedenlerle çocukların açık havada geçirdikleri zaman azalırken, iç mekânlarda geçirilen sürelerde büyük bir artış olmuştur. Ailelerin koruyucu tavrı, doğayı riskli görmeleri de çocukların doğa ile temasını zayıflatan bir diğer etken olarak dikkat çekmektedir (Ataş, 2021; Çakar, 2021). Annelerle yapılan bir araştırma sonucuna göre, annelerin büyük bir oranı güvenlikle ilgili duydukları kaygı nedeniyle çocuklarının açık havada oyun oynamasına izin vermediklerini dile getirmişlerdir (İnce ve Akcanca, 2021; Veitch vd. 2006). Yine ebeveynlerin iş yoğunluğunun artması da, çocukların açık havada geçirdikleri sürenin azalmasında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Clements, 2004).

Buna karşın doğanın çocukların gelişimi ve öğrenmesi üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Wells ve Evans (2003) doğada bulunmanın çocukların yaşam

stresini azalttığını, güçlüklerle ve zor durumlarla başa çıkma düzeylerini arttırdığını belirtmişlerdir. Doğada oynanan oyunlar çocukların dil becerilerini desteklemenin yanı sıra hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını da güçlendirmektedir (O'Brien ve Murray, 2018). Yine doğada düzenli olarak zaman geçiren çocukların daha az hasta oldukları, daha ileri motor becerilere sahip oldukları görülmüştür (Fjortoft 2001).

Literatürde bulunan pek çok araştırma çocukların kullandıkları mekânların gelişim üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu bağlamda doğa ile temasın ve doğa temelli etkinliklerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen ve doğanın çocuk gelişimine katkılarından söz eden araştırmalar da literatürde mevcuttur. Yapılan araştırmalar özellikle okul öncesi dönemde düzenli olarak doğada bulunmanın çocukların tüm gelişimini ve fiziksel sağlığını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Amus, 2022; Ataş, 2021; Mustapa vd. 2015; Louv, 2019). Tüm bu bilgiler ışığında doğa ile temasın ve doğa temelli etkinliklerin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

1. Fiziksel Gelişim

Doğada oyun oynayan çocukların denge, koordinasyon, koşma, zıplama, fırlatma gibi büyük ve küçük kas becerilerinin daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir (Fjortoft, 2001). Günümüzde sıkça rastlanan ve çocukluk çağı hastalıkları olarak bilinen astım, alerji, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve obezite gibi hastalıkların engellenmesinde ve tedavi edilmesinde doğa önemli bir etkidir (Amus, 2022; Louv, 2019).

2. Bilişsel Gelişim

Doğada yaşanan deneyimler, çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi zihinsel gelişimlerinde de pek çok fırsat sunar. Doğada düzenli zaman geçiren çocukların dikkat, odaklanma, düşünme gibi zihinsel becerilerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Berman vd. 2008; Richardson vd. 2017). Çocukların beyin bağlantılarının açık havada oynanan oyunlarla artırılması mümkündür (Berger ve Adolph, 2003). Çünkü açık havada yaşanan deneyimler beyin gelişimini ve işlevini uyarır, algılamayı artırır (Polat ve Demirci, 2021). Diğer yandan doğa temelli etkinlikler çocukların yaratıcılıklarını desteklerken, gözlem yapma becerilerini de geliştirir. Doğanın esnek materyal barındırması ve çocuklara karar alma fırsatı

sunması, yaratıcılığı desteklemesini açıklayan en önemli etken olarak görülebilir (Polat ve Demirci, 2021).

3. Sosyal-Duygusal Gelişim

Doğa temelli etkinliklerin olumlu etkileri denilince akla ilk gelen motor beceriler olmasına karşın doğada bulunmanın çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde de pek çok katkısı bulunmaktadır (Amus, 2022). Çocuklar doğada kontrollü olarak risk alırlar. Bu durum çocukların korku ve kaygıları ile başa çıkmasını kolaylaştırırken aynı zamanda özgüvenlerinin artmasını destekler (Clements, 2004; Türkan, 2009). Doğada oyun oynamak ve zaman geçirmek çocukların kendi potansiyellerinin farkına varmalarına yardımcı olur. Bunun yanı sıra doğanın akran ilişkilerini düzenlemede, liderlik vasfını geliştirmede, problem çözme becerilerini desteklemede etkili olduğu kabul edilmektedir (Agostini vd. 2018; Fjortoft, 2001). Doğada geçirilen zaman sonrası edinilen deneyimler çocukların ilerleyen yaşlarında takım çalışmasına ve işbirliğine yatkın, sağlıklı iletişim kurabilen ve dayanıklılığı yüksek bireylere dönüşmesine katkı sağlar (Kuo vd. 2019).

4. Dil Gelişimi

Doğada akranları ile oyun oynayan çocuklar, bu doğal ortamda dil ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Doğal malzemelerle kurdukları oyun sırasında yaptıklarını açıklarken dili aktif şekilde kullanırlar (Amus, 2022). Bunun yanı sıra doğada yaptıkları hakkında sohbet etmek, gördüklerini ve gözlemlediklerini paylaşmalarını desteklemek de dil becerilerinin gelişiminde etkilidir (Ataş, 2021). Öte yandan çocuklar doğada daha çok merak duyarlar ve meraklarını giderebilmek için sık sık soru sorarlar. Bu durum dil gelişimi açısından etkileşimi arttıran önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir (O'Brien ve Murray, 2018).

Tüm bu gelişimsel katkılarının yanı sıra çocukluk döneminde doğada düzenli zaman geçiren çocukların yetişkinlik döneminde çevreye karşı daha duyarlı ve bilinçli bireyler olduğu saptanmıştır. Öte yandan Ernst vd. (2019) doğayla temasın mutluluk ve yaşam doyumunu arttırırken, stres, kaygı ve depresyonun azalmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda doğa temelli eğitimin çocuğun tüm gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

L. Doğa Temelli Eğitim Programları

Doğa temelli eğitim yaklaşımının temelleri 18. yüzyıla kadar gitmektedir. Sınıf dışı eğitim, doğada eğitim, duvarsız eğitim gibi pek çok şekilde tanımlanan doğa temelli eğitimin öncüleri Rousseau, Froebel, Dewey, Montessori ve Locke gibi erken dönem eğitim felsefecileridir (Temiz ve Karaarslan Semiz, 2019). Okul bahçelerinde ekim alanları oluşturma, çocukların toprakla uğraşmasını teşvik etme, doğa yürüyüşleri gibi etkinliklerle çocukların doğayla iç içe olmasının gelişimsel açıdan önemli olduğunu vurgulayarak, doğa temelli eğitim anlayışının oluşmasında ve gelişmesinde etkili olmuşlardır (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020).

Günümüzde dünyada olduğu gibi ülkemizde de önem kazanan ve sayıları artan doğa temelli okullar, çocuğun doğrudan deneyimler edinmesine fırsat tanımaktadır. Her eğitim sisteminde olduğu gibi doğa temelli eğitim yaklaşımında da bir plan, içerik ve dolayısıyla bir program mevcuttur. Dünyada ve ülkemizde uygulanan doğa temelli eğitim yaklaşımı ve program özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1. Dünyada Doğa Temelli Eğitim Anlayışı ve Program Özellikleri

Doğa temelli eğitim denildiğinde akla ilk gelen İskandinav ülkeleridir. “Kötü hava yoktur, uygun giyinmek vardır” görüşüyle her hava koşulunda doğada olmayı savunan bu ülkelerde *At home in nature pedagogy* eğitim felsefesi benimsenmiştir. Doğayı evi gibi gören İskandinavlar kişinin ancak sevip, değer verdiği şeyleri koruyacağına inandıkları için, eğitim felsefelerini de *çocuğa doğayı sevdirmeye* şeklinde belirlemişlerdir (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020). İskandinav ülkeleri doğa temelli eğitim için orman, ağaçlık alanın yanı sıra kumsal, göl ve deniz kenarı gibi alanları da kullanılabilir olarak belirlemişlerdir (Ernst ve Tornabene, 2012). Danimarka’da çocukların doğal alana otobüslerle ulaştırıldığı modelin yanı sıra ormanlık alana yakın kurulan anaokulu binasında eğitim verilen bir model de mevcuttur. Üçüncü olarak ise, kurumsal bir binası olmasının yanı sıra içerisinde çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak alanlar olan bir gezici otobüsle çocukların doğal alanlara götürüldüğü bir model bulunmaktadır. İsveç’te ise iki tür doğa temelli okul bulunmaktadır. Bu okullardan biri her türlü hava koşulunda doğada eğitim veren okullar iken, diğeri ise kurumsal binası olan ve ormana yakın olan okullardır. İsveç doğa temelli eğitim programında dikkat çeken şey *Skogsmulle* (orman cini) karakteri yoluyla etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve doğanın sevdirmesinin amaçlanmasıdır (Amus, 2022). Bu karakter yoluyla

çocuklara doğa ve doğal ortamlar tanıtılmaktadır. Norveç'te bulunan doğa temelli okullar da İsveç'le benzerlik göstermektedir. İskandinav ülkelerinde doğa temelli olmayan ancak doğa sınıflarının bulunduğu erken çocukluk eğitimi kurumlarına da rastlanmaktadır (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020).

Doğa temelli eğitim yaklaşımına çok sık rastlanan Finlandiya'da doğa temelli okullarda çoğunlukla kapalı bir mekân ve bu mekâna yakın, yürüme mesafesinde ormanlık bir alan yer almaktadır. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılmaktadır ve yine gelişim özelliklerine göre ormanda gidecekleri mesafe belirlenmektedir. Çocuğun merkezde olduğu bu anlayışta, haftanın üç-dört günü ormana gidilirken, diğer günler okul bahçesinde etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Kapalı alanda ise sanat, el becerileri, müzik gibi çalışmalara yer verilmektedir. Her mevsimde ve her hava koşulunda açık havada olmayı savunan bu kurumlar, uygun giysilerle çocukların her gün doğada olmasına fırsat sunmaktadır. Herhangi bir müfredata bağlı kalınmayan bu programda çocukların doğada yapılandırılmamış oyunlarla keşfetmesi ve akran öğrenmesi desteklenmektedir. Yine materyal olarak doğal malzemeler ve esnek parçalar tercih edilmektedir. Süreç içerisinde öğretmen ise gözlem yapan ve çocukların talebine göre oyunlara eşlik eden kişi rolündedir. *Yavaş hareket et* prensibi benimsenmiştir (Amus, 2022).

Almanya ise, İskandinav ülkelerinden ilham alarak, kendi uygulamalarını geliştirmiş ve ilk doğa temelli okulunu 1991 yılında kurmuştur. 0-3 yaş ve 3-6 yaş gruplarına eğitim verilen Almanya'da iki tür doğa temelli okul yaklaşımı benimsenmiştir. Birincisi okul binasının da olduğu ve çocukların yarım gün doğada (ormanda), yarım gün ise kapalı sınıf ortamında olduğu sistemdir. Diğer yaklaşımda ise çocuklar tüm gün doğadadır ve kurumsal bir bina bulunmamaktadır. İkinci yaklaşım Almanya'da daha yaygındır ve çoğunlukla bu okullar yarım gündür. Aileler tarafından ormana getirilen çocuklar, öğretmenlere teslim edilir (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020). Almanya'da kullanılan programda serbest oyunun yanı sıra akademik öğrenmeleri destekleyici öğretmenin yönlendirdiği etkinliklere de sıklıkla rastlanmaktadır. Bu yönüyle İskandinav ülkelerinde yer alan programlardan farklılık göstermektedir. Ancak, her hava koşulunda doğada olunması, çocuk merkezliğe önem verilmesi yönleriyle de İskandinav ülkeleriyle benzeşmektedir. Yine, program akışında orman yürüyüşü, serbest oyun zamanı, çember zamanı, yemek zamanı döngüsü dikkat çekmektedir (Lysklett,2017).

İngiltere’de de orman okulları İskandinav ülkelerinden etkilenilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimlerine de önem verilen İngiltere’de bu eğitimi uzman kişilerin vermesi, programda riskli oyunların yer alması, en az iki haftada bir gün ormana ya da ağaçlık bir alana gidilmesi ve programın uzun bir dönemi kapsamı önemsenmektedir. İngiltere’de uygulanan doğa temelli eğitim programında oyun en önemli araç olarak kabul edilmektedir ve çocuk merkezli bir anlayış benimsenmiştir. Çember zamanında sohbet yoluyla planlama yapmak ön planda tutulur. Bu yolla çocuğun iletişim becerilerinin destekleneceğine inanılmaktadır (Knight, 2017).

Dünya’da uygulanan tüm bu programlar göz önünde bulundurulduğunda doğa temelli eğitim programlarının en belirgin özellikleri şu şekildedir (Amus, 2022; Paslı, 2019; Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020).

- Çocuk merkezli anlayış benimsenmiştir. Öğretmen gözlemleyen, kolaylaştıran ve çocuk talep ettiği süreçte katılan kişi rolündedir.
- Çoğunlukla iki tür doğa temelli okullara rastlanmaktadır. Bunlardan ilki, kurumsal bir binanın olmadığı sürecin tamamen doğada geçtiği okullar, diğeri ise kurumsal binası bulunan ve doğal alana yakın kurulan okullardır.
- Doğa temelli eğitim programlarında yapılandırılmamış etkinlikler ve oyun ön plandadır.
- Doğa temelli eğitimin temel prensiplerinden biri *acele etmeme, yavaş hareket etme* olarak belirlenmiştir.
- Yürüyüş, çember zamanı, serbest oyun zamanı tüm doğa temelli eğitim programlarında yer almaktadır. Bazı ülkelerde yapılandırılmış akademik amaçlı etkinliklere de yer verilmektedir.
- Doğada bulunma süresi ülke ve kurumlara göre farklılık gösterse de, süreklilik ve belli bir sistem içinde programın yürütülmesi önem arz etmektedir.

2. Ülkemizde Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımı ve Program Özellikleri

Son yıllarda ülkemizde de doğa temelli eğitim programları pek çok kurum tarafından uygulanmaktadır. Özellikle bu konuda öğretmen eğitimlerinin artmasıyla birlikte, doğanın çocukların gelişimi üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekilmiş ve doğa temelli eğitimin yaygınlaşması hızlanmıştır. Ülkemizde İstanbul, Mersin, Bursa, Ankara, Balıkesir, Ordu, Manisa gibi pek çok ilde doğa temelli eğitim veren okullar

bulunmaktadır (Çakar, 2021). Türkiye’de doğa temelli eğitim veren kurumlar incelendiğinde kurumsal bir binanın olduğu ve haftanın belirli günleri orman veya ağaçlık bir alana gidildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra okulların bahçelerinin de doğa temelli eğitim anlayışına uygun olarak düzenlendiği, doğal materyallerin kullanıldığı belirlenmiştir. Çoğunlukla hafta iki-üç gün ormanda ya da ağaçlık alanda etkinlikler düzenlenen okullarda, diğer günler rutin olarak okul bahçesinde etkinliklere yer verilmektedir. Ülkemizde uygulanan doğa temelli programlar, okulların günlük programı içerisine, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanımlarla uyumlu olacak şekilde yerleştirilmiştir. Doğa temelli eğitim programlarında uygulanan ısınma oyunları, yapılandırılmamış oyunlar ve riskli oyunların yanı sıra mevsimsel temaların da yer aldığı görülmektedir (Koyuncu, 2019). Bunun yanı sıra ülkemizde doğada eğitime önem veren, Reggio Emilia ve Waldorf Eğitim yaklaşımı gibi eğitim modellerinin doğa temelli eğitim uygulayan okullar tarafından benimsendiği ve bu modellerle entegre şekilde doğa temelli eğitim verildiği söylenebilir (Koyuncu, 2019).

M. Literatürdeki Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde sosyal beceriler ve doğa temelli eğitim ile ilgili araştırmalara sırası ile yer verilmiştir. Bu doğrultuda ulusal ve uluslararası çalışmalar kronolojik sıra esas alınarak sunulmuştur.

1. Ulusal Araştırmalar

Bu bölümde sosyal beceri ile doğa temelli eğitim konularında gerçekleştirilen ulusal çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde; sosyal becerilerle ilgili ülkemizde son 10 yıldır yapılan çalışmaların farklı eğitim programlarının sosyal beceriler üzerindeki etkisine yoğunlaştığı, çoğunlukla deneysel yöntemin benimsendiği ve sosyal becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Diğer yandan doğa temelli eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda ise, çoğunlukla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, ebeveyn ve öğretmen görüşlerine ağırlık verildiği belirlenmiştir. Sınıf dışı eğitim programları (okul bahçesi, müze vb.) ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaların ise son yıllarda arttığı görülmektedir. Her iki alanla ilgili yapılan çalışmalar aşağıda kronolojik sıra ile açıklanarak sunulmuştur.

Gülay (2011) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu 145 çocuğun sosyal becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda, bu yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin okula uyum ile ilgili işbirlikçi katılım, okulu sevme ve kendi kendini yönetme değişkenlerini yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca örneklem grubundaki çocukların sosyal uyum düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında da olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alat vd. (2012) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin açık hava etkinliklerine dair düşünce ve tutumlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Nitel yaklaşımla ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla gerçekleştirilen çalışmaya Karadeniz bölgesinde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan 25 öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda; öğretmenlerin açık hava etkinliklerine karşı olumlu düşünce ve tutumlara sahip olmalarına karşın sınıfların kalabalık olması, güvenlik kaygıları ve velilerin olumsuz geri dönütleri nedeniyle bu tarz etkinliklere az yer verdikleri belirlenmiştir.

Gülay Ogelman ve Durkan (2014) çalışmalarında, 5-6 yaş grubu 130 çocuğun katılımı ile toprak eğitimi projesinin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak yapılan çalışmada tekrar testleri de uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların toprak bilgisinde kontrol grubundaki çocuklara göre olumlu yönde bir artış olduğu saptanmıştır.

Özyürek (2015) okul öncesi yaş grubu çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasını 135 çocuk ve anneleri ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda; anne tutumlarının öğrenim ve çalışma durumundan etkilendiği; annenin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal ve Balkan (2015) çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri eğitimi alıp almama durumlarına göre sosyal beceri ve benlik düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. 131 çocuk ve 39 annenin katıldığı çalışma sonuçlarına göre sosyal beceri eğitimine katılan çocukların, “sonuçları kabul etme becerileri” ve “kişiler arası beceriler” ve “benlik düzeyleri” puanlarında artış görülmüştür.

Ata (2016) tarafından çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler dış mekân oyunlarının çocukların gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ancak yapılan görüşmeler sonucu hava şartlarının dış mekânda oyun oynama konusunda belirleyici unsur olduğu da belirtilmiştir. Sonuç olarak farklı kurumlarda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşme ve gözlemlere göre dış mekânda oyun oynama sürelerinin ve oynanan oyun türlerinin pek çok etkene göre (materyal, dış mekânların niteliği, uygulanan program vb.) farklılık gösterdiği görülmüştür.

Pekdoğan (2016b) çalışmasında “Hikâye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı”nın 5-6 yaş çocukların sosyal beceri gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel desen kullanılan çalışmaya, çalışma grubu olarak 30 deney, 30 kontrol olmak üzere 60 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda deney grubu lehine deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmış ve yapılan kalıcılık testinde de eğitim programının etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Polat Topdemir (2016) İstanbul’da yer alan bir anaokulunda gerçekleştirdiği dış mekân konulu vaka çalışmasında, bahçeye doğrudan ulaşabilen (zemin katta) ve ulaşamayan (birinci katta) çocukların açık alan ve sınıf içi davranışlarını gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda bahçeye doğrudan erişebilen çocukların derslere katılımının daha yüksek olduğu, bahçede daha sık ve düzenli zaman geçirdikleri görülmüştür.

Ünsal ve Balat (2016) çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklar için geliştirilen “Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programı”nın çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Öncelikle program Türkçeye uyarlanmış ve veri toplama araçları belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini üç farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan, beş yaş grubu 67 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklardan 36 çocuk deney, 31 çocuk ise kontrol grubunda yer almıştır. Sonuç olarak program uygulanan deney grubundaki çocukların sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinden daha yüksek puanlar aldığı saptanmış ve programın sosyal beceriler üzerinde etkin olduğu belirlenmiştir.

Yaşar Ekici (2017) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul İli Avrupa Yakasındaki 12 okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan beş-altı yaş grubu 400 çocuk ve ailesi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmaları ile sosyal beceriler ve problem davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım ve Özyılmaz Akamca (2017) tek grup ön test-son test modeline göre gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 35 çocuğa yönelik 10 haftalık açık hava etkinlikleri programı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; açık hava etkinlikleri programına dâhil olan çocukların sosyal duygusal gelişiminde ve diğer gelişim alanlarında ilerleme olduğunu tespit etmişlerdir.

Civelek ve Özyılmaz Akamca (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, dış mekân etkinliklerinin erken çocukluk dönemindeki çocukların bilimsel süreçlerine etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır ve çalışma grubunda 14 çocuk yer almaktadır. Dış mekânda yapılan etkinliklerin çocukların sınıflama, gözlem yapma ve ölçme gibi zihinsel becerilerini geliştirmede, iç mekânda (sınıfta) yapılan etkinliklere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boz vd. (2018) çalışmalarında aile katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkilerini incelemişlerdir. Deneysel desen kapsamında iki deney ve bir kontrol grubu oluşturularak gerçekleştirilen çalışmanın örnekleminde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklar yer almıştır. Deney grubu-1 18 çocuk, deney grubu-2 22 çocuk ve kontrol grubu 18 çocuk olmak üzere 58 çocukla gerçekleştirilen çalışmada sınıf içi oyunlar sekiz hafta boyunca her iki deney grubuna da uygulanmıştır. Ancak deney-2 grubunda ek olarak aile katımlı oyunlara da yer verilmiştir. Sonuç olarak; çalışma grupları arasında sosyal beceri düzeyinde en fazla artışın deney-2 grubu lehine olduğu görülmüştür.

Dilek (2019) tez çalışmasında, orman anaokullarının, 48-60 aylık okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine olan etkisini araştırmıştır. Çalışma nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir ve çalışma grubunda yedi çocuk yer almıştır. Hazırlanan orman eğitimi programı dokuz hafta boyunca uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda

orman okulu eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarına olumlu etki ettiği ve gelişimlerini desteklediği belirlenmiştir.

Köyceğiz ve Özbey'in (2019) okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ailelerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarının örneklemini Erzurum ilinde okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 577 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda; ebeveynlerin iletişim becerilerinin, annenin ve babanın öğrenim durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Çocukların Sosyal Beceri Ölçeğinin toplamından aldıkları puanlar ile ebeveynlerinin 'Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracının Konuşma, Dinleme, Sözsüz İletişim, Empati ve Mesaj alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Paslı (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasının amacı özellikle İskandinav ülkelerinde yaygın olan doğa temelli eğitim ve orman okullarının şehir ve doğa bağlamında araştırılmasıdır. Saha araştırması kapsamında İsveç'te yer alan doğa temelli eğitimi benimseyen bir anaokulunda iki alan çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada gözlemlenen okullarda sınıf dışı ortamların ve doğada yapılan eğitimin çocukların gelişimlerine olumlu etki ettiği ifade edilmiştir.

Sancak (2019) çalışmasında oyun terapisi yöntemi uygulamasının okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desen özelliğinde gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 14 deney, 14 kontrol grubu olmak üzere 24 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda oyun terapisi yöntemlerinden *Grup Theraplay* uygulamasının çocukların sosyal beceri, sosyal işbirliği becerilerine olumlu katkıları olduğu, problem davranışların çözümlenmesinde de etkili olduğu görülmüştür.

Temiz ve Karaarslan Semiz (2019) doğu illerinde çalışan 25 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin doğa temelli etkinlikler hazırlayabilmeleri amacıyla uygulamalı bir program düzenlemişlerdir. Program kapsamında bir hafta boyunca çalışmaya katılan öğretmenler doğayı tanıyıp okul öncesi eğitim programı ile ilişkilendirerek nasıl kullanacaklarını deneyimleme fırsatı bulmuşlar ve program sonunda da doğa temelli bir etkinlik dosyası hazırlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre projeye katılan öğretmenlerin proje öncesine göre doğa ve

doğal malzemeleri kullanarak daha nitelikli ve çeşitli etkinlikler hazırlamaya başladıkları tespit edilmiştir.

Bozkurt (2020) yüksek lisans tez çalışmasında, Malatya Oyuncak Müzesinde uygulanan etkinliklerin çocukların sosyal beceri, problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin müze ile ilgili bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma deney grubunda 18, kontrol grubunda 19 ocuk olmak üzere 37 çocukla yrtlmştir. Deney grubu çocuklarına on hafta boyunca etkinlikler müzede araştırmacı tarafından uygulanmış, kontrol grubunda yer alan çocuklar ise normal eğitimine devam etmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal beceri ve problem çözme becerileri konusunda deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde fazla olduğu saptanırken, kalıcılık testi sonuçları da müze eğitiminin etkisinin uzun süreli olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın nitel boyutunun sonuçlarına göre ise, deney grubu öğretmeninin yapılan müze etkinliğini faydalı bulduğu, eğitim ile ilgili bilgi seviyesinin arttığı belirlenmiştir.

Kandemir (2020) yaptığı çalışma ile okul öncesi ğretmen ve velilerinin, açık hava zamanına dair görüşlerini ve okullarda açık hava uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunda Ankara’da özel bir okul öncesi eğitim kurumunda görev alan 12 okul öncesi ğretmeni ve 35 veli yer almıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Aynı zamanda açık hava zamanı, açık hava etkinliklerinin programda yer alma durumlarının incelenmesi gözlemleri ve doküman incelemesi de veri toplama yöntemi olarak belirlenmiştir. Yapılan alışma sonuçları ebeveynlerin ve öğretmenlerin açık hava zamanı etkinliklerine önem verdiklerini, çocuğun gelişimini desteklediğine inandıklarını ortaya koymuştur. Ancak hava koşulları, güvenlik kaygıları, i mekân etkinliklerine ayrılan zamanın uzunluğu gibi sebepler nedeniyle açık hava zamanının sınırlı tutulduğu görüşmeler sonucunda ğretmen ve veliler tarafından ifade edilmiştir. Öte yandan doküman analizi sonucu, açık hava etkinliklerinde doğa ile ilgili etkinliklere yer verildiği, doğal malzemelerin tercih edildiği, açık havada bulunma sresinin hava durumuna göre şekillendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sönmez (2020) yaptığı çalışmada Türkiye’de orman okulları ile ilgili yapılan tez çalışmalarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda 2020 yılına kadar yapılan 6 yüksek lisans tezine ulaşırken, doktora tezine ise ulaşılamamıştır. Yapılan araştırmaya

göre yüksek lisans tezlerinin nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı, çalışma grubunun okul öncesi öğrenci, öğretmen ve velilerinden oluştuğu görülmüştür. Bu konu kapsamında en çok 2019 yılında çalışma yapıldığı da tespit edilmiştir. Orman okulları ile ilgili yapılan araştırmaların son yıllarda artmasına karşın yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin Kaya (2020) okul bahçesinde uygulanan etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarına etkisini incelemeyi amaçladığı yüksek lisans çalışmasını, deney ve kontrol grubunda 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk ile gerçekleştirmiştir. Deney grubuna üç ay boyunca okul bahçesinde etkinlikler uygulanırken; kontrol grubu sınıf içinde rutin programına devam etmiştir. Sonuç olarak; deney grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir artış olurken problemleri davranışlarında azalma saptanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların sosyal becerileri ile problemleri davranışları arasında negatif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz vd. (2020) doğa temelli eğitimin okul öncesi dönem çocuklarının biyofililiği üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, dört haftalık kısa süreli bir doğa temelli eğitim programı uygulamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunda Mersin’de yaşayan 40 anaokulu çocuğu yer almıştır. Çalışmada biyofilik ve biyofilik olmayan maddeler içeren, görsellerle desteklenen geliştirilmiş ölçek uygulama öncesi ve uygulama sonrası uygulanmıştır. Tek gruplu yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen çalışma sonucunda, uygulanan doğa temelli eğitim programının çocukların doğaya ilgilerini arttırdığı ve biyofili düzeyinde iyileşme sağladığı belirlenmiştir.

Kölemen (2021) çalışmasında karma yöntem kullanarak okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Yapılan çalışma deney grubunda 11, kontrol grubunda 11 çocuk olmak üzere 22 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından hazırlanan program sekiz hafta boyunca, haftada iki gün olmak üzere deney grubu çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise MEB Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre her iki grubun da sosyal becerilerinde artış olduğu ancak deney grubundaki artışın daha yüksek olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi sonuçları da okul dışı öğrenme ortamlarının etkililiğinin uzun süreli olduğunu ortaya koymuştur.

Bilir Seyhan (2022) doktora çalışmasında resimli hikâye kitapları aracılığı ile uygulanan etkinliklerin 36-48 aylık çocukların sosyal beceri ve dil gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmanın örnekleminde deney grubunda 27 çocuk, kontrol grubunda 28 çocuk olmak üzere 55 çocuk yer almıştır. Çalışmada 50 etkinlik deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ön test-son test ve kalıcılık testi şeklinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda deney grubunun dil ve sosyal becerilerinin kontrol grubuna göre olumlu yönde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Uygulamaların etkilerinin ise kalıcılık testi sonucu kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Polat ve Demirci (2022) tarafından nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın amacı, covid-19 nedeniyle doğaya erişimleri azalan okul öncesi dönem çocuklarının doğaya ilişkin görüşlerinin öğrenilmesi ve doğa temelli eğitim etkinliklerine katılan çocukların gözlemlerinin aktarılmasıdır. Bu bağlamda İstanbul'da bir anaokuluna devam eden 20 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanırken, altı haftalık etkinlik uygulamasında ise araştırmacı gözlemci olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda çocukların doğayı daha çok bitki ve hayvanlar üzerinden tanımladıkları, yaşadıkları bölgedeki ulaşılabilir yeşil alanların sınırlı olduğu, bazı çocukların biyofobik cevaplar paylaştığı ve yapılandırılmamış doğal ortamlarda sınırlı zaman geçirdikleri saptanmıştır.

Sizhan (2022) çalışmasında dış mekânda oyun fırsatlarını ebeveyn görüşlerine göre incelemiştir. Taram modeli kullanarak gerçekleştirdiği çalışmasının örneklemini anaokulunda çocuğu eğitim alan ebeveynler oluşturmuştur. Çalışma sonucunda; ebeveynlerin çocuklarının dış mekânda oyun fırsatlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, yaş ve çocuk sayısı gibi değişkenlerden etkilenmediği ancak öğrenim durumu ve mesleklerine göre ise farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yine aynı çalışmada ebeveynlerin çocukların dış mekânda oyun oynamalarıyla ilgili en fazla endişe duydukları konunun düşme, kaza, yaralanma ve başına kötü bir şey gelme durumu olduğu ve bunu güvenlik sorunları, trafik tehlikesi, yabancılara güvensizlik, virüs tehlikesi ve hijyen eksikliği ile olumsuz tutum ve davranışlar edinme yanıtlarının izlediği saptanmıştır.

Topaç (2022) doktora çalışmasında “Şarkı Ağırlıklı Değerler Eğitimi Programı”nın okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel desenin kullandığı çalışmanın örneklemini 30 deney,

30 kontrol grubu çocuk olmak üzere 60 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubuna 12 hafta boyunca program 24 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın deney grubunun sosyal becerilerine olumlu etkisi olduğu ve kalıcılığı olduğu saptanmıştır.

Yiğit Gençten ve Gültekin (2022) erken çocukluk döneminde doğa temelli eğitim yoluyla okuma yazma çalışmalarının nasıl destekleneceğini araştırmak amacıyla çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda resimli kitaplardan yararlanılabileceğini ifade ederek, *The Giving Tree* adlı hikâye kitabını örnek olarak incelemişlerdir. Çalışma sonucunda doğa temelli eğitimin yararları göz önünde bulundurularak, özellikle covid-19 pandemisi sonrası doğa temelli eğitime programda yer verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Yapılan literatür araştırması neticesinde, özellikle son dönemde doğa temelli eğitimin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların arttığı ve doğa temelli eğitimin çocuk gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan sosyal becerilerle ilgili yapılan çalışmaların sonucu değerlendirildiğinde farklı eğitim programlarının sosyal becerilerin gelişmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

2. Uluslararası Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, sosyal beceri ile doğa temelli eğitim konularında gerçekleştirilen uluslararası çalışmalara yer verilmiştir. Uluslararası çalışmalar incelendiğinde sosyal becerilerle ilgili nicel çalışmaların yoğunlukta olduğu, örneklem gruplarının ulusal çalışmalara göre daha kapsamlı ve sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Buna karşın ulusal çalışmalarda olduğu gibi sosyal becerilerin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Doğa temelli eğitim ve sınıf dışı öğrenme ortamları ile ilgili incelenen uluslararası çalışmalarda ise, ilk dikkat çeken daha erken yıllarda çalışmalara rastlanmasıdır. Ayrıca ulusal literatürde nitel araştırmalar yoğunlukta iken, uluslararası literatürde nicel araştırmaların da sıklıkla yer aldığı fark edilmiştir. Yine uluslararası araştırmalarda doğa temelli eğitim programları ile geleneksel eğitim programlarının karşılaştırdığı çalışmalar bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde doğa temelli eğitim çalışmalarının diğer yaş dönemlerine göre daha fazla araştırıldığı literatür taraması sonucu ulaşılan başka bir sonuçtur. Sözü edilen çalışmalar aşağıda kronolojik sıra ile sunulmuştur.

Fjortoft ve Sagia (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı formal eğitime devam eden anaokulu çocukları ile doğada eğitim alan çocukların fiziksel gelişimlerini incelemektir. Yapılan çalışma sonucunda doğa eğitimine devam eden okul öncesi dönem çocuklarının koordinasyon, denge ve motor becerileri gibi fiziksel becerilerinin daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Dyment (2005) Kanada’da ilköğretim ve lise düzeyinde okullarda gerçekleştirdiği çalışmasında zenginleştirilmiş doğa ortamının açık hava etkinlikleri için kullanılıp kullanılmadığını incelemeyi amaçlamıştır ve karma yöntem kullanarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Öğretmen, yönetici ve ebeveynlerin katılımı ile elde edilen verilerin analizi sonucu; çok az öğretmenin yeşil alanları açık hava dersliği olarak kullandığı tespit edilmiştir. Bunun karşın zenginleştirilmiş doğal ortamların çocuklar arasında işbirliği ve yardımlaşmayı arttırdığını, şiddet oranını ise düşürdüğünü vurgulamıştır.

Waters ve Begley (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, doğal dış ortamların çocukların bağımsız oyun oynama ve risk alma davranışlarına etkisini incelemektir. Bu amaçla bir orman okulunun doğal ortamında ve bir okulun açık hava oyun alanında dört yaş çocukların oyun esnasında sergiledikleri risk durumları gözlemlenmiştir. Çalışmanın örneklemini risk alma davranışı konusunda farklı eğilimlere sahip bir kız ve bir erkek çocuk olmak üzere iki çocuk oluşturmuştur ve kullanılan formdaki ölçütlere uygun olarak çocuklar öğretmen tarafından belirlenmiştir. Yapılan çalışma orman anaokullarının çocukların risk alma davranışlarını daha iyi desteklediğini ve çocukların açık hava oyun alanına göre farklı riskler alma konusunda istekli olduklarını ortaya koymuştur.

O’Brien (2009) çalışmasında orman okulu yaklaşımının çocuklarının gelişimine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda yedi farklı orman okulundan 24 çocuk sekiz ay süre ile gözlemlenmiştir. Öğretmenler ve orman eğitimi liderleri tarafından kaydedilen gözlem notlarının analizi sonucu çocukların dil ve iletişim becerilerinin geliştiği, sosyal gelişimlerinin arttığı, motivasyon ve konsantrasyonlarının yükseldiği, motor becerilerinin geliştiği, benlik saygılarının ve özgüvenlerinin arttığı saptanmıştır.

Berry ve O’Connor (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, okul öncesi dönemden altıncı sınıfa kadar çocukların sosyal becerilerinin gelişimi dört

farklı boyuttta incelemektir. Çalışmada 1364 çocuk, anneleri ve öğretmenleri örneklem grubunda yer almıştır. Çalışma sonucunda çocukların beklenen dönemlerde sosyal beceriler bakımından hızlı gelişim gösterdiği (erken çocukluk döneminde hızlı, ilköğretimin son evrelerinde daha yavaş) görülmüştür. Öğretmen- öğrenci ilişkisi yüksek olan çocukların diğer çocuklara göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilen bir başka sonuçtur.

Massey (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada orman eğitiminin çocuklar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Pek çok veri toplama yönteminin kullanıldığı araştırmada ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra anektod notları ve gözlem yöntemi ile çocuklar orman eğitimi sırasında gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların sorgulama ve gözlem becerilerinin arttığı, yeni arkadaşlıklara daha açık hale geldikleri, grup çalışmalarına katılımlarının sıklaştığı, daha sakin ve motive bir şekilde hareket ettikleri saptanmıştır.

Li vd. (2016) çalışmalarında çocukların açık hava oyunlarını gözlemleyerek, farklı oyun çeşitleri ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Sosyal beceri kapsamında işbirliği, atılganlık ve özdenetim başlıkları değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu Amerika'da üç farklı bakım merkezinde eğitim alan 28 çocuk oluşturmuştur. Her çocuk bir hafta süreyle taklit ve rol oyunlarını destekleyecek şekilde zenginleştirilmiş açık havada serbest oyun zamanlarında yaklaşık 45-60 dakika arasında gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda; hayali ve rol yapma oyunlarının sosyal beceri ile olumlu anlamda ilişkili olduğu saptanmıştır.

Torkar ve Rejc (2017) çalışmalarında erken çocukluk döneminde geleneksel oyun alanı ile orman (doğa) oyun alanında çocukların oyun ve fiziksel gelişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Her iki oyun alanı için çalışma grubuna 25 çocuk seçilmiş ve 25 gözlem gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda ormanda oyunlara katılan çocukların fiziksel olarak daha aktif oldukları, daha nitelikli oyunlar kurdukları ve oyunlarında farklı doğal malzemeler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Agostini vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, açık hava etkinliklerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin erken çocukluk eğitimi öğretmenleri tarafından nasıl algılandığının araştırılması ve geleneksel eğitim veren okulda çalışan öğretmenler ile açık hava eğitimi verilen okulda çalışan öğretmenlerin

algularında farklılık olup olmadığının karşılaştırılmasıdır. Çalışma iki yıl boyunca devam etmiştir ve geleneksel okuldan 13 öğretmen, 52 çocuk; açık hava temelli okuldan 7 öğretmen, 41 çocuk olmak üzere örneklem grubunda toplam 20 öğretmen, 93 çocuk yer almıştır. Yapılan gözlemler ve doldurulan formlar sonucu açık hava eğitimi grubunda çalışan öğretmenlerin diğer gruba göre tüm gelişim alanlarında dış mekân grubu için daha yüksek puanlar algıladıkları görülmüştür. Sonuç olarak; iç mekân etkinliklerine kıyasla ve öğretmenlerin algılarına göre açık hava etkinliklerinin, özellikle erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişimini farklı düzeylerde desteklemek için daha büyük fırsatlar sunduğu tespit edilmiştir.

Hinkley vd. (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı ekran süresi ve açık hava oyunlarının sosyal becerilerle olan ilişkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini iki-beş yaş arası çocuğu olan 575 anne oluşturmuştur. Annelerden çocuklarının ekran kullanma süreleri, açık havada oyun oynama süreleri ve sosyal becerilerini değerlendirebilecekleri envanteri doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre kız çocukların erkek çocuklarla ekran sürelerinin ve açık havada oynama sürelerinin birbirine yakın olduğu ancak kız çocukların erkek çocuklara göre anlamlı derecede yüksek sosyal becerilere sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma, ekran süresi ile erken çocukluk döneminde sosyal beceri gelişimi arasında olumsuz; açık havada oyun ile sosyal beceri arasında ise olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Besi ve Sakellariou (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı erken çocukluk döneminde çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmanın örnekleminde 184 okul müdürü, 634 ilkökul öğretmeni, 784 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam 1602 eğitimci yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak kapalı uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin sosyal beceri davranışlarının gelişimine akademik becerilerin kazanılmasından daha fazla önem verdikleri, sosyal beceriler arasında kurallara uyma, başkalarına saygı duyma, sıra bekleme, yönergeye uygun hareket etme gibi becerileri en önemli beceriler olarak sıraladıkları görülmüştür.

Cordiano vd. (2019) çalışmalarında doğa temelli okul öncesi eğitim programı ile geleneksel okul öncesi eğitim programını çocukların gelişimine katkı açısından karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Nicel yöntemle gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 14'ü geleneksel okul öncesi eğitim programına, 12'si doğa temelli okul

öncesi eğitim programına katılan ortalama 50-55 aylık 26 çocuk oluşturmuştur. Doğa temelli eğitim programına katılan çocuklara haftanın beş günü, günün % 90'ını doğada geçirecekleri bir program uygulanmıştır. Diğer çocuklar ise haftada bir gün doğa temelli eğitim programına katılmış, diğer günler yapılandırılmış kapalı alanlarda bulunmuşlardır. Program sonucunda her iki programa katılan çocukların sosyal-duygusal, akademik ve hayali oyun becerileri yönünden okula aynı şekilde hazırlandıkları tespit edilmiştir. Doğa temelli eğitimin çocuk gelişimine en az geleneksel program kadar katkısının olduğunun görülmesi ve doğa temelli eğitim okullarına katılımın teşvik edilmesi bakımından bu araştırma önem arz etmektedir.

Ernst vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada doğa anaokullarının inisiyatif, öz düzenleme ve bağlanma gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda bir yıl boyunca süren çalışmada örneklem grubunu doğa temelli anaokullarına devam eden 78 çocuk ve klasik anaokullarına devam eden 14 çocuk oluşturmuştur. Ön test-son test şeklinde deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre doğa temelli anaokuluna devam eden çocuklarda inisiyatif, öz düzenleme ve bağlanmanın daha çok gelişim gösterdiği saptanmıştır.

Maleki vd. (2019) çalışmalarında erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal becerileri ile çevresel ve kültürel yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda İran'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 546 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler anket yoluyla çocukların öğretmen ve ebeveynlerinden toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre ebeveynler kız çocukların erkek çocuklara göre evde işbirliği, özdenetim ve toplam sosyal beceri davranışlarında daha olumlu gelişim gösterdiğini ifade ederken; öğretmenler ise erkek çocukların atılganlık alt başlığında daha yüksek gelişim gösterdiklerini, diğer sosyal beceri alt başlıklarında farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal becerilerin babanın eğitimi, yaşı, statüsü, çocuğun ailede kaçınıcı çocuk olduğu gibi değişkenlerden etkilendiği çalışma sonucunda ortaya konmuştur.

Gobena (2020) Etiyopya'da Erken Çocukluk Eğitiminde sosyal beceri problemlerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında anket yoluyla üç farklı şehirden 280 öğretmenin katılımı ile verileri toplamıştır. Yapılan araştırma sonucu çocukların akranları ile işbirliklerinde ve sosyal sorunları çözmede yetersiz oldukları, öğretmenlerin sosyal becerileri destekleme konusunda yeterli eğitime sahip olmadıkları görülmüştür. Buna karşın erken çocukluk eğitimi programının sosyal

becerileri geliştirmede etkili olduğu, bu nedenle mufredatın geliştirilmesi ve oğretmen eğitimlerinin dzenlenmesi yoluyla çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi gerektiği gdrüşü savunulmuştur.

Johnstone vd. (2022) geręekleřtirdiđi ęalıřmanın amacı doğa temelli erken ęocukluk eğitiminin ęocukların fiziksel ve motor gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaları derlemektir. Bu kapsamda dokuz veri tabanında yapılan literatür araştırması sonucunda dahil etme ölçütlerine uygun 39 makale ęalıřmaya uygun bulunmuştur. Ulaşılan ęalıřmalardan, 20 ęalıřmanın fiziksel gelişim, 6 ęalıřmanın ise motor gelişim ile ilgili nicel araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Nicel ęalıřmaların ortak bulgusu olarak, doğa temelli eğitimle hareketli yaşam ve denge gibi koordinasyon gerektiren hareket becerisinin artışı arasında pozitif yönde bir anlamlılık olduğu belirlenmiştir. Nitel ęalıřmalarda ise doğa temelli eğitim programlarının riskli oyun ve fiziksel aktiviteler yoluyla motor becerileri geliştirebileceği belirtilmiştir.

İncelenen ęalıřmalar neticesinde; uygulanan programların sosyal becerilerin gelişmesinde etkili olduğu, sosyal becerilerin pek ęok değişkenden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan doğa temelli eğitim programlarının gelişimin farklı alanları üzerinde olumlu etkileri olduğu, doğal ortamın ne kadar yapılandırılmamış ve risk almaya müsaitse, gelişimi o kadar desteklediği sonucu elde edilmiştir.

III. YÖNTEM

Doğa temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürütülen araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, uygulanan doğa temelli etkinlik programı ve veri analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

A. Araştırmanın Deseni

Doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelendiği bu nicel araştırmada ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, bilimsel açıdan en kesin sonuçlara ulaşılan çalışmalar olup, en geçerli türü gerçek deneysel model ile yapılanlardır (Büyüköztürk, 2021; Karasar, 2020). Yarı deneysel desen ise, gerçek deneme modellerinin yeterli olmadığı, kontrollerinin sağlanamadığı durumlarda tercih edilir ve seçkisiz atamayı içermez (Karasar, 2020). Fraenkel vd. (2012) göre yarı deneysel desen bireylerin gruplara rastgele bir şekilde atanmadığı, önceden hazır grupların kullanıldığı bir araştırma yöntemidir. Yapılan araştırmada yarı deneysel desen kullanılmasının nedeni, araştırmanın yapıldığı okulda deney ve kontrol gruplarının hazır sınıflardan seçilmesi, yani rastgele teknikle seçkisiz olarak belirlenmesinin mümkün olmamasıdır. Bu nedenle belirli sınıflara devam eden çocukların rastgele olarak yeni sınıflara atanması mümkün olmayacağı için yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Uygulama öncesinde her iki gruba ön test uygulanmış olup, gruplar arası benzerliğe istatistiksel olarak bakılmıştır. Yapılan uygulamanın ardından ise son test uygulanmıştır. Araştırmanın nicel deseninin simgesel görünümü Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1 Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

Grup	Ön test	İşlem	Son test
GD1	Ö1	X	Ö2
GD2	Ö1		Ö2

GD1: Doğa temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu

GD2: Kontrol grubu

Ö1: Deney ve kontrol grubundan alınan ön test ölçümleri

Ö2: Deney ve kontrol grubundan alınan son test ölçümleri

X: Deneysel işlem

Araştırmada bağımlı değişken anasınıfına devam eden çocukların *sosyal becerileri*, bağımsız değişken ise *doğa temelli etkinliklerdir*. Deney grubunda yer alan çocuklara doğa temelli etkinlikler uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenleri tarafından uygulanmaya devam edilmiştir. Ayrıca araştırma öğretmen ve anne görüşleri alınarak desteklenmiş ve görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla frekans ve yüzdeler şeklinde paylaşılmıştır.

B. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Ölçütlerinin Sağlanması

Güvenirlik, benzer süreçlerde benzer sonuçların alınması olarak tanımlanır ve bir araştırmadaki sonuçların tutarlılığı olarak da ifade edilir (Karasar, 2020). Geçerlik ise, ölçülmek istenen şeyin başka özelliklerle karıştırılmadan doğru bir biçimde ölçülebilmesidir (Büyüköztürk, 2021; Karasar, 2020). Nicel araştırmalarda veriler sayısal olduğu için güvenilirlik ve geçerliği sağlamak daha kolaydır. Ancak dolaylı ölçümlerde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak daha zordur. Bu bağlamda yapılan araştırmada veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri araştırma amacına ve araştırma sorularına uygun olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yarı deneysel çalışmada iç güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcı çocukların okul öncesi eğitime devam eden, aynı yaş grubunda yer alan, benzer sosyo-demografik özelliklere sahip, ön test sonuçları benzer ve aynı eğitim programına dâhil çocuklardan oluşması sağlanmıştır. Yarı deneysel çalışma için seçilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olmasına ve sınıf öğretmenleri tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra objektif bir şekilde doldurmalarının önemi vurgulanarak belirtilen süre içerisinde doldurulmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen ve annelerle gerçekleştirilen görüşmelerde ise, iç geçerliği sağlamak amacıyla hazırlanan görüşme formları için dört uzman görüşü alınmış ve uzmanların geri dönüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formları düzeltilmiş ve pilot uygulamalar

sonrası son hali verilmiştir. Yine katılımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitimi mezunu olması ve hali hazırda çalışıyor olması; annelerin ise deney grubunda çocuğu olan kişilerden olması göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama sürecinde görüşmeler tek bir araştırmacı tarafından yapılmış, görüşme soruları yanıtlanmadan önce katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar kayıt altına alınarak, en kısa sürede bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ayrıca bulgular doğrudan alıntılar aracılığıyla yorumlanarak *aktarılabirlik* ölçütünün yerine getirilmesi için çalışılmıştır. Yapılan görüşme analizi sürecinde bağımsız bir uzmandan verileri analiz etmesi istenmiş ve araştırmacının elde ettiği analiz sonuçları ile karşılaştırılarak, güvenilirlik yüzdesi elde edilmiştir.

C. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir ilkokulun anasınıfında eğitim alan 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Çalışmada deney grubunda 17, kontrol grubunda 17 çocuk olmak üzere toplam 34 çocuk yer almıştır. Araştırmaya katılan katılımcı çocuklar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmişlerdir. Amaçlı örnekleme, bilgi bakımından zenginlik içeren durumların belirlenip, seçilmesi için sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yağar ve Dökme, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi ise, önemli ölçütleri karşılayan durum, olay vb. seçimini içeren ve özellikle eğitim programlarının incelenmesinde faydalı olan amaçlı örnekleme yöntemi olarak bilinmektedir (Gall vd. 2007). Bu yöntemde araştırmacı önceden araştırmaya ilişkin ölçütlerini belirlemektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırma için deney ve kontrol grubu çocukların seçiminde ölçütler; *çocukların 60-72 aylık yaş grubunda olmaları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı bir anasınıfına devam ediyor olmaları, benzer sosyal becerilere, benzer sosyo-demografik şartlara sahip olmaları ve daha önce herhangi bir doğa temelli eğitim programına katılmamış olmaları* olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerinin ve ailelerinin araştırma için gönüllü olması da göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Araştırmaya katılan sekiz öğretmen ve sekiz annenin belirlenmesinde de aynı yöntem tercih edilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde ölçüt; *okul öncesi öğretmeni olmaları, en az lisans mezunu olmaları ve hali hazırda MEB'e bağlı bir anasınıfında çalışıyor*

olmaları olarak belirlenirken; annelerin belirlenmesinde ise, *çocuklarının deney grubunda olması ve okula devam ediyor olması* ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya öğretmen ve annelerin dâhil edilmesinde doğa temelli eğitimin önemine çocukların eğitiminde ve gelişmesinde büyük rol sahibi olan yetişkinlerin dikkatinin çekilmesi ve örnek çalışmaların literatüre kazandırılması gösterilebilir. Ayrıca araştırmaya katılan tüm katılımcıların gönüllü olması, okul yönetimi ve öğretmenlerinin araştırma için gönüllü olması, okul bahçesinin fiziki olarak doğa temelli eğitime uygun olması, okul yakınında uygulama için orman veya koru benzeri alan bulunması da ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuk, öğretmen ve annelere ilişkin bilgiler ile deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Çizelge 2 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Bilgiler

	Kontrol Grubu		Deney Grubu	
Çocuğun Cinsiyeti	n	%	n	%
Kız	11	65	10	59
Erkek	6	35	7	41
Yaş (ay) (Ortalama, ss)	64,5	1,8	65,8	1,3
Anne Öğrenim Durumu	n	%	n	%
İlkokul	4	23,5	2	11,8
Ortaokul	5	29,4	6	35,3
Lise	4	23,5	6	35,3
Lisans	4	23,5	3	17,6
Y. Lisans	-	-	-	-
Baba Öğrenim Durumu	n	%	n	%
İlkokul	5	29,4	3	17,6
Ortaokul	5	29,4	6	35,3
Lise	4	23,5	4	23,5
Lisans	2	11,8	4	23,5
Y. Lisans	1	5,9	-	-
Anne İş Durumu	n	%	n	%
Çalışıyor	5	29,4	5	29,4
Çalışmıyor	12	70,6	12	70,6
Baba İş Durumu	n	%	n	%

Çalışıyor	17	100	17	100
Çalışmıyor	-	-	-	-
Annenin Yaşı (Ortalama, ss)	37,29	6,67	36,77	6,34
Babanın Yaşı (Ortalama, ss)	41,53	5,32	38,76	5,82
Toplam katılımcı sayısı (n) = 34				

Çizelge 2'ye göre araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik dağılımları incelendiğinde; deney grubunda bulunan çocukların 10'u kız (%59), yedisi erkek (%41); kontrol grubunda bulunan çocukların 11'i kız (%65), altısı erkek (%35) olmak üzere toplam 34 çocuk yer almaktadır. Deney grubu çocukların yaş ortalaması 65,82 ay iken; kontrol grubu çocukların yaş ortalaması 64,47 ay olarak belirlenmiştir. Her iki grubun yaş ve cinsiyet bakımından benzer oldukları görülmektedir. Deney grubu çocukların annelerinin eğitim durumuna bakıldığında; ikisinin (%11,8) ilkokul, altısının (%35,3) ortaokul, altısının (%35,3) lise, üçünün (%17,6) lisans mezunu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu çocukların annelerinin eğitim durumuna bakıldığında ise; dördünün (%23,5) ilkokul, beşinin (%29,4) ortaokul, dördünün (%23,5) lise, dördünün (%23,5) lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Babaların eğitim durumu incelendiğinde; deney grubu çocukların babalarının üçünün (%17,6) ilkokul, altısının (%35,3) ortaokul, dördünün (%23,5) lise, dördünün (%23,5) lisans mezunu olduğu görülmüştür. Kontrol grubu çocuklarının babalarının ise; beşinin (%29,4) ilkokul, beşinin (%29,4) ortaokul, dördünün (%23,5) lise, ikisinin (%11,8) lisans mezunu, birinin (%5,9) yüksek lisans mezunu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Deney grubu annelerin çalışma durumları incelendiğinde; annelerden beşinin (%29,4) çalıştığı, 12'sinin (%70,6) çalışmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubu annelerin de benzer şekilde beşinin (%29,4) çalıştığı, 12'sinin (%70,6) çalışmadığı görülmüştür. Hem deney, hem de kontrol grubundaki 17 babanın da (%100) çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak deney grubu annelerin yaş ortalaması 36,77; kontrol grubu annelerin yaş ortalaması 37,29 olarak saptanırken; deney grubu babaların yaş ortalaması 38,76; kontrol grubu babaların yaş ortalaması 41,53 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında deney ve kontrol grubu çocukların ebeveynleri arasında sosyo-demografik açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle her iki grubun sosyo-demografik olarak benzer oldukları görülmüştür.

Ayrıca uygulama öncesi deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri düzeyleri bakımından benzer olma ön koşulunu sağlayıp sağlamadıkları da kontrol

edilmiştir. Bu amaçla her iki gruba Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmış olup, analiz sonuçları Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar	Ortalama	n	ss	Fark	t	p
Başlangıç Becerileri	Deney	34,94	17	7,34	,29	,11	,913
	Kontrol	35,24	17	8,23			
Akademik Destek Becerileri	Deney	34,82	17	7,11	-,35	-,16	,873
	Kontrol	34,47	17	5,51			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	36,88	17	6,40	1,00	,52	,606
	Kontrol	37,88	17	4,65			
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	30,76	17	7,08	,12	,06	,956
	Kontrol	30,88	17	5,16			
Toplam	Deney	137,41	17	24,31	1,06	,16	,876
	Kontrol	138,47	17	13,56			

Çizelge 3 incelendiğinde yapılan t-testi sonuçlarında deney ve kontrol grubu çocukların OSBED ön test toplam puanları ve her bir alt boyut ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. [$t(33)=,16, p>.05$]. Elde edilen bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler bakımından benzer oldukları, dolayısıyla araştırma için uygun ölçütlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Çizelge 4 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	8	100
Erkek	-	-
Mesleki Deneyim	n	%
0-5 Yıl	3	37,5
6-10 Yıl	4	50,0
11-15 Yıl	-	-
16 Yıl ve Üzeri	1	12,5
Eğitim Durumu	n	%
Lisans	7	87,5
Yüksek Lisans	1	12,5
Toplam Katılımcı Sayısı (n)	8	100

Çizelge 4'e göre katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler incelendiğinde; katılımcıların sekizinin de (%100) kadın olduğu görülmektedir. Katılımcı üç öğretmenin (%37,5) 0-5 yıl arası, dört öğretmenin (%50) 6-10 yıl arası, bir öğretmenin ise (%12,5) 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre; yedi öğretmenin (%87,5) lisans mezunu, bir öğretmenin ise (%12,5) yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 5 Katılımcı Annelere İlişkin Bilgiler

Yaş	n	%
30-35	2	25,0
36-41	3	37,5
42-47	3	37,5
Öğrenim Durumu	n	%
İlköğretim	1	12,5
Lise	4	50,0
Ön Lisans	2	25,0
Lisans	1	12,5
Çalışma Durumu	n	%
Çalışıyor	1	12,5
Çalışmıyor	7	87,5
Çocuk Sayısı	n	%
1	2	25,0
2	6	75,0
Toplam Katılımcı Sayısı (n)	8	100

Çizelge 5'e göre araştırmaya katılan sekiz annenin demografik bilgileri incelendiğinde; iki annenin (% 25) 30-35 yaş, üç annenin (% 37,5) 36-41 yaş, üç annenin (%37,5) 42-47 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Eğitim durumları incelendiğinde bir anne (%12,5) ilköğretim, dört anne (% 50) lise, iki anne (% 25) önlisans, bir anne ise (%12,5) lisans mezunu olarak belirlenmiştir. Tabloya göre annelerden yedisinin (% 87,5) çalışmadığı, birinin ise (% 12,5) çalıştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Annelerden ikisi (%25) tek çocuk sahibi iken, altısı (% 75) iki çocuk sahibidir.

D. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla *Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği* ile öğretmen ve annelerin görüşlerini incelemek amacıyla *Öğretmen Görüşme Formu* ve *Ebeveyn Görüşme Formu* veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Öğretmen Formu, 2012 yılında Ömeroğlu ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olup, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çocuklar hakkında kişisel sorular yer alırken, ikinci bölümde ise 36-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. OSBED tümü beşli likeert tipi olan bir ölçektir ve hemen hemen hiç (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), hemen hemen her zaman (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan, çocuğun sosyal becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda uygun seçeneği işaretlemesi beklenmektedir. OSBED öğretmen formu dört faktör ve 49 madde ile tanımlanmıştır. Formda yer alan faktörler; başlangıç becerileri (12 madde), akademik destek becerileri (12 madde), arkadaşlık becerileri (13 madde) ve duygularını yönetme becerilerinden (12 madde) oluşmaktadır (Ömeroğlu vd. 2012).

Geliştirilen ölçeğin faktör yapısının incelenmesi ve güvenilirlik değerlerinin hesaplanması amacıyla öğretmenlere 450 çocuk için form ulaştırılmış, 409 çocuğun verisi kullanılmıştır. Ölçeğe uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, uyum indekslerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra OSBED öğretmen formuna ilişkin yapı geçerliği puanları yeterli düzeyde çıkmıştır. OSBED puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alfa değeri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Alpha güvenilirlik katsayıları .88-.92 aralığında bulunmuş ve bulgular sonucu ölçeğin okul öncesi çocukların sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ömeroğlu vd. 2012).

Araştırma kapsamında Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası öğretmenler tarafından deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklar için doldurulması istenmiştir.

2. Öğretmen Görüşme Formu

Doğa temelli eğitime yönelik hazırlanan öğretmen görüşme formu; araştırmaya katılan öğretmenlerin programlarında doğa temelli eğitim etkinliklerine yer verme sıklığını, seçtikleri etkinlik türlerini, etkinliklere yer verme amaçlarını, doğa temelli eğitimin çocuk gelişimine ve sosyal becerilere etkisine ilişkin görüşlerini araştırmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Literatür taraması yapılarak hazırlanmış formun ilk bölümünde seçmeli sorular yoluyla katılımcıların eğitim durumları ve mesleki deneyimleri ile ilgili bilgi istenmiştir. İkinci bölümde ise doğa temelli eğitim ile ilgili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki soruların iç geçerliğini ve dış denetimini sağlamak için dört akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra formda yer alan soruların amaca uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini incelemek amacıyla katılımcı öğretmenler arasında yer almayan üç öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler ve uzman önerileri sonrası düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Çizelge 6 Öğretmen Görüşme Formu Karakteristikleri

Soru	Karakteristiği
1	Öğretmenlerin Doğa Temelli Eğitime Katılma Durumu
2	Doğa Temelli Etkinliklere Yer Verme Sıklığı, Amacı ve Etkinlik Türleri
3	Doğa Temelli Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisi
4	Doğa Temelli Eğitimin Sosyal Becerilere Etkisi

3. Ebeveyn Görüşme Formu

Doğa temelli eğitime yönelik hazırlanan ebeveyn görüşme formu; araştırmaya katılan annelerin çocukları ile doğa temelli etkinlik yapma sıklıkları, etkinlik türleri, doğa temelli eğitim algıları ile çocuklarının katıldığı doğa temelli eğitim ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Literatür taraması yapılarak hazırlanmış formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorulara yer verilirken; ikinci bölümde ise

annelerin çocuklarının katıldıkları doğa temelli etkinliklerle ilgili ve doğa temelli eğitim ile ilgili görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme formundaki soruların iç geçerliğini ve dış denetimini sağlamak için dört akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Daha sonra formda yer alan soruların amaca uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini incelemek amacıyla katılımcı anneler arasında yer almayan üç anne ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler ve uzman önerileri sonrası düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir.

Çizelge 7 Ebeveyn Görüşme Formu Karakteristikleri

Soru	Karakteristiği
1	Doğa Temelli Etkinliklere Yer Verme Sıklığı ve Etkinlik Türleri
2	Doğa Temelli Eğitimin Tanımı
3	Doğa Temelli Eğitim Programı ile İlgili Düşünceler
4	Doğa Temelli Eğitimin Çocuk Gelişimine Etkisi
5	Doğa Temelli Eğitim Program Öncesi ve Sonrası Görüşler

E. Gerekli İzinlerin Alınması

Araştırmada kullanılan “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” için ölçek sahibinden mail yoluyla izin alınmıştır. Araştırmada kullanılacak görüşme formları, ölçekler ve yapılacak uygulamalar için ise, öncelikle İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan, daha sonra ise İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli yazılı onay alınmıştır. Ayrıca uygulamanın yapılacağı okul müdürlüğü ile görüşülerek çalışma paylaşılmış ve çalışmanın gerçekleştirilmesi için izin alınmıştır. Çalışmaya katılan çocukların ailelerinden de yapılan toplantı sonrası öğretmenleri aracılığı ile yazılı onam formu alınmıştır. Deney grubunda bulunan çocukların katılacağı okul dışı etkinlikler için ayrıca yazılı dilekçe alınırken, görüşme gerçekleştirilen öğretmen ve velilerin de çalışmaya gönüllü katılımlarına dair onam formu alınmıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcılar gönüllülük esasına uygun olarak belirlenmiştir

F. Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılan tüm katılımcılara okul yönetiminin izni alınarak araştırmanın amacı ve süreci ile ilgili gerekli bilgi verilmiştir. Ardından öğretmenler aracılığı ile izin formları dağıtılmış, gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen öğretmen ve velilerin formları doldurmaları ve teslim etmeleri istenmiştir. Toplamda 17 deney ve 17 kontrol grubunda yer alan çocuğun katılımcı olarak belirlendiği bu çalışmada uygulama ve veri toplama süreci; deney grubu çocuklarla haftada üç gün, iki saat şeklinde sekiz hafta boyunca uygulanan doğa temelli etkinlikler süresince devam ettirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı okul öncesi öğretmenliği yapmış olup, aynı zamanda uygulama öncesinde Doğa Temelli Eğitim uygulamaları konusunda eğitim almış ve daha öncesinde doğada örnek uygulamalar gerçekleştirmiştir. Bunun yanı sıra uygulama öncesi deney grubu çocuklarla tanışılarak, haftanın iki günü çocuklar sınıflarında bir ay boyunca ziyaret edilmiştir. Bu şekilde çocukların uygulama öncesinde araştırmacıyı tanımaları ve uygulama esnasında rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası sınıf öğretmenleri tarafından her iki grup için de “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” doldurularak nicel veriler toplanmıştır. Uygulama sonrası öğretmen ve anneler ile yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla görüşülerek araştırmanın diğer boyutunun verileri de toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişinin kendisini daha rahat bir şekilde ifade etmesini ve gerektiğinde konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinilebilmesini sağlayan bir yöntemdir (Merriam, 2013). Katılımcılara görüşme öncesinde, araştırma konusu hatırlatılmış, araştırmanın amacı söylenmiş ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra görüşme formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından sorulmuş ve verilen cevaplar yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Uygulamada yararlanılan etkinliklerin planlanma süreci ve etkinlik içerikleri aşağıda paylaşılmıştır.

1. Doğa Temelli Etkinlik Planının Hazırlanma Süreci

“Doğa Temelli Eğitim Programı” okul öncesi dönemde 60-72 aylık çocukların doğa temelli etkinlikler aracılığı ile sosyal becerilerinin desteklenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Program hazırlanmadan önce ilgili literatürden yararlanılmış, doğa temelli eğitime ilişkin yurt içi ve yurt dışı programlar incelenmiştir. Hazırlanan doğa

temelli etkinlikler için üç uzman görüşü alınarak, gerekli düzeltmeler yapılmış ve etkinlik programına son hali verilmiştir.

Program hazırlanırken okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özellikleri temel alınmış, ilgi, merak ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuş ve yaparak yaşayarak aktif öğrenmelerine fırsat sunan çocuk merkezli bir planlama yapılmıştır. Seçilen etkinliklerin çocukların başta sosyal becerileri olmak üzere tüm gelişim alanlarını destekleyen bütüncül özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Etkinlikler ile çocukların bireysel, küçük grup ve büyük grup olarak öğrenmeleri desteklenmiştir. Yine doğa temelli eğitimde önemli yeri olan yapılandırılmamış serbest oyunlar hazırlanan programda ön planda tutulmuştur. Çocukların doğada keşfederek, doğal malzemeler kullanarak zaman geçirmesine rehberlik edilmiştir. Program sekiz hafta boyunca haftada üç gün, iki saat uygulanacak şekilde hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinlikler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Doğa Temelli Eğitim Programı günlük akışında şu bölümler yer almıştır:

- **Güne Başlama:** Günlük akışın ilk bölümü olan “güne başlama” çocukların bir araya geldiği, yoklamanın yapıldığı ve eğitim ormanda yapılacaksa, etkinlik alanına kadar yürüyüş yapıldığı bölümdür.
- **Çember Zamanı:** Etkinlik alanına gelindiğinde çocuklarla çember oluşturularak, kısa bir sohbetin ardından serbest oyun zamanının plandığı bölümdür. Çocuklar çember zamanında sırasıyla doğada neler yapmak istediklerini paylaşırlar.
- **Serbest Zaman/Oyun:** Çember zamanında yapılan planlama sonrası çocuklar doğada serbest zaman geçirirler. Çocukların planlamalarına göre bireysel ya da grup oyunu oynamalarına, doğayı gözlemlemelerine, doğal malzemeler kullanarak oyun kurmalarına rehberlik edilir. Öğretmen bu süreçte çocuklar talep ettiği takdirde sürece dâhil olur. Kolaylaştırıcı rolü vardır.
- **Erzak Zamanı:** Doğada arkadaşları ile bir arada gerçekleştirilen beslenme zamanını ifade etmektedir.
- **Etkinlik Zamanı:** Serbest oyun sonrası Okul Öncesi MEB Programında yer alan etkinliklerden planlanan bir etkinlik gerçekleştirilir. Türkçe, drama, fen ve doğa, sanat, müzik etkinlikleri zaman zaman bütünleştirilmiş olarak çocuklarla

uygulanır. Etkinliklerde çoğunlukla doğal malzemelerin kullanımını tercih edilir.

- **Değerlendirme Çemberi:** Değerlendirme çemberinde çocuklarla tekrar çember oluşturulur ve gün içinde neler yaptıkları, nelerden hoşlandıkları, neleri yaparken zorlandıkları, hangi arkadaşları ile oynadıkları gibi sorular yoluyla sohbet edilerek, günlük akış değerlendirilir.

Hazırlanan etkinlikler sosyal becerilerin yanı sıra MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) yer alan kazanım ve göstergeler doğrultusunda sosyal- duygusal gelişim alanına ağırlık verilerek planlanmıştır. Her etkinliğin sosyal beceri alanından en az bir beceriyi içermesine dikkat edilmiştir. Okul öncesi müfredatından yararlanılarak doğada yapılacak etkinlikler hazırlanmıştır. Doğada yapılacak etkinlikler için gerekli olan materyaller belirlenerek, temin edilmiştir. Ailelere her hafta yapılan uygulamalar ile ilgili bilgi verilmiştir. Doğa temelli eğitim konusunda uzman üç eğitimci görüşü alınarak hazırlanan etkinlikler ve içeriklerine ilişkin bilgiler Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8 Etkinlik Takvimi ve İçeriği

Etkinlik No	Etkinlik Adı	Etkinlik Türü	Etkinlik İçeriği	Etkinlik Tarihi
1	Doğayı Keşfediyoruz	Fen ve Matematik	Çocuklarla buluşularak çember zamanında tanışma, doğada uyulması gereken kurallar ve sınırlar hakkında sohbet gerçekleştirilir. Daha sonra çocukların doğada serbest oyun oynamaları için süre verilir ve bu süreçte çocuklar gözlemlenerek, oyunlarına rehberlik edilir. Serbest oyun sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocukların doğayı keşfetmesi ve gözlemlenmesi için büyüteçler verilir. Birlikte yapılan yürüyüş sırasında doğayı gözlemlenmelerine, incelemelerine rehberlik edilir. Etkinlik sonrası değerlendirme çemberi oluşturulur. İlk günle ilgili doğada neler yaptıkları, neler gördükleri ve neler hissettiklerini paylaşmaları istenir. Değerlendirme sonrası çocuklarla vedalaşılır.	22 Mart 2022
2	Doğada Neler Var?	Türkçe-Sanat	Çocuklarla çember zamanında buluşulur ve doğada uyulması gereken kurallar hatırlatıldıktan sonra, her çocuktan kendine özgü bir şekilde gruba selam vermesi istenir (Örneğin; merhaba deyip zıplamak, el çırpma gibi) İlk olarak öğretmen grubu selamlar ve bedenini kullanarak bir selam hareketi yapar. Daha sonra her çocuk sırasıyla grubu selamlar. Selamlaşma sonrası çocukların doğada beliren sınırlar içerisinde serbest zaman geçirmesi fırsat verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklardan doğayı gözlemlenmeleri istenir ve doğada gördüklerinin resmini çizecekleri açıklanır. Gözlem sonrası çocuklar bahçe duvarlarına yapıştırılmış kraft kâğıtlara ikişerli grup olarak, doğada gördüklerinin resmini çizerler. Her grubun resmini tamamladıktan sonra diğer çocuklara anlatması istenir. Çalışma sonrası tekrar çember olunarak neler yaptıklarını, nelerin hoşlarına gittiğini ve neleri tekrar yapmak istediklerini paylaşırlar. Değerlendirme sonrası etkinlikler tamamlanarak çocuklarla vedalaşılır.	23 Mart 2022
3	Kuyruğum Nerede?	Oyun ve Hareket	Çocuklarla çember saatinde buluşulur ve öncelikle nefes egzersizleri yapılır. Doğada neler yapmak istedikleri ile ilgili kısa bir sohbet gerçekleştirdikten sonra serbest oyun zamanına geçilir. Çocuklara bu süreçte istedikleri takdirde eşlik edilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklarla bir araya gelinir. Hangi hayvanların kuyrukları olduğu sorulur. Kuyruklu hayvanların fotoğrafları çocuklarla paylaşılır. Daha sonra iki farklı renkte kurdelenin olduğu keseden her çocuğun bakmadan bir	25 Mart 2022

			<p>kuyruk seçmesi istenir. Bu şekilde çocuklar iki gruba ayrılır ve kurdeleler çocukların giysilerine takılır. Çocuklara aynı renkte kurdele taşıyanların aynı grupta olduğu ve farklı renkte kurdele taşıyan arkadaşlarının kuyruğunu yakalamaya çalışmaları gerektiği açıklanır. Oyun sonrası gün içinde yapılan etkinlikler çocuklarla birlikte değerlendirme çemberinde değerlendirilerek çocuklarla vedalaşılır.</p>	
4	Doğada Eşleştirme Oyunu	Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması	<p>Çocuklarla çember zamanı rutinleri gerçekleştirilir. Sonrasında doğada gözlem yapmaları ve oyun oynamaları için serbest oyun zamanı verilir. Bu süreçte öğretmen çocuklara büyüteç, böcek kutusu gibi materyaller temin eder, onları gözlemler ve onlarla neler yaptıkları ile ilgili sohbet eder. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra tekrar çocuklar çember alanında bir araya gelirler. Çocuklar üçerli gruplara ayrılır ve öğretmen her gruba üzerinde farklı renklerin olduğu bölümlerden oluşan tabloyu verir. Tabloda yer alan renklerde doğada neler olabileceğini araştırmaları ve buldukları nesnelere tablo üzerinde uygun renklere yerleştirmeleri istenir. Çocukların nesnelere grup halinde araması gerektiği hatırlatılır. Sonrasında her grup doğada neler bulduklarını ve eşleştirmelerini arkadaşlarıyla paylaşır. Başka doğada bu renklerde neler olabileceği, hangi renk nesne bulmakta zorlandıkları, bu nesnelere neler yapabilecekleri hakkında sohbet edilir. Daha sonra değerlendirme çemberi ile çocukların neler yaptıkları hakkında sohbet edilerek, eve gidiş için hazırlanılır.</p>	28 Mart 2022
5	Baykuş ve Fare Oyunu	Oyun ve Hareket	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur. Kısa bir sohbet sonrası doğada serbest zaman geçirmelerine fırsat verilir. Zaman zaman çocukların etkinliklerine dâhil olunarak gözlem yapılır. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra bir araya gelinerek “Baykuş ve Fare” oyunu oynanır. Bazı çocuklar oyunda fare, bazıları ise baykuş olur. Fare olan çocuklar bir ağaç seçer ve baykuşun sesini duyduklarında yer değiştirmeleri istenir. Yer değiştirme esnasında baykuş olan çocuklar, diğerlerini yakalamaya çalışır. Oyunda baykuş ve fare olan çocuklar sürekli yer değiştirir. Oyun sonrası değerlendirme çemberinde doğada en çok ne yapmaktan hoşlandıkları, onları neyin zorladığı hakkında konuşularak etkinlikler tamamlanır.</p>	29 Mart 2022
6	Kozalaklarım Ne Renk?	Sanat-Türkçe	<p>Çocuklarla bir araya gelinerek çember olunur ve kısa bir sohbet sonrası, doğada gözlem yapmaları için serbest zaman verilir. Serbest zamanda kullanmaları için büyüteçler de verilir. Ancak büyüteçlerin çocuk sayısından az olduğu, bu nedenle paylaşarak kullanmaları gerektiği açıklanır. Büyüteçle gözlem yapmalarının yanı sıra oyun kurmalarına da rehberlik edilir. Daha sonra tekrar bir araya gelinir ve bahçede neler gördükleri, büyüteçle neleri inceledikleri</p>	31 Mart 2022

			<p>hakkında sohbet edildikten sonra çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Öğretmen bahçede bulduğu bir kozalağı çocuklara gösterir ve o da bu kozalağı incelediğini belirtir. Ardından bir kesede bulunan kozalaklardan her çocuğun birer tane alması istenir ve çocuklar ikiye eşleşirler. Her çocuk kendi kozalağını inceler ve arkadaşının kozalağı ile karşılaştırır. Çocukların kozalakların farklılıkları ve benzerlikleri ile ilgili sohbet etmelerine rehberlik edilir. “Kozalakların kokusu var mı? Dokusu nasıl? Neye benziyor?” gibi sorularla sohbetlerine devam etmeleri sağlanır. Daha sonra çocukların eş oldukları arkadaşları ile birlikte kozalaklarını parmak boya kullanarak istedikleri renklerde boyamaları istenir. İsteyen çocuklar, boyadıkları kozalaklarını birbirlerine hediye ederler. Değerlendirme çemberi ile etkinlikler tamamlanır.</p>	
7	Saklanan Taşları Bulalım	Oyun-Sanat	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur. Kısa bir sohbet sonrası, doğada serbest oyun zamanına geçilir. Zaman zaman öğretmen çocukların oyunlarına katılarak sohbet eder, çocukları süreç içinde gözlemlenir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra öğretmen elindeki keseyi gösterir ve bu kesede neler olabileceği sorulur. Her çocuğun fikri alındıktan sonra, kesede bulunan taşlar gösterilir. Bahçenin farklı yerlerinde bu numaralı taşlardan gizli olduğu söylenir ve her çocuğun kesedeki sayıların yazılı olduğu kâğıtlardan bakmadan bir tane seçmesi istenir. Seçili kâğıtta yazılı olan sayıdaki saklı taşı eşiyile birlikte bulması istenir. Saklı taşlar bulduktan sonra sayıları tanıma, sıralama oyunu ile devam edilir. Daha sonra değerlendirme için çember olunur ve öğretmen “Bugün bahçede neler yaptık? Kendinizi nasıl hissettiniz?” diye sorar ve keçeli kalemlerini kullanarak taşlara duygularını ifade eden yüz şeklini çizmelerini ister. Her çocuk kendi duygusunu ve yaptıklarını açıkladıktan sonra gün değerlendirilmesi tamamlanır.</p>	4 Nisan 2022
8	Kirpi İle Kestane	Türkçe	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur ve günün planlaması yapılır. Daha sonra serbest oyun zamanına geçilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Beslenme saati sonrası “Kirpi ile Kestane” adlı hikâyeye okunur. Hikâyede geçen sesler ve hareketler taklit edilir. Hikâyeye sonrası hikâyede ve çevremizde nelerin aynı olduğu sorulur. Hep birlikte bahçeyi gözlemlemeleri ve aynı olan neler olduğunu bulmaları istenir. Değerlendirme çemberinde neler yaptıkları ile ilgili sohbet edilir. Her çocuk doğada ne gördüğünü paylaşır. Günü değerlendirmek için resim çizmeleri istenerek, etkinlikler tamamlanır.</p>	5 Nisan 2022

9	Kil Çalışması	Türkçe- Sanat	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur ve nefes egzersizleri yapılır. Daha sonra doğada gözlem yapmaları ve oyun oynamaları için serbest zaman verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Beslenme sonrası çocuklardan daire olmaları ve gözlerini kapatmaları istenir. Her çocuğun avucuna bir parça kil bırakılır. Bakmadan dokunarak bunun ne olduğunu tahmin etmeleri beklenir. Daha sonra bu kili kullanarak öğretmen bir çocuk oluşturur. Bu çocuğun adını ve hikâyesini paylaşır. Çocuklardan da iki kişilik gruplar halinde kellerini kullanarak bir karakter oluşturmalarını ve bu karakteri arkadaşlarına anlatmalarını istenir. Çocuklara karakterlerini oluştururken doğada bulunan doğal malzemelerden yararlanabilecekleri söylenir. Etkinlik sonrası değerlendirme çemberi yapılarak çocuklarla verdalaşılır.</p>	7 Nisan 2022
10	Doğadaki Sesler	Müzik- Sanat	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşur ve birbirleri ile farklı ses tonlarında selamlaşmaları istenir. Daha sonra gün planlaması yapılarak, kısa bir sohbet gerçekleştirilir. Doğada bireysel ve grup olarak serbest zaman geçirmeleri için süre verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra öğretmen çocuklardan gözlerini kapamalarını ve doğadaki sesleri dinlemelerini ister. Süre sonunda hangi sesleri duydukları sorulur ve sesleri taklit etmeleri istenir. Daha sonra “Bu seslerin bir hareketi olsaydı nasıl bir şey olurdu?” diye sorulur ve her çocuğun sesi ifade eden hareketi yapmasına ve grubun da bu hareketi taklit etmesine rehberlik edilir. Her çocuğun çıkardığı sesle bir doğa orkestrası oluşturabileceklerini söyler. Orkestra olabilmeleri için <i>grup halinde hareket etmeleri</i> gerektiği hatırlatılır. Daha sonra öğretmen “Peki, bu sesin bir görüntüsü olsa nasıl bir görüntüsü olurdu?” diye sorar ve çocukların doğal malzemeleri de kullanarak resim yapmaları istenir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra, çocukların gün içinde neler yaptıkları, neler hissettikleri, en çok ne yapmaktan hoşlandıkları hakkında değerlendirme çemberinde sohbet edilerek etkinlikler tamamlanır.</p>	20 Nisan 2022
11	Doğada Matematik	Fen ve Matematik	<p>Çocuklarla çember zamanı gerçekleştirilir. Öncelikle doğada spor yapılacağı açıklanır ve her çocuğun sırayla grubun lideri olmasına rehberlik edilir. Lider olan çocuğun yaptığı egzersiz hareketleri grup tarafından tekrar edilir. Daha sonra ormanda neler yapmak istedikleri ile ilgili konuşulur. Planlama yapıldıktan sonra doğada serbest oyun zamanına geçilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Erzak zamanı sonrası çocuklar bir araya gelir ve öğretmen bir kese göstererek, kesede neler olabileceğini sorar. Tahminler aldıktan sonra her çocuğun gözünü kapatarak keseden bir nesne alması istenir. Kesede üzerinde rakamlar yazılı olan taşlar</p>	21 Nisan 2022

			<p>bulunduğu görülür. Aynı rakamı seçen çocuklar eş olur ve seçtikleri sayı kadar doğal malzemeleri ormandan toplamaları istenir. (Örneğin; 3 rakamını seçen çocuklar, 3 kozalak, 3 dal, 3 yaprak toplarlar.) Süre sonunda neler bulduklarını arkadaşları ile paylaşırlar. Öğretmen buldukları malzemeleri kullanarak eşleriyle birlikte bir örüntü oluşturmalarını ister. Her grubun oluşturduğu örüntü incelenir ve örüntü kuralı hakkında konuşulur. Günü değerlendirme çemberinde çocuklarla yapılan etkinlikler değerlendirilerek gün tamamlanır.</p>	
12	Yeryüzü- Gökyüzü	Oyun	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur ve her çocuktan bir ağaca sarılması istenir. Ağaca sarıldıklarında ne hissettikleri hakkında kısa bir sohbet gerçekleştirildikten sonra serbest oyun zamanına geçilir. Serbest zaman sırasında çocukların doğada nasıl zaman geçirdikleri, bireysel ve grup oyunları gözlemlenir ve çocuklarla zaman zaman sohbet edilir. Daha sonra çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklardan doğadan kozalak, taş, dal parçası, yaprak gibi malzemeler toplayarak büyük bir daire oluşturmaları istenir. Bu çalışmadan çocukların birlikte hareket etmeleri desteklenir. Oluşan dairenin içi “yeryüzü”, dışı ise “gökyüzü” olarak adlandırılır. Yönergeye uygun olarak dairenin içine ya da dışına sıçramaları istenir. Etkinliğin devamında seçilen çocuklar yönergeleri gruba söyler. Daha sonra tüm etkinlikler hakkında sohbet edilerek, değerlendirme çemberi ile etkinlikler tamamlanır.</p>	22 Nisan 2022
13	Neye Benziyor?	Türkçe- Oyun	<p>Çocuklarla çember zamanında gün planlaması ve sohbet gerçekleştirilir. Daha sonra doğada gözlem ve oyun için serbest zaman verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra öğretmen çocuklardan doğaya ait bir dal, yaprak, taş, palamut gibi bir nesne bulup gelmeleri ister ve çember şeklinde bir araya gelinir. Öğretmen kendi de bir nesne olarak, “benim elimdeki dalbenziyor?, sizin elinizdeki nesnelere neye benziyor?” diye sorar. Sırayla her çocuğun yanıtlanmasına rehberlik eder. Daha sonra çocukların üçer kişilik grup olmalarını ve aynı oyunu gruplar halinde sürdürmelerini ister. Her grup doğada yeni nesnelere bulur ve neye benzediğini grup arkadaşlarına açıklar. Değerlendirme çemberinde yapılan etkinlikler, neler hissettikleri, neyi tekrar yapmak istedikleri hakkında sohbet edilerek, etkinlikler tamamlanır.</p>	25 Nisan 2022

14	Ağacın Büyümesi	Drama- Türkçe	<p>Çocuklarla çember zamanı rutinleri gerçekleştirilir. Kısa bir sohbetin ardından serbest oyun zamanına geçilir. Serbest oyun zamanından sonra çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra doğa yürüyüşü için yola çıkılır. Çocukların bu yürüyüşte ağaçları gözlemlenmeleri, dokunmaları, gövde ve yapraklarını incelemeleri istenir. Çocukların gözlemlerini birbirleri ile paylaşımlarına rehberlik edilir. Daha sonra çocuklar küçük gruplara ayrılır ve bedenlerini kullanarak tüm grup üyelerinin bir arada bir ağaç oluşturmaları istenir. Her grup kendi ağacını tasarlar. (Bazı çocukların gövde, bazı çocukların kök, yaprak, çiçek gibi paylaşımlar yapmaları beklenir.) Ağaçlar oluştuktan sonra bir ağacın hangi bölümlerden oluştuğu, büyümek için nelere ihtiyaç duyduğu, yaprağı veya gövdesi olmasa neler olacağı gibi soruları her grubun tartışması için süre verilir. “Ağacın Büyümesi” draması sonrası “Bir Ağaç” adlı hikâye okunur. Hikâye sonrası değerlendirme çemberi ile neler yapıldığı hakkında sohbet edilir. Her çocuğun seçtiği bir ağaca sarılarak günü tamamlaması istenir.</p>	26 Nisan 2022
15	Mantarların İsyanı	Türkçe- Oyun	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur ve nefes egzersizleri yapılır. Daha sonra doğada gözlem yapmaları ve oyun oynamaları için serbest zamana geçilir. Serbest zamanda çocukların birlikte oyun kurması, problem durumlarında birbirlerinden yardım istemeleri desteklenir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklarla çember oluşturularak oturulur ve “Mantarların İsyanı” adlı hikâye çocuklara okunur. Doğada bulunan canlı ve cansız varlıkların neler olduğu hakkında sohbet edilir. Hikâye üzerinden doğayı ve doğadaki canlıları korumak için neler yapabileceğimiz konuşulur. Sonrasında çocukların yönergeye uygun olarak “canlı” dendiğinde hareket etmeleri, “cansız” dendiğinde ise hareket etmeden bir heykel gibi durmaları istenir. Oyun sonrası değerlendirme çemberinde çocuklara neler yaptıkları, ne hissettikleri, hangi arkadaşları ile oyun oynadıkları, onları zorlayan durumlar olup olmadığı sorulur ve değerlendirme sonrası çocuklarla vedalaşılır.</p>	27 Nisan 2022

16	Duygu Taşları	Sanat	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur. Her çocuktan doğadan bir nesne bulmaları ve arkadaşlarına bu nesneyi tanıtarak selam vermeleri istenir. Daha sonra serbest oyun zamanına geçilir ve serbest zamanda çocukların oyunlarına zaman zaman eşlik edilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Erzak zamanı sonrası çocukların yapılacak duygu taşları için doğada gezinmeleri ve taş toplamaları istenir. Topladıkları taşları parmak boyası ile boyamaları ve nasıl hissediyorlarsa taşlarına ona uygun bir yüz ifadesi çizmelerini söyler. Etkinlik sonrası çembere geri dönülür ve öğretmen çocukların taşlarına bir isim vermelerini ve çizdikleri yüz ifadesinin nedenini açıklamasını ister. “Taşımın adı..., o mutlu, çünkü....” cümlesini tamamlarlar. Dileyen çocukların taşlarını birbirlerine hediye edebilecekleri söylenir. Daha sonra değerlendirme çemberinde hangi etkinlikleri yaptıkları, nasıl hissettikleri, neyi tekrar yapmak istedikleri hakkında sohbet edilerek, çocuklarla vedalaşılır.</p>	5 Mayıs 2022
17	Hayalimdeki Ağaç	Drama- Oyun	<p>Çocuklarla çember zamanında gün planlaması ve sohbet gerçekleştirilir. Daha sonra doğada gözlem ve oyun için serbest zaman verilir. Serbest zamanda öğretmen çocuklarına oyunlarına zaman zaman dâhil olur ve onları gözlemler. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklarla çember şeklinde yere oturulur ve öğretmen elindeki ağaç kartlarından çocuklara farklı ağaç türlerini gösterir. Bu ağaçların özellikleri hakkında sohbet edilir. Çocuklara “ Siz bir ağaç olsaydınız nasıl bir ağaç olmak isterdiniz?” diye sorulur ve boyalarını, doğadaki doğal malzemeleri kullanarak hayallerindeki ağaçların resimlerini yapmaları istenir. Ağaçlarını tamamlayan çocukların resimlerini gruba anlatmalarına fırsat verilir. Değerlendirme çemberinde neler yaptıkları, ne yapmaktan hoşlandıkları ile ilgili sohbet edilerek, etkinlikler tamamlanır ve çocuklarla vedalaşılır.</p>	6 Mayıs 2022
18	Doğada Spor Yapalım	Oyun	<p>Açılış çemberinde yoklama yapıldıktan sonra, çocuklarla nefes egzersizleri yapılır. Ardından çocuklarla serbest oyun oynamaları için zaman verilir. Serbest zamanda çocuklar gözlemlenerek, istekleri durumunda oyunlarına eşlik edilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra öğretmen çocuklara doğada spor yapacaklarını açıklar. Önce basit ısınma hareketleri yapılır, ardından koşma, tırmanma, sıçrama hareketleri yapılır. Her çocuğun sırasıyla bir sportif hareketi gruba yaptırmasına rehberlik edilir. Aynı etkinliğe üçerli gruplar halinde devam edilir. Değerlendirme çemberinde çocuklar neler yaptıklarını, neler hissettiklerini, ne yapmakta zorlandıklarını paylaşırlar.</p>	10 Mayıs 2022

19	Doğal Malzemelerle Boyama Yapılım	Sanat	<p>Çocuklarla çember zamanı rutinleri gerçekleştirilir. Sonrasında doğada gözlem yapmaları ve oyun oynamaları için serbest oyun zamanı verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklarla etkinlik zamanı için bir araya gelinir ve resim yapmak için nelere ihtiyaç duydukları sorulur. Doğadaki hangi malzemeleri kullanarak, resim yapabilecekleri hakkında sohbet edilir. Bazı dalları fırça gibi kullanabilecekleri, yapraklardan boya yapabilecekleri söylenir ve sonrasında ikişerli gruplar oluşturularak doğal malzemeleri kullanarak istedikleri bir resmi yapmalarına rehberlik edilir. Değerlendirme çemberinde gün değerlendirilirken, ne resmi yaptıkları, nasıl yaptıklarını da grupla paylaşmaları istenir. Daha sonra çocuklarla vedalaşarak gün tamamlanır.</p>	11 Mayıs 2022
20	Doğa Parfümü	Fen ve Doğa	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşulur ve selamlaştıktan sonra doğada gözlem yapmaları ve oyun oynamaları için serbest zamana geçilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklar ikişerli gruplara ayrılır ve her gruba bir kutu verilir. Çocuklarda doğada buldukları ve kokusu olduğunu düşündükleri yaprak, ot vb. malzemeleri bu kutuya toplamaları ve gruplarına ait “doğa parfümünü” üretmeleri istenir. Her grup parfümünü tamamladıktan sonra bir araya gelinir ve kutuları değiştirerek, koklamaları istenir. Doğa parfümlerini elde etmek için hangi doğal ürünleri karıştırdıkları sorulur. İsteyen çocukların parfüm kutularını paylaşarak evlerine götürmelerine izin verilir. Günü değerlendirme çemberi ile yapılan etkinliklerle ilgili çocukların düşünceleri alınarak, çocuklarla vedalaşılır.</p>	13 Mayıs 2022
21	Kertenkele Kuyruğu	Oyun	<p>Çocuklarla çember zamanında gün planlaması ve sohbet gerçekleştirilir. Doğada bireysel ve grup olarak serbest oyun zamanı geçirmeleri için süre verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklarla çember oluşturulur ve öğretmen doğada hangi hayvanların yaşadığını çocuklara sorar. Bu hayvanlardan hangilerinin sürüngen olduğu konuşulur. Daha sonra sürüngen hayvanlara ait fotoğraflar çocuklarla paylaşılır. Hangilerini görüp, tanıdıkları sorulur. Sohbet sonrası öğretmen “Ben bir kertenkeleyim ama çok küçük, minicik bir kertenkeleyim. Büyümem için neler yapabiliriz?” diye sorar. Cevaplardan sonra “Siz bana yardım ederseniz ben büyüyebilirim,” der ve oyunu anlatır. Çocukların kuyruk olarak eklenmesi ile büyük bir kertenkeleye ulaşılır. Öğretmen <i>işbirliği ve yardımlaşmanın önemine</i> oyun sırasında dikkat çeker. Oyun sonrası, yapılan tüm etkinliklerle ilgili sohbet edilerek değerlendirme çemberi ile etkinlikler tamamlanır.</p>	16 Mayıs 2022

22	Doğa Dedektifi	Okuma Yazmaya Hazırlık	<p>Çocuklarla çember zamanı sohbeti ve gün planlaması gerçekleştirilir. Planlama sonrası çocukların doğada serbest zaman geçirmelerine rehberlik edilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra “Doğa Dedektifi” oyunu için ikili eş olmaları istenir. Her gruba doğada bulunan nesnelere yer aldığı resimli çizelgeler verilir. Eşlerin doğada dolaşarak, bu nesnelere bulmaya çalışmaları, buldukları nesnelere sayarak kaç tane olduklarını not etmeleri istenir. Çocukların <i>birlikte hareket etmeleri ve oyunda sorumluluk paylaşımları</i> desteklenir. Öğretmen oyun sırasında grupları gezerek, onlarla sohbet eder. Çizelgede olmadığı halde gördükleri neler olduğunu sorar. Etkinlik sonrası her grup nesnelere kaç tane bulunduğunu paylaşır. Değerlendirme çemberi ile yapılan etkinlikler hakkında sohbet edilir ve değerlendirme sonrası çocuklarla vedalaşılır.</p>	17 Mayıs 2022
23	Tohumlarımızı Ekelim	Fen ve Doğa	<p>Çocuklarla çember zamanında buluşur ve birbirleri ile farklı ses tonlarında selamlaşmaları istenir. Daha sonra gün planlaması yapılarak, kısa bir sohbet gerçekleştirilir. Doğada bireysel ve grup olarak serbest zaman geçirmeleri için süre verilir. Serbest zaman sonrası çocuklara erzak molası verilerek, beslenme saati yapılır. Daha sonra çocuklarla etkinlik zamanına geçilir ve önceden hazırlanmış farklı bitkilere ait tohumlar gösterilir. Bir bitkinin büyümesi için neler gerektiği hakkında sohbet edilir ve “Tohum Saçan Şapkam” adlı hikâyeye okunduktan sonra çocukların kendi saksılarına tohum ekmesi için rehberlik edilir. Her çocuğun bu tohumun büyümesinden sorumlu olduğu, düzenli aralıklarla sulaması gerektiği açıklanır. Serbest zaman sonunda değerlendirme çemberinde çocukların yapılan etkinliklerden en çok neyi sevdikleri, neler hissettikleri ile ilgili sohbetle gün sonlandırılır.</p>	20 Mayıs 2022
24	Kapanış Çemberi (Aile Katılımı)	Türkçe- Oyun	<p>Doğa Temelli Etkinlik uygulamasının son gününde ormanda çocuklar ve aileler ile buluşulur. Ailelerin de katılımı ile çember zamanında kısa bir sohbet gerçekleştirilir. Çocukların serbest oyun zamanında ailelerin de çocuklarını gözlemlemelerine fırsat verilir. Serbest oyun zamanı sonrası erzak molası verilerek, beslenme saati hep birlikte yapılır. Daha sonra değerlendirme çemberinde aile gün değerlendirmesi yapılarak, katılımlarından dolayı teşekkür edilir ve vedalaşılır.</p>	24 Mayıs 2022

G. Veri Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ile elde edilen nicel veriler SPSS 23 veri analiz programına aktarılmıştır. Çalışmada kullanılan tüm değişkenler için tanımlayıcı istatistik olarak aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.

Öncelikle, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)'nin dört alt boyutu için toplam puanlar hesaplanmıştır. OSBED toplam puanı ve dört alt boyut için, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla tüm değişkenlere Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmıştır. Literatürde, normallik hipotezlerinin sınanmasında örneklem büyüklüğünün 35'ten küçük olması durumunda Shapiro-Wilk's analizinin kullanılması önerilmektedir (Shapiro ve Wilk, 1965). Tabachnick ve Fidell (2013)'de çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiğini kabul etmektedirler. Çizelge 9'da dağılımın normalliği testlerinin sonuçları sunulmuştur.

Çizelge 9 Dağılımın Normalliği Testleri

ÖN TEST	Kolmogorov-Smirnov ^b			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	p
Başlangıç Becerileri	.170	17	.200*	.940	17	.319
Akademik Destek Becerileri	.150	17	.200*	.948	17	.424
Arkadaşlık Becerileri	.151	17	.200*	.949	17	.438
Duygularını Yönetme Becerileri	.122	17	.200*	.955	17	.546
SON TEST						
Başlangıç Becerileri	.165	17	.200*	.959	17	.616
Akademik Destek Becerileri	.153	17	.200*	.925	17	.176
Arkadaşlık Becerileri	.165	17	.200*	.906	17	.086

Duygularını Yönetme Becerileri	.196	17	.081	.882	17	.034
--------------------------------------	------	----	------	------	----	------

Çizelge 9 incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov^b ve Shapiro-Wilk testinden elde edilen sonuçlara göre, tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin analizlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan ölçümler sonucunda, her bir alt boyuta göre grupların ön-test ve son-test ölçümleri arasındaki istatistiksel farklılıkların tespiti için Bağımlı Gruplar t-Testi (Paired-Sample t-Test) kullanılmıştır. Ayrıca, kontrol ve deney grupları arasındaki ölçümlerin istatistiksel farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için Bağımsız Gruplar t-Testi (Independent-Sample t-Test) kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel analizlerde $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Bağımlı Gruplar t-Testi (Paired-Sample t-Test) aynı gruptan elde edilen iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan bir testtir. İki ölçümden elde edilen verilerin normal dağılım göstermesi beklenir. Bağımsız Gruplar t-Testi (Independent-Sample t-Test) ise, farklı iki gruptan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılan, her iki gruptaki denek sayısının eşit ya da yakın olması şartını taşıyan bir testtir. Denek sayısı 30'dan az olduğu araştırmalarda verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığı kontrol edilir (Akdağ, 2021).

Araştırmanın ikincil boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin görüşme formlarına verdikleri ve kayıt altına alınan yanıtların transkriptizasyonu bilgisayar ortamında yapılmıştır. Ardından veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; görüşülen ya da gözlenen kişilerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtmak için doğrudan ifadelere yer verilebilen, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunulduğu analiz türüdür. Betimsel analizde bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması önemlidir ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- Tematik çerçeveye göre verilerin düzenlenmesi
- Bulguların tanımlanması
- Bulguların yorumlanması şeklindedir.

Elde edilen temaların analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Bu bağlamda betimsel analizle belirlenmiş verilerin frekans ve yüzde değerlerine yer verilerek bulgular tablolaştırılmıştır. Yapılan analizin güvenilirliğini sağlamak amacıyla bağımsız bir uzmandan belirlenen analiz süreci çerçevesinde analiz yapması istenmiş, uzman ayrı olarak veri analizini gerçekleştirmiştir. Daha sonra uzman ile analiz sonuçları karşılaştırılmıştır ve kodlayıcılar arası güvenilirlik kat sayısı öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi için %82, annelerden elde edilen verilerin analizi için ise, %84 bulunmuştur. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %70 ve üzeri olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre elde edilen değerler veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için bulgular kısmında doğrudan alıntılara geniş ve açık bir şekilde yer verilmiş, her soru ayrı ayrı yorumlanmış ve konuyla ilgili literatürden yararlanılmıştır.

IV. BULGULAR

Doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkilerinin incelendiği ve yarı deneysel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın bu bölümünde alt problemlere yanıt bulmak amacıyla öncelikle OSBED ölçeğinden elde edilen verilere ait bulgular paylaşılmıştır. Daha sonra okul öncesi öğretmen ve anne görüşlerinin betimsel analiz bulguları frekans ve yüzde olarak detaylı şekilde sunulmuştur.

A. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problem sorusu “Deney grubu çocukların OSBED alt boyut ve toplam ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin Bağımlı Gruplar t-testi sonuçları Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10 Deney Grubu Çocukların OSBED Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Ortalama	n	ss	Fark	T	p
Başlangıç Becerileri	Ön Test	34,94	17	7,34	-	-13,57	,000***
	Son Test	54,24	17	4,72	19,29		
Akademik Destek Becerileri	Ön Test	34,82	17	7,11	-	-14,07	,000***
	Son Test	50,82	17	6,53	16,00		
Arkadaşlık Becerileri	Ön Test	36,88	17	6,40	-	-20,35	,000***
	Son Test	58,06	17	5,31	21,18		
Duygularını Yönetme Becerileri	Ön Test	30,76	17	7,08	-	-9,90	,000***
	Son Test	47,41	17	8,16	16,65		
Toplam	Ön Test	137,41	17	24,31	-	-19,00	,000***
	Son Test	210,53	17	21,13	73,12		

***p<.001

Çizelge 10’da deney grubu çocukların OSBED toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımlı Gruplar t-Testi ile incelenmiştir. “Başlangıç Becerileri” alt boyutu ön test-son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(16)=-13,57, p<.001]. Deney grubunun başlangıç becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{X} =54,24), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =34,94) daha yüksektir. Deney grubundaki çocukların “Akademik Destek Becerileri” ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(16)=-14,07, p<.001]. Benzer bir şekilde, “Arkadaşlık Becerileri” alt boyutları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur [t(16)=-20,35, p<.001]. Deney grubu çocukların “Arkadaşlık Becerileri” son test ortalama puanlarının (\bar{X} =58,06), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =36,88) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Duygularını Yönetme Becerileri” alt boyutu ortalamaları da istatistiksel olarak son test lehine farklılık göstermiştir [t(16)=-9,90, p<.001]. Toplam puanlar incelendiğinde, deney grubu için ön test ortalaması (\bar{X} =137,41) son test ortalamasından (\bar{X} =210,53) daha düşük bulunmuştur ve bu ortalama farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir [t(33)=-73,12, p<.001]. Yine tabloya göre deney grubu çocukların program sonunda en fazla “Arkadaşlık Becerileri” alt boyutunda ilerleme olduğu söylenebilir.

B. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Kontrol grubu çocukların OSBED alt boyut ve toplam ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” şeklindedir. Verilerin Bağımlı Gruplar t-testi analiz sonuçları Çizelge 11’de sunulmuştur.

Çizelge 11 Kontrol Grubu Çocukların OSBED Ön test-Son test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Ortalama	n	ss	Fark	t	p
Başlangıç Becerileri	Ön Test	35,24	17	8,23	-	-9,70	,000***
	Son Test	45,82	17	7,54	10,59		
Akademik Destek Becerileri	Ön Test	34,47	17	5,51	-	-10,06	,000***
	Son Test	45,00	17	4,32	10,53		

Arkadaşlık Becerileri	Ön Test	37,88	17	4,65	-	-8,15	,000***
	Son Test	48,12	17	4,61	10,24		
Duygularını Yönetme Becerileri	Ön Test	30,88	17	5,16	-8,76	-4,60	,000***
	Son Test	39,65	17	7,52			
Toplam	Ön Test	138,47	17	13,56	-	-15,33	,000***
	Son Test	178,59	17	12,92	40,12		

***p<.001

Çizelge 11’de kontrol grubu çocukların OSBED toplam puanları ve alt boyutlarına ilişkin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Bağımlı Gruplar t-testi ile incelenmiştir. Bu bağlamda “Başlangıç Becerileri” alt boyutu ön test son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(16)=-9,70, p<.001]. Kontrol grubunun başlangıç becerilerine ilişkin son test puan ortalaması (\bar{X} =45,82), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =35,24) daha yüksektir. Kontrol grubundaki çocukların “Akademik Destek Becerileri” ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [t(16)= -10,06, p<.001]. Kontrol grubunun akademik destek becerileri alt boyutu son test puan ortalamasının (\bar{X} =45,00), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =34,47) daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde, “Arkadaşlık Becerileri” alt boyutları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur [t(16)=-8,15, p<.001]. Kontrol grubundaki çocukların “Arkadaşlık Becerileri” son test puan ortalamasının (\bar{X} =48,12), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =37,88) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Duygularını Yönetme Becerileri” alt boyutu ortalamaları da istatistiksel olarak son test lehine farklılık göstermiştir [t(16)=-4,60, p<.001]. Toplam puanlar incelendiğinde, kontrol grubu için ön test ortalaması (\bar{X} =138,47) son test ortalamasından (\bar{X} =178,59) daha düşük bulunmuştur ve bu ortalama farkı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir [t(33)=-15,33, p<.001]. Kontrol grubunun son test puanlarına göre ön test-son test toplam puanları karşılaştırıldığında son test sonuçları lehine anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

C. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem sorusu “Deney ve kontrol grubu çocukların alt boyut ve toplam ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma problemini yanıtlamak için yapılan Bağımsız Gruplar t-testi analiz sonuçları Çizelge 12’de sunulmuştur.

Çizelge 12 Deney ve Kontrol Grubu Çocukların OSBED Son test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	Ortalama	n	ss	Fark	t	p
Başlangıç Becerileri	Deney	54,24	17	4,72	-8,41	-3,90	,000***
	Kontrol	45,82	17	7,54			
Akademik Destek Becerileri	Deney	50,82	17	6,53	-5,82	-3,07	,004**
	Kontrol	45,00	17	4,32			
Arkadaşlık Becerileri	Deney	58,06	17	5,31	-9,94	-5,83	,000***
	Kontrol	48,12	17	4,61			
Duygularını Yönetme Becerileri	Deney	47,42	17	8,16	-7,76	-2,89	,007**
	Kontrol	39,65	17	7,52			
Toplam	Deney	210,53	17	21,13	-31,94	-5,32	,000***
	Kontrol	178,59	17	12,92			

p<.01, *p<.001

Çizelge 12’de deney grubuna uygulanan doğa temelli etkinlikler sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ile deney ve kontrol gruplarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Buna göre tablo incelendiğinde; İlk alt boyut olan “Başlangıç Becerileri” son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu ortalamasının ($\bar{X}=54,24$) kontrol grubu ortalamasından daha yüksek ($\bar{X}=45,82$) olduğu ve iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(32)=-3,90$, $p<.001$]. Alt boyutlar incelendiğinde, “Akademik Destek Becerileri” alt boyutu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(32)=-3,07$, $p<.01$]. Deney grubu ortalamasının

($\bar{X}=50,82$), kontrol grubu ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür ($\bar{X}=45,00$). “Arkadaşlık Becerileri” alt boyutu son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(32)=-5,83$, $p<.001$]. Arkadaşlık becerileri alt boyutu da deney grubu ortalaması ($\bar{X}=58,06$) ile kontrol grubu ortalaması ($\bar{X}=58,06$) karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bulunmuştur. “Duygularını Yönetme Becerileri” alt boyutunda da son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(32)= -2,89$, $p<.01$] ve deney grubu ortalaması ($\bar{X}=47,42$) kontrol grubundan daha yüksektir ($\bar{X}=39,65$).

Toplam OSBED son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu çocuklarının sosyal beceri son test ortalama puanları, kontrol grubu çocuklarının son test ortalama puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur [$t(32)= -5,32$, $p<.001$]. Diğer bir ifadeyle deney grubu toplam OSBED son test toplam puan ortalamasının ($\bar{X}=210,53$), kontrol grubu toplam OSBED son test puanı ortalamasından ($\bar{X}=178,59$) yüksek olduğu saptanmıştır. Bu veriler ışığında OSBED toplam puan ve tüm alt boyut puanlarında uygulanan doğa temelli etkinliklerin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu söylenebilir. Buna karşın kontrol grubunda da son test puanlarının da ön test puanlarına göre anlamlı bir farklılık taşıdığı, ancak deney grubundaki artışın daha yüksek olduğu görülmektedir.

D. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan Öğretmen Görüşme Formundan elde edilen verilere ait bulgular bu bölümde verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problem sorusu “Doğa temelli eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda alt probleme yanıt bulmak amacıyla görüşme formunda yer alan dört açık uçlu soru araştırmaya katılan sekiz okul öncesi öğretmenine sorulmuştur. Formda yer alan sorular yoluyla öğretmenlerin doğa temelli herhangi bir eğitime katılıp katılmadıkları, programlarında ne sıklıkla ve ne amaçla hangi tür doğa temelli etkinliklere yer verdikleri, doğa temelli eğitimin çocuk gelişimi ve sosyal beceriler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin her soruya verdikleri yanıtların frekans dağılımı ve yüzdeleri aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak doğa temelli eğitimle ilgili ön bilgilerini öğrenmeye ilişkin, doğa temelli herhangi bir eğitim alıp almadıkları sorusu yöneltilmiştir. Soruya “evet” cevabı veren katılımcılardan eğitimin içeriğini açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların doğa temelli eğitime katılma durumuna ait frekans ve yüzdelikler Çizelge 13’de sunulmuştur.

Çizelge 13 Öğretmenlerin Doğa Temelli Eğitim Alma Durumuna İlişkin Bulgular

Eğitime Katılma Durumu	f	%
Evet, katıldım	2	25,0
Hayır, katılmadım	6	75,0
Toplam Katılımcı Sayısı (n)	8	100

Çizelge 13’e göre; öğretmenlerden ikisi (%25) doğa temelli eğitime katıldığını, altısı (%75) doğa temelli eğitime katılmadığını belirtmiştir. Katıldığını ifade eden öğretmenlerden biri, “*Orman okulları felsefesi, sınıf dışı etkinlikler ve doğada uygulanabilecek etkinlik önerilerinin paylaşıldığı iki saatlik bir seminere katıldım.*” şeklinde katıldığı eğitimin içeriğini açıklamıştır. Diğer öğretmen ise “*2018 yılında Gaye Amus tarafından düzenlenen Doğada Öğreniyorum isimli Doğa Temelli Eğitimin birinci aşamasına katıldım*” şeklinde aldığı eğitimi belirtmiştir. Verilen yanıtlara göre öğretmenlerin doğa temelli eğitime katılma oranlarının düşük olduğu söylenebilir.

1. Öğretmenlerin Doğa Temelli Eğitimin Programda Yer Alma Sıklığına, Amacına ve Etkinlik Türlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ikinci soru olarak; programlarında doğa temelli etkinliklere yer verip vermedikleri sorulmuş olup, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin “evet” yanıtını vermesi üzerine doğa temelli etkinliklere programlarında ne kadar sıklıkla, hangi amaçla ve ne tür etkinliklerle yer verdikleri sorulmuştur. Verilen yanıtların analizi sonucunda “doğa temelli etkinliklere yer verme sıklığı”, “uygulama amacı” ve “etkinlik türleri” başlıkları belirlenerek, elde edilen bulgular Çizelge 14, 15 ve 16’da sunulmuştur.

Çizelge 14 Öğretmenlerin Doğa Temelli Etkinliklere Yer Verme Sıklığına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Hava durumuna göre haftada 3 gün	4	50,0
Hava durumuna göre haftada 2 gün	2	25,0
Her mevsim	1	12,5
Hava durumuna göre her gün	1	12,5
Toplam Katılımcı Sayısı (n)	8	100

Çizelge 14'e göre; öğretmenlerden dördününün (%50), doğa temelli etkinliklere hava durumuna göre haftada üç gün programında yer verdiği görülmüştür. Öğretmenlerden ikisinin (%25), hava durumuna göre haftada iki gün, birinin (%12,5) her mevsim doğa temelli etkinlikler yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin doğa temelli etkinliklere yer verme sıklığına ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö5: Hava durumuna göre haftada 3 gün 30 dakika doğada etkinlikler yapıyoruz. Hava durumu uygun değilse açık havaya çıkamıyoruz. Velilerin bu konuda olumsuz geri dönüşleri olabiliyor.

Ö7: Doğada eğitim ile ilgili zaman zaman velilerin olumsuz geri dönüşleri olabiliyor. Çocukların hastalanmasından kaygı duyabiliyorlar. Bu nedenle çok soğuk ve yağışlı havalar dışında genellikle haftada 2 gün, 30 dakika doğada etkinlik yapıyoruz.

Katılımcıların cevaplarından alınan cümlelere bakıldığında doğa temelli eğitime programlarında düzenli yer vermedikleri, hava durumunun kararlarında etkili olduğu görülmektedir. Diğer yandan ailelerin olumsuz tutumlarının ve kaygılarının da doğa temelli eğitimi rutin olarak uygulamalarına engel olduğu söylenebilir. Yine fiziki alanın küçük olması, grup sayısının fazla olması nedeniyle de öğretmenlerin bahçeyi doğa temelli eğitim için kullanamadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, ailelerin olumlu tutuma sahip olmaması, fiziki olanaksızlıklar ve öğretmenin bu konuda kararlı

bir yaklaşım benimsemesi nedeniyle doğa temelli etkinliklere sınırlı yer verildiği sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Çizelge 15 Öğretmenlerin Doğa Temelli Etkinlikleri Uygulama Amacına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Gözlem yapmak	6	31,5
Psikomotor beceri gelişimi desteklemek	4	21,0
Enerjiyi doğru şekilde boşaltabilmek	3	15,8
Hareket ihtiyacının karşılanması	2	10,5
Doğa ile bağ kurulması	1	5,3
Çevre farkındalığı	1	5,3
Canlılara duyarlılık	1	5,3
Merak uyandırmak	1	5,3
Toplam	19	100

Çizelge 15 incelendiğinde; öğretmenlerin doğa temelli etkinliklere programlarında yer verme amacı olarak altı kez (%31,5) gözlem yapmak yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu aynı zamanda en sık ifade edilen yanıttır. Bunun yanı sıra dört kez (%21) psikomotor beceri gelişimini desteklemek, üç kez (%15,8) çocukların enerjiyi doğru şekilde boşaltması, iki kez (%10,5) çocukların hareket ihtiyaçlarının karşılanması yanıtlarının verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların doğa ile bağ kurması, çocukların canlılara karşı duyarlılık kazanması, çevre farkındalığı, merak uyandırma yanıtları ise birer kez (%5,3) söylenen diğer amaçlar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin doğa temelli etkinliklere programlarında yer verme amaçlarına yönelik doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö1: Yapılandırılmamış etkinliklerle serbest zaman geçirmelerine fırsat veriyorum. Etkinlikler gözlem amaçlı oluyor genelde.

Ö3: Gözlem amaçlı ve çocukların enerjilerini uygun şekilde boşatmaları amacıyla doğa temelli etkinliklere yer veriyorum.

Ö7: Çocukların gözlem yapması, enerjilerini doğru şekilde boşaltması, motor becerilerini geliştirmesi amaçlı doğa temelli etkinliklerden

yararlanıyorum. Özellikle mevsim geçişlerinde doğada gözlem yapmaları için planlamalar yapıyorum.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde; öğretmenlerin özellikle doğanın çocuklara hareket imkânı sunması ve doğal materyaller barındırması nedeniyle özellikle gözlem yapmayı ve psikomotor becerileri daha çok geliştirdiğini düşündükleri söylenebilir. Yine doğada hareket fırsatı bulan çocukların enerjilerini doğru şekilde boşaltması da öğretmenlerin ifade ettiği dikkat çekici noktalardandır. Diğer yandan doğada meydana gelen değişimlerin çocukların gözlem becerilerini geliştirdiği düşünülebilir.

Çizelge 16 Uygulanan Doğa Temelli Etkinliklerin Türüne İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Serbest zaman	6	23,0
Fen ve doğa etkinlikleri	6	23,0
Oyun	6	23,0
Sanat	5	19,3
Aile katılım etkinlikleri	1	3,9
Mevsimler teması ile ilgili etkinlikler	1	3,9
Hayvanlar teması ile ilgili etkinlikler	1	3,9
Toplam	26	100

Çizelge 16'ya göre etkinlik türleri temasında öğretmenlerin doğada uyguladıkları etkinliklere ilişkin altı kez (%23) serbest zaman, altı kez (%23) fen ve doğa etkinlikleri ve altı kez (%23) oyun, beş kez (%19,3) sanat yanıtı verdikleri görülmüştür. Aile katılım etkinlikleri, mevsimler ve hayvanlar teması yanıtları da birer kez ifade edilmiştir. Bu yanıtlara göre doğada en fazla tercih edilen etkinlik türlerinin serbest zaman, oyun, fen ve doğa olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaptıkları doğa temelli etkinlik türüne ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Yapılandırılmamış oyunlar, fen ve doğa etkinlikleri gibi etkinlikleri tercih ediyorum.

Ö4: Doğal malzemelerle sanat etkinlikleri, deney ve oyun etkinlikleri, serbest oyun etkinlikleri tercih ediyorum.

Ö8: Mevsimler ve hayvanlar teması üzerinde duruyorum. Yapılandırılmamış etkinlikleri tercih ediyorum. Aile katılım çalışmaları yoluyla çocukların aileleri ile doğada zaman geçirmeleri için sorumluluklar veriyorum. Örneğin; ormanda doğal malzeme toplama, ormanda gözlem ve yürüyüş gibi.

Katılımcıların cevaplarından alınan cümlelere bakıldığında, doğada çoğunlukla serbest oyun etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Doğanın barındırdığı doğal materyaller, yapılandırılmamış doğal yapısı nedeniyle çocukların daha kolay oyun kurmaları, kendi başlarına hareket etme olanağı bulmaları ve daha özgür hissetmeleri bu yanıtları açıklamaktadır. Doğada meydana gelen değişimlerin çocukların gözlem yapmasına, diğer canlılarla ilgili farkındalık kazanmasına yönelik etkinlikleri teşvik ettiği de görülmektedir. Doğanın bu yönleri nedeniyle öğretmenlerin fen ve doğa etkinlikleri yanıtını sıklıkla söyledikleri düşünülebilir.

2. Doğa Temelli Eğitimin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine doğa temelli eğitimin çocukların gelişimine etkisi hakkındaki görüşleri sorulmuş ve yanıtları doğrultusunda oluşturulan “gelişim alanları” teması doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir. Bu kategorilere ait frekans ve yüzdeler Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17 Doğa Temelli Eğitimin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Bilişsel gelişim	13	40,6
Psikomotor beceriler	9	28,1
Sosyal duygusal gelişim	5	15,6
Tüm gelişim alanları	3	9,4
Dil gelişimi	2	6,3
Toplam	32	100

Çizelge 17'ye göre öğretmenlerin doğa temelli etkinliklerin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinde en sık verdikleri yanıtın 13 kez (% 40,6) tekrar edilen bilişsel gelişim olduğu görülmektedir. Bu kategoride öğretmenlerin en sık tekrarladıkları bilişsel becerilerin de alıntılar doğrultusunda gözlem, dikkat ve odaklanma becerileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin dokuz kez (%28,1) psikomotor beceriler, beş kez (% 9,4) sosyal duygusal gelişim alanı ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Doğa temelli etkinliklerin tüm gelişim alanlarına katkısının olduğu ise üç kez (%9,4) ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğa temelli eğitimin çocukların gelişimine etkisine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö6: Çocuklar doğada yaparak yaşayarak kalıcı şekilde öğreniyorlar. Doğanın keşfetme olanağı sunması da meraklarını arttırıyor. Dikkat ve odaklanma becerilerinin geliştiğini, enerjilerini doğru şekilde attıklarını, sakinleştiklerini düşünüyorum. Büyük motor becerileri de sınıfa göre daha çok gelişiyor. Daha rahat hareket ediyorlar doğada. Koşuyorlar, tırmanıyorlar, dengede kalmaya çalışıyorlar.

Ö8: Doğa temelli etkinliklerle çocukların gözlem yeteneği gelişiyor. Enerji kontrolü sağlanıyor. Bu sayede daha uyumlu ve sakin olduklarını düşünüyorum. Akran öğrenmesi destekleniyor. Sosyal olarak etkileşimleri artıyor.

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde; özellikle bilişsel ve psikomotor beceri alanına vurgu yapıldığı görülmektedir. Doğada yaşanan deneyimlerin algılamayı arttırması, beyin gelişimini uyarması, merak ve dikkat uyandırması, çocuğun odaklanmasını kolaylaştırması bu yanıtları açıklamaktadır. Diğer yandan doğada oynanan oyunların çeşitliliğinin fazla olması, koşma, zıplama, tırmanma gibi büyük motor becerilere ilişkin hareketler için fırsat sunması, kontrollü risk almalarını desteklemesi psikomotor becerilerin desteklenmesinde etkilidir. Yine bu ortamda öğretmen müdahalesi daha az olacağı için, çocuğun daha özgür ve rahat hareket etmesi ile bu becerilerin daha fazla desteklenebileceği söylenebilir.

3. Doğa Temelli Eğitimin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere sorulan son soru doğa temelli eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkilerini anlamaya yöneliktir. Bu bağlamda “Doğa temelli

eğitimin sınıfınızdaki çocukların sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisi hakkında görüşünüz nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar “sosyal beceriler” teması altında OSBED ölçeğinde yer alan alt boyutlar dikkate alınarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18 Doğa Temelli Eğitimin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Arkadaşlık becerileri	18	45,0
Akademik beceriler	10	25,0
Başlangıç becerileri	8	20,0
Duygularını yönetme becerileri	4	10,0
Toplam	40	100

Çizelge 18’e göre verilen yanıtlar analiz edildiğinde; öğretmenlerin doğa temelli eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkilerini açıklarken 18 kez (%45) arkadaşlık becerilerine (işbirliği, akran gruplarına katılma, yardım önerme, paylaşma) vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Akademik becerilerin (soruya cevap verme, başladığı etkinliği sonlandırma, söz alma, düşüncelerini ifade etme, alternatif çözümler üretme) 10 kez (%25), başlangıç becerilerinin (nezaket, kendini tanıtmaya, teşekkür etme, yardım isteme, özür dileme) sekiz kez (%20) ifade edildiği görülmüştür. Analiz sonucu en az ifade edilen kategorinin dört kez (%10) söylenen duygularını yönetme becerileri (baskı altında sakin kalma, isteğini erteleme, kendiliğinden çözülecek durumları görmezden gelme) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri doğa temelli eğitim ve etkinliklerin çocukların özellikle işbirliği becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda yardımlaşma, paylaşma, iletişim, sorumluluk alma, özgüven gibi sosyal becerilerinde de doğa temelli eğitim aracılığıyla artış olabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğa temelli eğitimin çocukların sosyal beceri gelişimine etkisine ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ö2: Doğada daha az müdahale etme gereği duyuyorum. Bu nedenle çocuklar arası iletişimin ve işbirliğinin daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Enerjilerini doğru şekilde boşalttıkları için sonrasında

daha sakin ve uyumlu olduklarını söyleyebilirim. Çekingen öğrenciler de doğada özellikle serbest zamanlarda daha rahat oluyorlar ve daha çok iletişim kuruyorlar. Doğada problem durumları daha çok olduğu için birbirlerinin desteğine, işbirliğine daha çok ihtiyaç duyuyorlar.

Ö5: Sınıf içinde daha az konuşan, çekingen çocukların doğada yapılan etkinliklerde daha çok sohbete katıldıklarını görüyorum. Doğada gördükleri heyecan verici bir durumu arkadaşlarıyla paylaşmaya daha hevesli oluyorlar mesela. İletişim ve işbirliği de daha çok oluyor. Bir de daha az çatışıyorlar, birbirlerine karşı daha anlayışlı gibiler.

Öğretmenlerin yanıtlarından alınan cümleler incelendiğinde; özellikle arkadaşlık ilişkilerine vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Doğada var olan riskler, doğal problem durumları karşısında çocukların birlikte hareket etme gereği duymaları, işbirliği ve yardımlaşmanın artması, doğa ile birlikte kendi becerilerini keşfetme fırsatı bulmaları gibi etkenlerin, arkadaşlık becerilerini arttırmasıyla açıklanabilir.

Yine doğada daha fazla hareket olanağı bulan çocuklar enerjilerini doğru yolla boşalttıkları için; daha sakin ve uyumlu olmakta, dolayısıyla arkadaşlar arasındaki çatışmalar da azalmaktadır. Öğretmenin kolaylaştırıcı rolünü üstlenmesi, çocuklara az müdahale etmesi ve akran öğrenmesini desteklemesi de doğada çocukların birbirleriyle etkileşimini arttırmaktadır. Bu bağlamda, doğa çocuklar arası arkadaşlık bağının güçlenmesinde, grup içinde her mizaçta çocuğun bir rol edinmesinde etkili olmaktadır.

E. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan Ebeveyn Görüşme Formundan elde edilen verilere ait bulgular bu bölümde verilmiştir. Araştırmanın altıncı alt problem sorusu “Doğa temelli eğitim ve uygulanan program ile ilgili anne görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu bağlamda görüşme formunda yer alan beş açık uçlu soru araştırmaya katılan deney grubu çocukların annelerine sorulmuştur. Annelerin verdikleri yanıtlar betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Annelerin her soruya verdikleri yanıtların frekans dağılımları ve yüzdeleri aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan annelere ilk olarak çocukları ile doğada zaman geçirip geçirmedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan tüm annelerin bu soruya “evet, zaman

geçiriyoruz” şeklinde yanıt vermeleri üzerine çocukları ile doğada ne kadar sıklıkla buldukları ve ne tür etkinlikler yaptıklarını belirlemek amacıyla “Doğada ne kadar sıklıkla zaman geçiriyorsunuz? Neler yaparsınız?” soruları yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar doğrultusunda “doğada bulunma sıklığı” ve “etkinlik türü” kategorileri oluşturularak Çizelge 19 ve 20’de sunulmuştur.

Çizelge 19 Annelerin Çocukları İle Doğada Zaman Geçirme Sıklığına İlişkin Bulgular

Doğada Zaman Geçirme Sıklığı	f	%
Her mevsim	3	37,5
Sadece yaz aylarında	3	37,5
Kış mevsimi dışında	2	25,0
Toplam Katılımcı Sayısı (n)	8	100

Çizelge 19 incelendiğinde; annelerin çocukları ile doğada zaman geçirme sıklığı verileri analizi sonucu, annelerden üçünün (%37,5) her mevsim ve üçünün (%37,5) sadece yaz aylarında yanıtları verdiği görülmektedir. Annelerden ikisinin (%25) ise kış mevsimi dışında çocukları ile doğada zaman geçirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Annelerin doğada bulunma sıklıklarına ilişkin görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

A5: Her mevsim doğada zaman geçiriyoruz. Haftada 3 gün, birkaç saat doğal ortamlarda oluyoruz. Yazın bu süre daha uzun oluyor. Kışın da daha kısa süreli de olsa yine açık havaya çıkıyoruz.

Ö6: Kış mevsimi dışında doğada zaman geçiriyoruz. Kışın hasta olur diye korkuyorum. O yüzden kış aylarında ve soğuk havalarda açık havaya pek çıkmıyoruz.

Annelerin yanıtlarından alınan cümleler incelendiğinde çoğunlukla mevsimsel koşullara göre doğada bulunmaya karar verdikleri görülmektedir. Bu durumun annelerin çocuklarının hasta olur kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle annelerin özellikle kış aylarında doğada bulunma konusunda olumsuz tutum sergilemelerinin sebebi, çocuklarının soğuk ve yağışlı havalarda hasta olmasından endişe duymaları olarak açıklanabilir.

Çizelge 20 Annelerin Doğada Çocuklarla Gerçekleştirdiği Etkinlik Türlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Oyun	8	32,0
Hayvanlarla zaman geçirme	4	16,0
Doğal malzeme toplama	3	12,0
Toprakla uğraşma	3	12,0
Yürüyüş	3	12,0
Tırmanma	2	8,0
Piknik	1	4,0
Koşma	1	4,0
Toplam	25	100

Çizelge 20'ye göre analiz sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; annelerin çocuklarının doğada en fazla oyun oynadıklarını belirttikleri görülmüştür. Annelerin, sekiz kez (%32) oyun, dört kez (%16) hayvanlarla zaman geçirme, üç kez (%12) doğal malzemeler toplama, üç kez ((%12) toprakla uğraşma, üç kez (%12) yürüyüş yapma yanıtlarını verdikleri belirlenmiştir. Doğada piknik yapma (%4), koşma (%4) etkinliklerinin anneler tarafından en az ifade edilen diğer etkinlikler olduğu görülmüştür. Araştırmaya ilişkin annelerin verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

A3: Daha çok oyun oynuyoruz. Tırmanmayı, doğal malzemeler toplamayı seviyor. Hayvanları besler mesela.

A5: Yürüyüş, oyun en çok yaptığımız etkinlikler. Bazen kendi kendine oyun kuruyor, bazen de birlikte oyun oynuyoruz.

A6: Toprakla oynar, hayvanlarla zaman geçirir, onları besler. Kendi başına oyun oynar. Bir şeyler toplamayı sever. Örneğin; yaprak, taş gibi. Eve gelince topladıkları ile etkinlikler yapar.

Annelerin yanıtlarından alınan alıntılar incelendiğinde; çocukların doğada daha kolay oyun kurması, doğal materyallere ilgi duydukları için bu materyallerle zaman geçirmesi ve diğer canlılarla ilgili farkındalıklarının artması göze çarpmaktadır. Annelerin verdiği yanıtların birden fazla olmasının, doğanın çocuklara sunduğu fırsatların çeşitliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Yine doğanın çocuklara hareket imkânı sunması, annelerin özellikle harekete yönelik yanıtlarının daha fazla olmasını açıklamaktadır.

1. Doğa Temelli Eğitimin Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan annelere ikinci soru olarak “Sizce doğa temelli etkinlik ne demek? Örnek vererek görüşlerinizi paylaşır mısınız?” sorusu yöneltilmiş ve “annelerin verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzdeler Çizelge 21’de sunulmuştur.

Çizelge 21 Doğa Temelli Etkinliğin Tanımına İlişkin Bulgular

Doğa Temelli Etkinliğin Tanımı	f	%
Doğada yapılan etkinliklerin tümü	4	50,0
Doğayı ve diğer canlıları tanımak için yapılan etkinlikler	2	25,0
Akranları ile birlikte doğada yapılan etkinlikler	2	25,0
Toplam	8	100

Çizelge 21’e göre annelerden dördü (%50) doğa temelli etkinliği doğada yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımlamışlardır. Annelerden ikisi (%25) doğayı ve diğer canlıları tanımak için yapılan etkinlikler yanıtını verirken; iki anne (%25) akranları ile birlikte doğada yapılan etkinlikler olarak tanımlamışlardır. Örnek olarak doğadan doğal malzeme toplamak, toprakla uğraşmak, akranlarıyla doğada yürüyüş yapmak verilmiştir. Annelerin görüşlerine ait ifadelere ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

A2: Akranlarıyla doğayı keşfedeceği etkinlikler diye düşünüyorum.

Doğal malzemeler kullanılıyor.

A7: Çocuğun doğayı tanınması ve doğada olması, toprakla bütünleşmesi diye düşünüyorum. Kozalak, yaprak toplayıp yaptığı etkinlikler mesela doğa temelli etkinlik olabilir.

A8: Doğada yapılan eğitim demek. Toprakla, ağaçla çocuğun zaman geçirmesi doğada eğitime örnek olabilir.

Annelerin verdiği yanıtlar incelendiğinde yaptıkları tanımlamanın doğa temelli eğitimin özellikleri ile uyduğu görülmektedir. Yanıt alınan anneler deney grubu çocukların anneleri oldukları için, doğa temelli eğitimle ilgili ön bilgi sahibi olmaları, çocukların evde yapılan doğa temelli etkinlikleri paylaşması annelerin yanıtlarının benzer olmasını açıklamaktadır.

2. Uygulanan Doğa Temelli Etkinliklerle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan annelerin yapılan doğa temelli etkinliklerle ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla “Çocuğunuzun katıldığı doğa temelli uygulama hakkında ne düşünüyorsunuz?” diye sorulmuş ve elde edilen bulgulara ilişkin frekans ve yüzdeler Çizelge 22’de sunulmuştur.

Çizelge 22 Uygulanan Doğa Temelli Etkinliklerle İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Doğa temelli uygulamayı olumlu buldum	8	25,0
Çocuğum uygulama sonrası eve mutlu döndü	6	18,7
Uygulamanın devam etmesini istiyorum	6	18,7
Uygulamalar sayesinde bizimle paylaşımı arttı	5	15,7
Uygulama sonrası daha sakin ve uyumlu oldu	3	9,4
Doğaya ilgi ve merakı arttı	3	9,4
Canlılara duyarlılığı arttı	1	3,1
Toplam	32	100

Çizelge 22’ye göre annelerin görüşleri incelendiğinde; annelerin sekiz kez (%25) uygulamaları olumlu bulduklarını, altı kez (%18,7) çocuklarının uygulama sonrası eve mutlu geldiklerini, altı kez (%18,7) benzer etkinlik ve uygulamaların devam etmesini istediklerini (%18,7) ifade ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda uygulamalar sayesinde çocukları ile paylaşımlarının arttığını belirten beş anne (%15,7), etkinlikler sonrası çocuklarının sakin ve rahatlamış olarak döndüklerini belirten üç anne (%9,4), doğaya ilgi ve meraklarının arttığını belirten üç anne (%9,4) olduğu

görülmüştür. Annelerin görüşlerinden alınan doğrudan alıntılardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

A1: Bu etkinlikler çocuğumun doğaya merakını arttırdı. Eskiden karınca ve böceklerden çok korkardı, fobisi vardı. Ancak şu an alıştı. Çok mutlu ve enerjisini harcamış şekilde eve döndü. Daha sakin ve rahatlamış oluyor özellikle etkinliklere katıldığı günlerde. Yaptıklarını sürekli anlatıyor. Biz de bu programa katıldığı için mutluyuz, devam etsin istiyoruz.

A4: Çok memnun kaldık. Çocuğum heyecanla ve mutlu katıldı. Ormanda gördüğü karınca yuvalarını, kaplumbağa ve kozalakları anlattı sürekli. “Tarifi imkânsız bir mutluluk içindeyim” diye ifade etti ormandan döndüğü bir gün. Onun heyecanı bizi de memnun etti. Başarılı bir uygulama olduğunu düşünüyorum.

A6: Katıldığı etkinlikler sayesinde okula daha istekle gelmeye başladı. Daha mutlu oldu. Evde sürekli yaptıklarını anlatıyor. Resmini çiziyor. Daha çok etkinliklere katılmak istiyor. Kış mevsimi de olsa böyle bir doğa programına yine katılsın isterim. Çocuğum için faydalı oldu.

Katılımcı annelerin yanıtları incelendiğinde yapılan doğa temelli uygulama ile ilgili memnuniyetlerini dile getirdikleri, olumlu etkilerinden bahsettikleri ve uygulamanın devamını istedikleri görülmektedir. Annelerin olumlu düşüncelerinin çocuklarındaki olumlu gözlemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Deney grubu çocukların doğa temelli uygulama ile birlikte okula daha istekli gelmeleri, ev ortamında uygulama ile ilgili olumlu paylaşımları, merak duygularının artması, doğaya ve canlılara karşı hassasiyet kazanmaları ailelerin olumlu geri dönüşlerini açıklamaktadır. Diğer yandan çocukların aileleri ile iletişimlerinin artmasının da ailelerin olumlu görüşlerini etkilediği söylenebilir.

3. Uygulanan Doğa Temelli Programın Çocuk Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular

Annelerin doğa temelli uygulamaların çocuk gelişimi üzerindeki etkilerin eilişkin görüşlerini incelemek amacıyla “Sizce katıldığı programın çocuğunuzun gelişimine etkisi oldu mu?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya tüm annelerin “evet” yanıtı vermesi üzerine yanıtlarını açıklamaları istenmiştir ve “gelişim alanları” temasında verilen yanıtlar analiz edilerek Çizelge 23’te sunulmuştur.

Çizelge 23 Uygulanan Doğa Temelli Programın Çocuk Gelişimine Etkilerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Sosyal- duygusal gelişim	24	58,6
Bilişsel gelişim	9	21,9
Dil gelişimi	5	12,2
Psikomotor gelişim	3	7,3
Toplam	41	100

Çizelge 23 incelendiğinde; annelerin doğa temelli etkinliklerin sosyal-duygusal gelişim alanındaki etkilerine 24 kez (%58,6) vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu yönüyle en sık ifade edilen alan sosyal-duygusal gelişim alanı olmuştur. Bilişsel gelişim alanına ilişkin ifadelerin dokuz kez (%21,9) , dil gelişim alanına ilişkin ifadelerin beş kez (%12,2) vurgulandığı bulgularına ulaşılmıştır. En az ifade edilen alanın üç kez söylenen (%7,3) psikomotor gelişim alanı olduğu belirlenmiştir. Annelere ait görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

A2: Çocuğumun uygulama günleri daha rahatlamış olarak eve döndüğünü gördüm. Farklı arkadaşları ile oyun kurma şansı olmuş ve arkadaşlık ilişkileri güçlendi. Eve de büyüteç aldık ve her şeyi incelemeye başladı. Gözlem yeteneği gelişti. Daha hoşgörülü ve uyumlu oldu.

A5: Tüm becerilerine katkısı oldu. Daha sakin ve uyumlu artık. Kardeşiyle uyumu arttı. Çevresine karşı duyarlılığı arttı. Çevremizdeki herkese doğada yaptıklarını anlatıyor. Bizimle de hafta sonları ormana gitmek istiyor. Çiçeklerden buket yapma teklifimi, çiçekler canlı, dalında güzel diyerek reddetti.

A7: Çevresine karşı duyarlılığı arttı. Çevresinde gördüğü çöpleri çöp kovasına atmaya başladı. Sosyal olarak daha çok kendini ifade etmeye, bizimle iletişim kurmaya başladı. Dikkati arttı. Arkadaşları daha iyi anlamaya başladı. Önceden daha çok şikâyet ediyordu. Ama bu eğitim ile birlikte iyi şeyleri de anlatmaya başladı. Daha sakin ve uyumlu oldu.

A8: Özgüven olarak daha çok geliştiğini düşünüyorum. Başlangıçta çok korkuyordu. Ben olmadan bir yere gitmek istemiyordu ama özellikle ormanda iyi vakit geçirdiğini ve katılmak istediğini söyledi. Korku ve kaygıları azaldı. Arkadaşlarından daha çok bahsetmeye başladı.

Annelerin yanıtları incelendiğinde; doğa temelli eğitimin çocukların sosyal duygusal gelişiminde, özellikle arkadaşlık ilişkilerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Bunun temel sebebinin çocukların doğada akranları ile daha fazla etkileşim içinde olmaları, olumlu deneyimler edinmeleri ve evde arkadaşları ile ilgili paylaşımlarının artması olduğu düşünülmektedir. Yine doğada daha az müdahale edilmesi, çocukların daha fazla insiyatif almaları ve özgür hissetmeleri nedeniyle daha sakin ve rahatlamış olarak eve döndükleri söylenebilir. Bunun yanı sıra çevreye ve diğer canlılara karşı duyarlılıklarının artması, doğadaki diğer canlılarla ilgili farkındalıklarının artmış olması ile açıklanabilir.

4. Annelerin Görüşlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Annelere son olarak, uygulama öncesi ve sonrası doğa temelli eğitim ile ilgili görüşlerinde değişiklik olup olmadığını öğrenmek için “Çocuğunuzun katıldığı doğa temelli uygulamalar öncesi ve sonrası görüşlerinizde değişiklik oldu mu?” sorusu sorulmuştur. Annelerin verdiği yanıtlara ilişkin frekans ve yüzdeler Çizelge 24’te paylaşılmıştır.

Çizelge 24 Annelerin Görüşlerinin Uygulama Öncesi ve Sonrası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Görüşlerimde değişiklik oldu	6	75,0
Görüşlerimde değişiklik olmadı	2	25,0
Toplam Katılımcı Sayısı (n)	8	100

Çizelge 24’e göre; annelerden altısının (%75) doğa temelli uygulamalarla ilgili görüşlerinde değişiklik olduğu, ikisinin (%25) görüşlerinde ise değişiklik olmadığı görülmektedir. Katılımcılardan görüşlerinde değişiklik olanların tümünün başlangıçta olumsuz düşünürken, uygulama sonrası olumlu düşünmeye başladıkları belirlenmiştir. Görüşlerinde değişiklik olmayanlar ise uygulama öncesinde de doğa temelli

uygulamalar ile ilgili olumlu düşündüklerini belirtmişlerdir. Sorunun devamında annelerden başlangıçta ne düşündüklerini ve şu anki görüşlerini açıklamaları istenmiştir. Verilen yanıtlar analiz edilerek “olumsuz düşünme nedenleri” kategorisi oluşturulmuş, frekans ve yüzdelikleri Çizelge 25’te sunulmuştur.

Çizelge 25 Annelerin Uygulama Öncesi Olumsuz Düşüncelerinin Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Hasta olması endişesi	6	60,0
Güvenlik endişesi	4	40,0
Toplam	10	100

Çizelge 25’e göre anneler çocuklarının başlangıçta doğa temelli etkinliklere katılması ile ilgili olumsuz düşünme nedenlerini altı kez (%60) hasta olma endişesi, dört kez (%40) güvenlik endişesi yanıtı ile açıklamışlardır. Görüşlerinde değişiklik olmayan iki anne başlangıçtan itibaren doğa temelli eğitimin çocukları için faydalı olacağına inadıklarını belirtmişlerdir. Annelerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

A3: Özellikle ormana gönderme konusunda ön yargılıydım. Ama çocuğumun mutlu olarak geri döndüğünü görünce fikrim değişti. Başlangıçta hasta olmasından korkuyordum. Ama doğada olduğu zamanlarda hasta olmadığını gördüm. Okula uyumu ile ilgili problem yaşarken, bu programla birlikte okula istekle geldi. Hangi günler ormana gideceğiz, diye sordu sürekli.

A4:Hasta olur kaygısı yaşadım başlangıçta. Güvenlik anlamında tedirgin oldum. Ama program boyunca hasta olmadığını gördüm. Yine göndermek isterim. Ailece kamp yapmayı düşünüyoruz. Açık havada biz de daha çok zaman geçireceğiz artık.

A6: Başlangıçta da bu uygulamaya katılacağı için çok mutluydum. Şimdi de iyi ki katılmış diyorum. Uygulama boyunca çocuğumun eve daha mutlu geldiğini, okula daha istekle gittiğini fark ettim.

A7: Başlangıçta kaygılıydım. Özellikle okul dışı ortamda güvenlik nasıl olur diye düşündüm ve göndermek istemedim. Soğuk havalarda hasta olur

diye de endişelerim vardı. Ama şu anda iyi ki katılmış diyorum. Benim de kaygılarım azaldı ve rahatlamış hissediyorum. Kış aylarında bile olsa tekrar katılsın isterim.

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde doğa temelli eğitim ile ilgili en büyük kaygılarının açık havada çocuklarının hasta olması olduğu görülmektedir. Bu görüşün soğuk havanın çocukları hasta edeceği düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan uygulama ile ailelerin çocukların sanılan aksine açık havada değil kapalı ortamlarda daha sık hastalandıklarını görmeleri sağlanmıştır. Uygun giysi seçimi olduğu ve gerekli önlemler alındığı takdirde açık havanın çocuğun hasta olmasından ziyade bağışıklığını güçlendirdiği ailelerin ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Yine ailelerin başlangıçta olumsuz düşünme nedenlerinden olan güvenlikle ilgili endişelerin de uygulama sonunda değiştiği görülmektedir. Program başında ailelere belirtildiği gibi gidilen açık alanla ilgili ön araştırma yapılması, güvenlikle ilgili gerekli önlemlerin alınması, iki yetişkinin gruba eşlik etmesi, kuralların ve sınırların çocuklara açık ve anlayabilecekleri şekilde aktarılması ile herhangi bir güvenlik sorunu yaşanmadığının görülmesi ailelerin olumsuz düşüncelerinin değişmesinde etkili olmuştur.

V. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek ve okul öncesi öğretmenleri ile annelerin doğa temelli eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar için “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” veri toplama aracı olarak kullanılırken, öğretmen ve anneler için “Öğretmen Görüşme Formu” ile “Ebeveyn Görüşme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi ile araştırmanın alt problemlerine yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular literatür göz önünde bulundurularak tartışılmış, elde edilen sonuçlar ve sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

A. Tartışma ve Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunda 60-72 ay grubundaki toplam 34 çocukla gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikle çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” uygulanmıştır. Ön test sonuçlarına göre çocukların toplam OSBED puanlarında ve ölçeğin alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun sosyal beceriler bakımından benzer olmasının, uygulanan etkinlik programının etkisini inceleyebilmek açısından önemli olduğu bilinmektedir.

Deney grubundaki çocukların “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” toplam ve alt boyut ön test-son test puanlarına göre Bağımlı Gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Son test puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından yüksek olması uygulanan doğa temelli etkinliklerin deney grubunun sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, deney grubunda doğa temelli etkinliklerin uygulanmasının, çocukların sosyal becerilerini önemli ölçüde arttırdığı görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” toplam ve alt boyutları ön test-son test puanlarına bakıldığında, ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu farklılığa göre son test puanlarının istatistiksel olarak ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” son test ortalamalarına bakıldığında ise, istatistiksel olarak hem alt boyutlarda hem de toplam puanlarda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonucuna göre her iki grupta da sosyal becerilerin arttığı ancak deney grubunda yer alan çocukların sosyal beceri puanlarındaki artışın daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak doğa temelli etkinliklerin sosyal becerilerin yükselmesinde etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.

Literatüre bakıldığında araştırmanın sonucunu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Çiftçi (2019), yaptığı çalışmada doğa eğitiminin okul öncesi dönem çocukların sosyal becerilerine etkisini “yarı deneysel model” kullanarak incelemiş ve uyguladığı doğa eğitimi programı sonucunda deney grubu çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Blackwell (2015) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada, çocukların doğada gerçekleştirilen programlara katıldıktan sonra grup çalışmasında, akranları ve yetişkinler ile iş birliği geliştirmede bir artış olduğu saptanmıştır. Özellikle orman okulları yaklaşımının çocukların dayanıklılığını arttırdığı, mücadele etmeye, iş birliği yapmaya, akranları ile yardımlaşmaya ve problem durumlarına çözümler üretmeye yönlendirdiği ifade edilmiştir. Dilek (2019), okul öncesi dönem orman okulları uygulamasının çocuk gelişimi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında doğa temelli uygulamaların çocukların gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Parks (2013) tarafından yapılan çalışmada da diğer çalışmalara benzer bulgulara rastlanmıştır. Açık havada yapılan etkinliklerin, işbirliği, paylaşma ve sosyal etkileşim için daha fazla fırsat sunduğunu, grup halinde hareket etmeyi arttırdığını, çocukların kendilerini ve potansiyellerini tanıma, sosyal etkileşim içinde olma imkânı bulduklarını ifade etmiştir (Dilek ve Atasoy, 2020). Fjortoft ve Sagia (2001) dış mekân etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkileri konusunda yaptıkları araştırmalarında, açık hava etkinliklerinin çocuklar arasında olumlu sosyo-duygusal davranışların gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde incelenen çalışmalar açık havada ve doğa temelli

eğitim yaklaşımı benimsenerek yapılan etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda literatürde incelenen çalışmaların sonuçları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın öğretmen ve anne görüşlerine yönelik boyutunda öncelikle doğa temelli eğitime yönelik öğretmen görüşlerini öğrenmek amacıyla sekiz okul öncesi öğretmene uygulanan “Öğretmen Görüşme Formu” verileri betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. İlk olarak öğretmenlere daha önce doğa temelli bir eğitime katılıp katılmadıkları sorulmuş ve iki öğretmen eğitime katıldıklarını ifade etmişlerdir. İkinci soru olarak, “Programınızda doğa temelli etkinliklere yer veriyor musunuz?” denildiğinde tüm öğretmenler “evet” cevabını vermişlerdir. Sorunun devamında “Cevabınız evetse ne kadar sıklık ve süre ile yer verdiğinizi, hangi amaçla yer verdiğinizi ve yaptığımız etkinlikleri belirtir misiniz?” diye sorulmuştur. Elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla doğa temelli etkinlik yapma sıklık ve sürelerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre hava durumuna göre haftada üç gün doğa temelli etkinliklere yer verdiklerini ifade eden öğretmen sayısı en fazladır. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde hava durumuna göre doğada bulunmaya karar verdikleri, mevsimsel koşulların onları etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden çocukları açık havaya/doğaya sınırlı sürede ve mevsimsel koşullara göre çıkarmalarında ailelerin olumsuz tutumunun ve kaygılarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin doğa temelli etkinliklere programlarında düzenli bir şekilde yer vermedikleri, doğada ve açık havada yapılan etkinliklerin öğretmen inisiyatifine bağlı olduğu söylenebilir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde Cevher Kalburan ve Yurt’un (2014) okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin açık hava etkinliklerine yer verme sürelerinin farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin doğa etkinliklerine programlarında yeterince yer vermeme sebeplerinden biri olarak ailelerin çocuklarının sağlıkları ile ilgili endişeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Küçükkurt (2021) okul öncesi öğretmenlerinin bahçe kullanımı ve bahçede oyun oynamaya karşı görüşlerini incelediği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış olup; okul öncesi öğretmenlerinin çocukları bahçeye çıkarma sıklıklarının mevsimsel koşullar ve hava durumu nedeniyle değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer

bir sonucu Maynard vd. (2007), öğretmenlerin genellikle okul bahçesini, hava koşullarının iyi olduğu zamanlarda kullandıklarını ifade ederek paylaşmışlardır.

Öğretmenlerin doğa temelli etkinlikler yapma amaçları incelendiğinde; en fazla çocukların gözlem yapması amacıyla bu etkinlikleri tercih ettikleri görülmüştür. Yine psikomotor becerileri destekleme ve enerjiyi doğru şekilde boşaltmalarını sağlama amaçları da diğer öne çıkan yanıtlar olmuştur. Öğretmenlerin bu yanıtlarında doğanın keşif ve hareket fırsatı sunarak gözlem yeteneğini geliştirmesini etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf ortamında fiziki şartlar nedeniyle hareket imkânının kısıtlı olması ve doğada psikomotor becerilerin daha kolay desteklenmesi açısından öğretmenlerin çoğunlukla bu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir. Literatüre bakıldığında Johnson vd. (2005) yaptıkları araştırmada doğal ortamda yapılan etkinliklerin çocukların var olan enerjilerini harcamaları ve yeniden enerji toplamaları açısından etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırma öğretmenlerin amaç olarak belirttikleri görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Amus da (2022) araştırmanın sonuçları ile benzer şekilde doğada hareket fırsatının çocukların sağlıklı fiziksel gelişimine katkı sunduğunu ifade etmiş ve doğa temelli uygulamalar ile ilgili İsveç ve Norveç'te yapılan araştırmaların çocukların denge, çeviklik ve koordinasyon gibi ileri derece kas gelişimini desteklediği sonuçlarını paylaşmıştır.

Öğretmenlerin etkinlik türü olarak verdikleri yanıtların analizlerinde, en fazla ifade edilen etkinlikler serbest zaman, oyun ve fen doğa etkinlikleridir. Öğretmenler doğada çocukların serbest oyun oynamalarına ya da zaman geçirmelerine fırsat tanıdıklarını, gözlem amaçlı fen ve doğa etkinliklerine yer verdiklerini ve doğal malzemeler yoluyla sanat etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alat, vd. (2012) çalışmaları benzer bulgulara sahip olup; öğretmenlerin açık havada fen ve doğa etkinliklerine, serbest oyun etkinliklerine ve grup oyunlarına yer verdiklerini saptamışlardır. Aynı çalışmada araştırmacılar, bahar aylarında öğretmenlerin açık hava etkinlikleri uygulama konusunda daha istekli olduklarını, kışın, yağmurlu, soğuk ya da güneşsiz havalarda çocukları açık hava etkinliklerine dâhil etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorulardan bir diğeri olan “Doğa temelli eğitimin çocukların gelişimine etkisi hakkındaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklar mısınız?” sorusunun yanıtları analiz edildiğinde en fazla bilişsel ve psikomotor gelişim alanlarında doğa temelli eğitimin etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel alanda

en sık gözlem yapma, dikkat ve odaklanma alt başlıkları tekrar edilmiştir. Bu bulgu sonucu öğretmenlerin doğa temelli eğitimi tercih etme amaçları ile örtüşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin planladıkları etkinliklerin amaçları dolayısıyla bu gelişim alanlarında en sık gelişim olduğunu gözlemledikleri düşünülebilir. Literatürde yer alan pek çok çalışma doğa ile az ya da çok temas etmenin özellikle dikkat ve odaklanma gibi zihinsel süreçler üzerinde olumlu etki ettiğini ortaya koyarak, öğretmenlerin verdiği yanıtlara benzer sonuçlara ulaşmıştır (Martensson vd. 2009; Schutte vd. 2015; Ulset vd. 2017). Psikomotor alanda ise, öğretmenler çocukların doğada daha fazla hareket imkânı buldukları için özellikle büyük motor becerilerinin gelişiminde etkisinin büyük olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşüne benzer şekilde Fjortoft (2004) çalışmasında okula yakın bir ormanda oyun oynayan ve geleneksel oyun alanında oyun oynayan 5-7 yaş çocukların fiziksel gelişimlerini karşılaştırdığı çalışmada, doğada oyun oynayan çocukların psikomotor becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde doğa temelli eğitimin çocuğun tüm gelişim alanlarına olumlu etki ettiğini düşündükleri söylenebilir. Yıldırım ve Özyılmaz Akamca (2017) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 35 çocuğa yönelik hazırlayıp uyguladıkları açık hava etkinlikleri programı sonucunda; ön test ve son test sonuçlarına göre açık hava etkinlikleri programına dâhil olan çocukların sosyal duygusal gelişiminde ve diğer gelişim alanlarında ilerleme olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin doğa temelli eğitim ve programların çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkisine inandıkları, çocuk gelişim alanlarını bütünsel olarak desteklediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen son soru “Doğa temelli eğitimin sınıfınızdaki çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi hakkında görüşünüz nedir?” şeklindedir. Bu sorunun analizinde “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)” alt boyutları kategori olarak belirlenmiştir ve en fazla “Arkadaşlık Boyutu”na vurgu yapıldığı görülmüştür. Bu kategoride ise en fazla “işbirliği ve akran gruplarına katılma” öğretmenler tarafından ifade edilen yanıt olmuştur. “Yardımlaşma ve paylaşma” ise en sık verilen diğer yanıtlardır. Doğada çocukların risk ve problem durumları ile daha sık karşılaşmaları nedeniyle arkadaşlarıyla daha fazla işbirliği kurma, yardım isteme ihtiyacı duydukları ve birlikte hareket ettikleri, öğretmenlerin de yanıtlarında doğanın bu yönünün etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin

görüşleri, Burdette ve Whitaker (2005) doğada yapılan eğitimlerin dayanışma, işbirliği, uzlaşma ve sosyalleşmeyi arttırdığı bulgularını paylaştıkları çalışmaları ile uyumludur. Amus (2022), çocukların doğa temelli eğitimde daha çok birlikte hareket ettiğini, grup halinde oyun oynamayı tercih ettiklerini ve bu ortamda tercih ettikleri oyunların iletişim ve işbirliğini geliştirme bakımından daha zengin olduğunu vurgulamıştır. Amus'un (2022) bu vurgusu öğretmen görüşleri ile paralellik göstermektedir. Dymont (2005), Kanada'da bir okulda gerçekleştirdiği çalışmasında zenginleştirilmiş doğa ortamında yapılan etkinliklerin çocuklar arasında işbirliği ve yardımlaşmayı arttırdığını, şiddet oranını ise düşürdüğünü vurgulamıştır. Massey (2013) ise, benzer bir şekilde çocuklar için doğada eğitimin etkilerini incelediği araştırmasında yapılan eğitimin işbirliği, grup içi etkileşim, grup önünde kendini ifade etme ve problem çözme becerilerinde anlamlı sonuçları olduğunu paylaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer boyutu ise deney grubunda yer alan sekiz anne ile yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Annelerle "Ebeveyn Görüşme Formu" çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilerek, hem doğa temelli eğitim ile ilgili görüşleri, hem de uygulanan doğa temelli etkinlik programına ilişkin düşünceleri öğrenilmeye çalışılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Öncelikle annelere "Çocuğunuzla doğada/açık havada zaman geçirir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya tüm anneler "evet" cevabı vermiştir. Bu yanıt sonrası öğretmenlere sorulan sorunun benzeri olarak "Doğada ne kadar süre geçiriyorsunuz? Neler yaparsınız?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya annelerin verdiği yanıtlar değişkenlik göstermekle birlikte genel olarak haftada iki-üç gün doğada olduklarını, sıcak havalarda ve yaz aylarında bu sürenin arttığını ifade etmişlerdir. Dört annenin kış aylarında ve soğuk havalarda çocuğunu açık havaya çıkarmadığı görülmüştür. Sebep olarak soğuk havalarda çocuklarının hasta olması kaygısı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Annelerin verdiği yanıtların, okul öncesi öğretmenlerin verdiği yanıtlarla benzer olduğu görülmektedir. Her iki grubun da hava koşullarına göre çocukları doğaya çıkardıkları görülmektedir. Yine öğretmenlerin belirttiği gibi annelerin büyük bir çoğunluğu hasta olur endişesi taşıdığı için doğa/açık hava etkinliklerine az zaman ayırdığını ifade etmiştir. Literatürde yer alan araştırmalara bakıldığında; Cevher Kalburan (2014) benzer şekilde dış mekân oyun fırsatları ile ilgili ebeveyn görüşlerini incelediği araştırmasının sonuçlarında velilerin endişeleri nedeniyle olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Sizhan (2022), açık hava

etkinlikleri ile ilgili 209 ebeveyn görüşünü incelediği araştırmasında, ebeveynlerin hava durumuna göre, çoğunlukla haftasonları çocuklarına açık alanda oyun fırsatı sundukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Annelerin sorunun devamında, en sık yapılan etkinlik olarak verdikleri yanıt “oyun” olmuştur. Bazen birlikte, bazen ise çocukların tek başına serbest bir şekilde oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de bu soruya en fazla “serbest zaman ve oyun” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda anne ve öğretmen görüşleri paralellik göstermektedir. Doğanın çocuklara oyun fırsatı sunmasının, diğer bir deyişle çocukların doğada daha kolay oyun kurmasının bu yanıtta etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Diğer yandan verilen diğer yanıtlarda öğretmenlerin okul öncesi eğitim programı kapsamında etkinlik türlerini belirttiği, annelerin ise daha çok yapılandırılmamış süreç içerisinde gerçekleşen etkinlikleri örnek verdiği belirlenmiştir. Etkinlik türleri ile ilgili Sizhan’ın araştırmasında (2022), ebeveynlerin çocuklarının en çok hareketli oyunları tercih ettiklerini paylaştıkları görülmüştür. Amus’un (2022), çocukların doğada yapılandırılmamış serbest oyun oynarken “anda” olduklarını ve tüm gelişim alanlarını destekleyecek fırsatlar yakaladıklarını ifade etmesi de bu görüşü desteklemektedir.

Annelere yöneltilen ikinci soru “Sizce doğa temelli etkinlik ne demek? Örnek vererek paylaşır mısınız?” şeklindedir. Bu soruya verilen yanıtların analizi neticesinde elde edilen bulgulara bakıldığında doğa temelli etkinlikleri doğada, öğretmen ve akranları ile birlikte doğal malzemeler kullanılarak yapılan etkinliklerin tümü olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örnek olarak; çocuğun doğada yaprak toplaması, toprakla oynaması, arkadaşları ile doğayı keşfetmesi paylaşılmıştır. Annelerin bu yanıtında uygulanan doğa temelli etkinliklerle ilgili ilgili gözlemlerinin etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan Paslı (2014), doğa temelli eğitimi benzer şekilde doğa yoluyla çocuğun keşfederek ve deneyimleyerek öğrendiğini vurgulayan, doğayı önemli bir öğretici olarak kabul eden eğitim anlayışı olarak tanımlamıştır. Cordiano vd. (2019), geleneksel ve doğa temelli eğitim programını karşılaştırdıkları araştırmalarında doğa temelli eğitimi, çocukların doğayla bağını arttıran ve gelişimleri için doğadan faydalanılan bir yöntem olarak tanımlamışlardır. Annelerin belirttiği doğada, doğal nesnelere yapılan etkinlikler ifadesinin bu tanımlarla örtüştüğü söylenebilir.

Sonraki soruda annelerin çocuklarının katıldığı doğa temelli etkinliklerle ilgili düşüncelerini öğrenmek amaçlı “Çocuğunuzun katıldığı doğa temelli uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?” diye sorulmuştur. Annelerin tümü çocuklarının katıldıkları programı olumlu bulduklarını, çocuklarının eve mutlu geldiklerini ifade etmişlerdir. Bulgulara göre annelerin uygulanan doğa temelli etkinliklerle ilgili olumsuz görüş bildirmedikleri, tüm görüşlerinin olumlu olduğu ve benzer programlara çocuklarının tekrar katılmasını istedikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra annelerin çoğunlukla uygulamanın çocuk üzerindeki etkisine ilişkin görüş bildirdikleri söylenebilir. Verilen yanıtların analizine göre çocukların doğaya karşı meraklarının arttığı, canlılara karşı hassasiyet kazandıkları ve doğada gördüklerini paylaşma eğiliminde oldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç, Louv (2019) tarafından *doğa yoksunluğu sendromu* olarak tanımlanan doğadan uzaklaşma ve kopma sorununun bu tarz etkinliklerle azaltılabileceğini göstermektedir. Literatüre bakıldığında da benzer sonuçları paylaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Yılmaz vd. (2020) doğa temelli eğitimin biyofili üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında çocukların doğada etkinliklere katılma durumunda doğa ile bağlarının güçlendiğini ve biyofili düzeylerinin azaldığını saptamışlardır. Koyuncu (2019) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında doğa temelli eğitim yaklaşımının bir örneği olan orman okullarına çocukları devam eden ebeveynlerin paylaştığı görüşler, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Koyuncu (2019), araştırmasında ebeveynlerin orman okulları programını olumlu bulduklarını, özellikle çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması, esnek olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından avantajlı olduğunu düşündüklerini belirlemiştir.

Anneler “Sizce katıldığı doğa temelli programın çocuğunuzun gelişimine etkisi oldu mu?” sorusuna “evet” cevabı vermişlerdir. Gelişime katkılarını açıklamaları istendiğinde analiz bulgularına göre en sık “sosyal-duygusal gelişim” alanının söylendiği sonucuna ulaşılmıştır. Alt başlık olarak ise, en fazla “uyum ve sakinlik” ile “arkadaşlık ilişkileri” yanıtları verildiği tespit edilmiştir. Çocukların doğada aktif olmaları, mutlu hissetmeleri ve enerjilerini doğru şekilde boşaltarak eve dönmeleri “daha uyumlu ve sakin” yanıtını açıklamaktadır. Yine çocukların doğada daha sık birlikte hareket etmelerinin arkadaşlık ilişkilerini arttırdığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde annelerin görüşleriyle benzer sonuçları taşıyan araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür. Örneğin; Massey (2013) çalışmasında ormanda uygulamalara

katılan çocukların bir süre sonra akranları ile ve diğer kişilerle yeni arkadaşlıklar kurduğunu, program sonunda grup çalışmalarının arttığını, kendisi kadar başkalarının da ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hareket ettiklerini saptamıştır. Kölemen de (2021) doktora çalışmasında okul dışı öğrenme ortamlarının çocukların sosyal becerilerini olumlu etkilediğini, yaptığı uygulama sonrası saptamıştır. Buna karşın annelerin bu soruya yanıtları, öğretmen görüşleri ile farklılık göstermektedir. Öğretmenler en fazla bilişsel gelişim alanına vurgu yaparken, anneler sosyal gelişim alanına ait gelişim becerilerini daha sıklıkla ifade etmişlerdir. Bu noktada annelerin yanıtlarının çocukların uygulama sonrası evde özellikle arkadaşları ile ilgili olumlu paylaşımlar yapmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yine öğretmenlerin gelişim alanlarına daha hâkim olmalarının daha fazla alana vurgu yapmalarını sağlaması da bir etken olarak düşünülebilir.

Son olarak annelere, doğa temelli etkinliklerle ilgili uygulama öncesi ve sonrası görüşlerinde değişiklik olup olmadığı sorulmuştur. İki anne düşüncelerinin uygulama öncesinde de sonrasında da olumlu olduğunu belirtirken, altı anne uygulama öncesi olumsuz düşünceleri olduğunu, uygulama sonrası düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Olumsuz düşünen annelerin bu düşüncelerinin nedenleri analiz edildiğinde en sık karşılaşılan gerekçe “sağlıkla ilgili endişeler” ve “güvenlik kaygısı” olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler de yapılan görüşmelerde çocukları doğaya az çıkarma sebepleri arasında ailelerin kaygı ve endişelerinin de yer aldığını belirtmişlerdir. Anne görüşmeleri öğretmenlerin bu gözlemini doğrular niteliktedir. Bu noktada annelerin “güvenlik ve sağlık kaygısı”nın şehirleşme nedeniyle güvenli doğal ve açık alanların yetersiz olmasının yanı sıra, aşırı koruyucu yaklaşımı benimsemelerinden de kaynaklandığı söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer sonucu paylaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Veitch vd. (2006) annelerle gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda çocukların açık havada oynamasının önündeki en büyük engellerden birinin annelerin güvenlik kaygısı olduğunu saptamışlardır. Çalışmanın bu sonucunun elde edilen araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde Küçük Kurt (2021) ebeveyn görüşlerine yer verdiği tez çalışmasında ebeveynlerin çocukları açık havaya çıkarmama sebepleri arasında güvenlik ve sağlık ile ilgili endişelerin yer aldığını ifade etmiştir. İnce ve Akcanca'nın (2021) okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik ebeveyn görüşlerini inceledikleri çalışmalarında da bu ortamlarla ilgili ailelerin dezavantaj olarak en sık belirttikleri

yanıtlar arasında güvenlikle ilgili dezavantajlar yer almaktadır. Ailelerin çocuk sayısının kalabalık olması nedeniyle sınıf dışı alanlara sıcak bakmadığı, açık alanda disiplin ve kontrol sorunu yaşanacağı endişesi taşıdıkları, açık alanları riskli ve tehlikeli buldukları tespit edilmiştir. Elde edilen araştırma bulgularının literatürde yer alan araştırma sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Buna karşın Amus (2022), çocukların kontrollü şekilde risk almasının sınırlarını ve kendisini keşfetmesini sağlayacağını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra kötü havanın olmadığı yanlış giysilerin olduğu anlayışını benimsemek gerektiğini, her mevsim çocukların doğada gözlem ve keşif fırsatı yakalamasının gelişimsel anlamda zenginlik olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak; doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek ve doğa temelli etkinliklerle ilgili okul öncesi öğretmen ve annelerinin görüşlerini öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın veri analizlerine göre ulaşılan sonuçlar özetle şu şekildedir:

1. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların OSBED puanlarına bakıldığında ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, deney grubuna uygulanan doğa temelli etkinlik programı sonrası iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu çocukların sekiz hafta sonunda OSBED puanları incelendiğinde her iki grubun da sosyal becerilerinde artış olduğu ancak deney grubundaki artışın daha anlamlı olduğu görülmüştür. Bu noktada doğa temelli etkinlik uygulamasının çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.
3. Öğretmenlerin çocukları doğaya çıkarma sıklıklarında haftada en fazla üç gün, çıkarılanların en yüksek orana sahip olduğu görülürken; pek çoğunun kış aylarında ve soğuk havalarda ise açık havaya çıkarmadıkları saptanmıştır. Doğaya çıkmama sebebi olarak öğretmenler ailelerin olumsuz tutumları, mevsimsel şartlar ve açık alanların fiziki yetersizliklerini gösterirken; anneler hastalık ve güvenlik endişesi, mevsimsel şartlar şeklinde görüş bildirmişlerdir.
4. Öğretmenler ve annelerin doğa temelli etkinliklerin çocukların gelişimine etkisine yönelik düşünceleri benzer şekilde olumludur. Hem öğretmenler, hem de anneler doğa temelli etkinliklerin çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu

belirtirken, öğretmenlerin en çok bilişsel gelişime dikkat çektiği, annelerin ise uyum ve arkadaşlık gibi sosyal becerileri vurguladığı görülmüştür.

5. Öğretmenler doğa temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerilerini desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Analizler sonucu işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma becerilerinin en sık söylenen beceriler olduğu saptanmıştır.
6. Öğretmenlerin doğada en çok serbest zaman, fen doğa ve oyun etkinliklerine yer verdikleri görülmüştür. Benzer şekilde annelerin yanıtlarında da oyun etkinlikleri en yüksek orana sahiptir.
7. Doğa temelli etkinliklere katılım konusunda başlangıçta kaygıları nedeniyle olumsuz düşünen annelerin, uygulanan doğa temelli etkinlikler sonrası tutumlarının olumlu yönde geliştiği, ilkokulda da benzer programların olmasını talep ettikleri ve kış aylarında da çocuklarının doğada olmasını istedikleri görülmüştür. Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; uygulanan program ile çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesinin yanı sıra, ailelerin de olumlu tutum geliştirmesine ve farkındalık kazanmasına katkı sağlandığı düşünülmektedir.

B. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ve literatürden elde edilen bilgiler ışığında ebeveyn, öğretmen ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Ebeveynlere yönelik öneriler

1. Ebeveynlerin doğa temelli eğitim ile ilgili ön yargılarını ve kaygılarını azaltmak amacıyla seminerler düzenlenebilir.
2. Ebeveynlerin çocukları ile doğada zaman geçirmeleri için ortam ve fırsatlar sunulabilir, doğada aile katılımlı etkinlikler planlanabilir.
3. Doğa temelli yapılan etkinliklere aileler gözlemci olarak bir plan dâhilinde davet edilebilir. Bu sayede ailelerin uygulamaları yerinde görerek, gözlemleyerek endişelerinin azalması sağlanabilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler

1. Öğretmenlerin doğa temelli eğitim ile ilgili bilgi ve farkındalıklarını arttırmaya yönelik hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

2. Doğa temelli eğitim veren kurum çalışanları ile öğretmenlerin bir araya gelebileceği çalıştaylar planlanabilir.
3. Okul bahçelerinin öğretmen ve aile işbirliği ile doğa temelli eğitime uygun hale getirilmesi ve gerekli materyallerin temin edilmesi sağlanabilir.
4. Okul çevresinde gidilebilecek doğal ortamlar araştırılarak, doğa temelli etkinlikler için yıllık bir çalışma planı oluşturulabilir.
5. Doğa temelli etkinliklere ve açık hava etkinliklerine yönelik ailelerin de katılabileceği projeler gerçekleştirilebilir.
6. Sınıf içerisinde çocukların da katkıları ile doğal materyaller köşesi hazırlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Farklı yaş grupları ile benzer çalışmalar yapılarak doğa temelli eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
2. Yapılan çalışma doğa temelli eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmak üzere gerçekleştirilmiştir. Doğa temelli eğitimin farklı gelişim alanlarına etkilerini araştırmak amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
3. Farklı ölçme araçları kullanılarak doğa temelli eğitimin etkileri araştırılabilir.
4. Doğa temelli eğitim ile ilgili çocukların görüşlerini öğrenmeye yönelik nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AMUS, G. (2022). **Çık Dışarıya Oynayalım**. İstanbul, Epsilon Yayınevi.
- ARAL, N., KANDIR, A., ve YAŞAR, M. C. (2011). **Okul Öncesi Eğitim & Okul Öncesi Eğitim Programı**. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- ATAŞ, B. (2021). **Doğa ve SDÖ**. M. Göl-Güven (Ed.). Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme. İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- AYDIN, A. (2010). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul, Pegem Yayınları.
- BACANLI, H. (2014). **Sosyal beceri eğitimi**. Ankara, Pegem Akademi.
- BAŞAL, H. A. (2015). **Okulöncesi ve İlkokul Çocukları İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi**. İstanbul, Nobel Akademik Yayıncılık.
- BERK, L.E. (2013). **Çocuk Gelişimi**. Çev. A. Dönmez. Ankara, İmge Kitabevi.
- BILTON, H. (2010). **Outdoor learning in the early years: Management and innovation**. Routledge.
- BOWLBY, J. (2014). **Sevgi Bağlarının Kurulması ve Bozulması**. Çev. S. Çorabatur ve M. Arık, İstanbul, Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., VE DEMİREL, F. (2021). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Pegem Akademi.
- CANTEKİN, D., VE GÜLTEKİN AKDUMAN, G. (2021). **Sosyal Gelişimde Mizaç ve Kişilik**. H.Gülay Ogelman (ed.). Sosyal ve Duygusal Gelişim. Ankara, Eğiten Kitap.
- CHARLESWORTH, R. (2013). **Understanding child development**. USA: Wadsworth

- CHMILIAR, I. (2010). **Multiple-case designs**. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research. SAGE Publications.
- CESUR, E., VE KÖKSAL AKYOL, A. (2020). **Erken Çocuklukta Sosyal Becerilerin Gelişimi**. D. Aslan (Ed.). Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara, Pegem Akademi.
- ÇAKAR, S. (2021). **Erken Çocukluk Döneminde Orman Okulu Etkinlikleri**. Ankara, Eğiten Kitap.
- DAVIDSON, T., WELSH, J., BIERMAN, K., VE THOMSON, G. (2006). **Social Competence**. Gale Encyclopedia Of Children's Health: Infancy Through Adolescence. Thomson Gale.
- DENİZ, M.E. (2015). **Eğitim Psikolojisi**. İstanbul, Maya Yayınları.
- DÖKMEN, Ü. (2004). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- EMEN PARLATAN, M. VE ASLAN D. (2020).**Erken Çocuklukta Sosyal Becerileri Etkileyen Etmenler**. D. Aslan (Ed.). Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara, Pegem Akademi.
- ERGİN, H., VE YILDIZ, A. S. (2013). **Gelişim Psikolojisi**. Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık.
- ERSAY, E. (2019). **Duygusal Gelişim**. A.D. Öğretir Özçelik (Ed).Çocuk Gelişimi, Ankara, Pegem Yayınevi.
- FİDAN, N. (2012). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara, Pegem Akademi.
- FRAENKEL, J., WALLEN, N., VE HYUN, H. H., 2012. **How to design and evaluate research in education**, Eighth Edition, McGraw Hill , San Francisco, USA.
- GALL, M. D., GALL, J. P., VE BORG, W. R. (2007). **Educational research: An introduction** (8th ed.). Boston: Allyn-Bacon.
- GARRICK, R. (2009). **Playing Outdoors In The Early Years**. London, Continuum.
- GOLEMAN, D. (2011). **Duygusal zekâ: neden IQ'dan daha önemlidir?**. Çev. Banu S. Yüksel, İstanbul, Varlık Yayınları.

- GÖL GÜVEN, M. (2021). **SDÖ Tanımı, Çerçevesi, Modeller ve Yöntemler**. M.Göl Güven (Ed.). Çocuklukta Sosyal Duygusal Öğrenme. İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- GÜLAY, H., VE AKMAN, B. (2009). **Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- GÜLAY OGELMAN, H., GÜNGÖR, H., VE ERTEN SARIKAYA, H. (2021). **Sosyal Duygusal Gelişimin Kesişim Noktaları 2: Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ)**. H. Gülay Ogelman (Ed.). Sosyal ve Duygusal Gelişim. Ankara, Eğiten Kitap.
- HARGIE, O., SAUNDERS, C., VE DICKSON, D. (1994). **Social skills in interpersonal communication**. Psychology Press.
- HUPP, S. D., LEBLANC, M., JEWELL, J. D., VE WARNES, E. (2010). **History and Overview**. In Social behavior and skills in children (pp. 1-21). New York, Springer.
- JOHNSON, J. E., CHRISTIE, J. F. VE WARDLE, F. (2005). **Play, Development, and Early Education**. USA, Pearson Education.
- JOYCE, R. (2012). **Outdoor Learning: Past and Present**. Milton Keynes, UK, Open University Press.
- KAPLAN, R., VE KAPLAN, S. (1989). **The experience of nature: A psychological perspective**. ABD Ann Arbor Michigan: Ulrich's Bookstore.
- KARASAR, N. (2020). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Yayınları.
- KIHLSTORM, J. F., VE CANTOR, N. (2000). **Social Intelligence**. In R. J. Sternber (Ed.), Handbook of intelligence. Cambridge University Press.
- KNIGHT, S. (2017). **Forest School For The Early Years in England**. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, VE K. L. S. Wyver (Eds.) In The Sage handbook of outdoor play and learning (pp. 97-110). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- KURU-TURAŞLI, N. (2014). **Yaratıcılıkta Temel Kavramlar ve Yaratıcılığın Doğasını Anlamak**. E. Çelebi Öncü (ed.). Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

- LITTLE, S. G., SWANGLER, J., ve AKIN-LITTLE, A. (2017). **Defining Social Skills**. In J. L. Matson (Ed.), Handbook of Social Behavior and Skills in Children (pp. 9-17). Cham: Springer.
- LOUV, R. (2019). **Doğadaki Son Çocuk**, Çev. Ceyhan Temürcü, Ankara, Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- MARSHALL, C., VE ROSMAN, G. B. (2014). **Designing Qualitative Research**. Sage publications.
- MASSEY, S. (2013). **The benefits of a forest school experience for children in their early years**. Worcestershire LEA.
- MERRIAM, S. B. (2013). **Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber**, Çeviri Editörü: S. Turan. Ankara, Nobel Yayınevi.
- MILES, M. B., VE HUBERMAN, A. M. (1994). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. sage.
- NUR, İ. VE KALE, M. (2020). **Sosyal Gelişim Kuramları**, D.Aslan (ed.). Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara, Pegem Akademi.
- OKTAY, A. (2003). **Okul Öncesinde Temel Kavramlar, Okul Öncesi Eğitimin Amaçları Ve Temel İlkeleri. Özel Öğretim Yöntemleri**. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- OKYAY, Ö. (2021). **Kuramsal Bakış Açısıyla Sosyal Gelişim**. H.Gülay Ogelman (ed.). Sosyal ve Duygusal Gelişim. Ankara, Eğiten Kitap.
- ÖZGÜN, B. B. (2020). **Erken Çocukluk Döneminde Bütüncül Yaklaşımla Doğa Temelli Eğitim ve Aktiviteler**. H. Yücel (ed.). Aktivite Temelli Ergoterapi. Ankara, Hipokrat Yayınevi.
- RAMAZAN, O. ve URAL, O. (2007). **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü**. S. Özdemir, H. Bacanlı (Ed.). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Ankara, Türk Eğitim Derneği.
- SANTROCK, J.W. (2016). **Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi**, Çev. G. Yüksel, Ankara, Nobel Yayıncılık.

- SENEMOĞLU, N. (2012). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- SYED, M., VE McLEAN, K. (2017). **Erikson's Theory of Psychosocial Development**. In E. Braaten (Ed.). The SAGE Encyclopedia of Intellectual And Developmental Disorders. Thousand Oaks, CA, SAGE Publications.
- ŞİMŞEK, A. VE KAYMAKÇI, S. (2015). **Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı**. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (ed.). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- ŞİRİN, S. (2021). **Okul Öncesi Dönem Neden Bu Kadar Önemli?**. E. Aktan Acar (ed.). Erken Çocukluk Eğitimine Giriş. Ankara, Nobel Yayınları.
- TABACHNICK, B. G., VE FIDELL, L. S. (2013). **Using Multivariate Statistics** (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon
- TOVEY, H. (2017). **Bringing the Frobel Approach to Your Early Years Practice**. NY, Routledge.
- TUNCER, M., VE ASLAN, D. (2020). **Sosyal Beceri İle İlgili Kavramlar**, D. Aslan (ed.). Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara, Pegem Akademi.
- ULUTAŞ, İ., VE BOZKURT POLAT, E. (2020). **Erken Çocukluk Eğitiminde Yer Alan Sosyal Beceriler**, D. Aslan (ed.). Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara, Pegem Akademi.
- YALÇIN, F., VE SEVİMLİ ÇELİK, S. (2020). **Doğa Temelli Müfredat Modelleri**. R. Olgan (ed.). Erken Çocukluk Eğitiminde Çevre Eğitimi. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- YALOM, I.D. (2014), **Treating Preschool Children** (Ş.Ç. Yeşilmen, çev.), İstanbul, Prestij Yayınları.
- YAVUZ, F. (2015). **Örneklerle Gelişim Psikolojisi**. Ankara, Gece Yayınları.
- YAVUZER, H. (2000). **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YAZICI, Z., VE ÇETİN, M. (2021). **Sosyal Beceri Kavramı**. D. Aslan (ed.). Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Eğitimi. Ankara, Pegem Akademi.
- YILDIRIM, A., VE ŞİMŞEK, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

ZINS, J. E., PAYTON, J. W., WEISSBERG, R. P., VE O'BRIEN, M. U. (2007). **Social and emotional learning for successful school performance**. In G. Matthews, M. Zeidner, VE R. D. Roberts (Eds.). **Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns**. New York: Oxford University Press.

MAKALELER

ADEVI, A. A. VE GRAHN, P. (2012). Preferences for landscapes: a matter of cultural determinant sor innate reflexes that point to our evolutionary background? *Landscape Research*, 37 (1), 27-49.

AGOSTINI, F., MINELLI, M., VE MANDOLESİ, R. (2018). Outdoor education in Italian kindergartens: how teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology*, 9, 1911.

AKDUMAN, G., GÜNÜNDİ, Y., VE TÜRKÖĞLU, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.

AKTAN, B. Ş., VE ÖNDER, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.

ALABAY, E., VE YAĞAN GÜDER, S. (2015). Hazır planlarda yer alan fen etkinliklerinin okul öncesi eğitim programı temel özellikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4),1-21

ALAT, Z., AKGÜMÜŞ, Ö., VE CAVALI, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 47-62.

ALİSİNANOĞLU, F. ve KÖKSAL, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 11-16.

BAMBERGER, Y. VE TAL, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.

BAR-ON, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

- BASILE, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21-27.
- BELL, A. C., VE DYMENT, J. E. (2008). Grounds for health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools. *Environmental Education Research*, 14(1), 77-90.
- BERBEROĞLU, H., VE UYGUN, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 33-42.
- BERGER, S. E., VE ADOLPH , K. E. (2003). Infants use handrails as tools in a locomotor task. *Developmental Psychology*, 39, 594-605.
- BERMAN, M. G., JONIDES, J., VE KAPLAN, S. (2018). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19 (12). 1207-1212.
- BERRY, D., VE O'CONNOR, E. (2010). Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- BESI, M., VE SAKELLARIOU, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG–IJHSS)*, 6(1), 33-36.
- BİNİR, S. G., VE ERTÜRK, H. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-153.
- BJORKLID, P. (2004). Children's independent mobility and relationship with open space—studies of 12-year-olds' outdoor environment in different residential areas. *Revista Psihologie Aplica*, 3, 52-63.
- BLACKWELL, S. (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. *Acesso em*, 30(04), 1-46.
- BOZ, M., ULUDAĞ, G., VE TOKUÇ, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerisine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.

- BRONFENBRENNER, U. VE EVANS, G.W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emergening questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- BUIJS, A. E., ELANDS, B. H., VE LANGERS, F. (2009). No wilderness for immigrants: cultural differences in images of nature and landscape preferences. *Landscape and Urban Planning*, 91, 113-123.
- 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.
- CALDARELLA P., VE MERRELL, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- CEVHER KALBURAN, N. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının dış mekânda oyun fırsatları ve ebeveyn görüşleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (32), 113-135.
- CEVHER KALBURAN, N., ve YURT, Ö. (2011). School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers beliefs and practices. *Science Activities*, 14, 21-29.
- CEYLAN, R., VE YİĞİTALP, N. (2018). Aile katımlı ve aile katımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127.
- CHERNISS, C., EXTEIN, M., GOLEMAN, D. VE WEISSBERG, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate?. *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- CHRISTENSEN, J. (2010). Proposed enhancement of bronfenbrenner's development ecology model. *Education Inquiry*, 1(2), 117-126.
- CİVELEK, P., VE ÖZYILMAZ AKAMCA, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26 (6), 2011-2019.
- CLEMENTS, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 5 (1), 68-80.

- CORDIANO, T. S., LEE, A., WILT, J., ELSZASZ, A., DAMOUR, L. K., VE RUSS, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of early childhood environmental education*, 6(3), 18-36.
- ÇETİN, B. B., VE SAMUR, A. Ö. (2018). 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-17.
- ÇUBUKÇU, Z., VE GÜLTEKİN, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 155-174.
- ÇUKUR, D., VE ÖZGÜNER, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. *Turkish Journal of Forestry*, 9(2), 177-187.
- DENHAM, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- DİLEK, Ö., VE ATASOY, V. (2020). Okul öncesi dönemde orman okulu uygulamaları: Bir örnek olay. *Uluslararası Elektronik Çevre Eğitimi Dergisi*, 10(2), 195-215.
- DOMITROVICH, C. E., CORTES, R. C., VE GREENBERG, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.
- DURAN, M., VE TAŞTEKİN, A. N. (2020). Finlandiya erken çocukluk eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 600-624.
- DURLAK J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., VE SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

- DYMENT, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(1), 28-45.
- EKİCİ, F.Y. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.
- ELIAS, M. J., ZINS, J. E., GRACZYK, P. A., VE WEISSBERG, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
- ELLIOT, S. N., BUSSE, R.T., VE GRESHAM, F. M. (1993). Behavior rating scales: Issues of use and development. *School Psychology Review*, 22(2), 313-321.
- ERDOĞAN, H. E., ERDOĞAN, R., VE BAYRAM, Ş. (2019). Peyzaj estetiği ve bu bağlamda üretilmiş teoriler. *Uluslararası Sanat ve Estetik Dergisi*, 2(2), 81-95.
- ERNST, J., JOHNSON, M., VE BURCAK, F. (2019). The nature and nurture of resilience: exploring the impact of nature preschools on young children's protective factors. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 7-18.
- ERNST, J., VE TORNABENE, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643-664.
- ERTAŞ, H., ŞEN, A. İ., PARMAKSIZOĞLU, A., VE ŞEN, A. İ. (2011). Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 178-198.
- ESEN AYGÜN, H., VE ŞAHİN TAŞKIN, Ç. (2016). Öğretmen adaylarının gözüyle sosyal-duygusal öğrenmenin önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).

- 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.
- 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. ve SAGEİE, J. (2001). The natural environment as a playground for children: landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.
- GENİŞ, N. E., VE KAHRAMAN, Ö. G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2446-2454.
- GOBENA, G. A. (2020). Problems of social skills in early childhood education program in Ethiopia. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 156-170.
- GÖKSU, M. M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 1-16.
- GÖL GÜVEN, M. (2022). Sosyal ve Duygusal Öğrenmeye Dair: Tanımı, Kuramsal Çerçevesi ve Uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi 15: Sosyal ve Duygusal Öğrenme*, 9.
- GÖZEN, G., VE CIRIK, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal-duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896.
- GREGORC, J., VE MESKO, M. (2016). The concept "play-physical activity-development" as a response to the contemporary teaching methods in preschool education. *Research in Kinesiology*, 44(1).
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERIKS, L., RESNIK, H., VE ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

- GRESHAM, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15 (1), 3-15.
- GÜLAY, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 6(1), 139-146.
- 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 OGELMAN, H. (2012). Okul öncesi çocuklara doğayı öğretmek: Türkiye'de çocuklara toprak eğitimi verme projesi. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 40(3), 177-185.
- GÜRBÜZ, E., VE KIRAN, B. (2018). Research of social skills of children who attend to kindergarten according to the attitudes of their mothers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100.
- HASTINGS, P. D., McSHANE, K. E., PARKER, R., VE LADHA, F. (2007). Ready to make nice: parental socialization of young sons' and daughters' prosocial behaviors with peers. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(2), 177-200.
- HAYRAN, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- HYGEN, B. W., BELSK, J., STENSENGtenseng, F., SKALICKA, V., KVANDE, M. N., ZAHL-THANEM, T., VE WICSTROM, L. (2020). Time spent gaming and social competence in children: Reciprocal effects across childhood. *Child Development*, 91(3), 861-875.
- HINKLEY, T., BROWN, H., CARSON, V., VE TEYCHENNE, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PloS one*, 13(4), e0193700.
- IM, G. W., JIAR, Y. K., VE TALIB, R. B. (2019). Development of preschool social emotional inventory for preschoolers: A preliminary study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 158-164.

- İNCE, S. VE AKCANCA, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 172-197.
- JEWETT, J. (1992). Aggression and cooperation. Helping young children development constructive strategies. **ERIC Identifier**. ED351147.
- JOHNSON, S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 581-596.
- JOHNSOTONE, A., McCORIE, P., CORDOVIL, R., FJOTOFT, I., IIVONEN, S., JIDOVITSEFF, B., ... VE MARTIN, A. (2022). nature-based early childhood education and children's physical activity, sedentary behavior, motor competence, and other physical health outcomes: a mixed-methods systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 19(6), 456-472.
- KABAKÇI, Ö. M. VE KORKUT OWEN, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- KABASAKAL, Z. VE TOTAN, T. (2013). The effect of social and emotional learning needs on decreasing the mental symptoms in elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 56-64.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1996). Özerk-ilişkisel benlik: Yeni bir sentez. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(37), 36-43.
- KAHRAMAN, H., VE AKGÜN, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-24.
- KAHN, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: children's affiliation with nature. *Developmental Review*, 17(1), 1-61.
- KAPIKIRAN, N. A., KAPIKIRAN, N. A., İVRENDİ, A. B., VE ADAK, A.(2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- KAROĞLU, H., VE ÜNÜVAR, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.

- KERPELMAN, J. L., VE PITMANN, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity*, 18(4), 306-314.
- KIM, G., WALDEN, T.A., VE KNİEPS, L.J. (2010) Impact and characteristics of positive and fearful emotional messages during infant social referencing. *Infant Behavior and Development*, 33(2), 189-195.
- KÖK, M., TUĞLUK, M. N., VE BAY, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 294-303.
- KÖŞKER, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308.
- KÖYCEĞİZ, M., VE ÖZBEY, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- KUO, M., BARNES, M., VE JORDAN, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in psychology*, 305.
- KUYUCU, Y. ve TEPELİ, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 91-100.
- LI, J., HESTENES, L. L., VE WANG, Y. C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68.
- LYSKLETT, O. B., VE BERGER, H. W. (2017). What are the characteristics of nature preschools in Norway, and how do they organize their daily activities?. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 95-107.

- MAGNUSSON C., VE NERMO, M. (2018). From childhood to young adulthood: The importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among young men and women. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1392-1410.
- MALEKI, M., MARDANI, A., MITRA Chehrzad, M., DIANATINASABI, M., VE VAISMORADI, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74.
- MAREE, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1107-1121.
- MARTENSSON, F., BOLDEMANN, C., SODERSTROM, M., BLENNOW, M., ENGLUND, J. E., VE GRAHN, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children. *Health & Place*, 15(4), 1149-1157.
- MAYER, J. D., CARUSO, D. R. VE SALOVEY, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- MAYNARD, T., VE WATERS, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early Years*, 27(3), 255-265.
- MEADAN, H., VE MONDA-AMAYA, L. (2008). Collaboration to promote social competence for students with mild disabilities in the general classroom: A structure for providing social support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.
- MUSTAPA, N. D., MALIKI, N. Z., ve HAMZAH, A. (2015). Repositioning children's developmental needs in space planning: A review of connection to nature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 170, 330-339.
- NABAVI, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1, 24.
- NAIK, P. K., VE SAIMONS, S. K. (2014). Effect of parenting on emotional and social maturity among adolescents. *European Academic Research*, 2(3), 4065-4083.
- O'BRIEN, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.

- O'BRIEN L. ve MURRAY R. (2018). A marvellous opportunity for children to learn a participatory evaluation of forest school in England and Wales, *Forest Research*.
- OKTAY, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimsel Dergisi*, 2(2), 151-160.
- OKTAY, H. VE ERDOĞAN, R. (2020). Bitkisel tasarımların formal (biçimsel) estetik model bağlamında değerlendirilmesi: Antalya Konyaltı Bölgesi. *Mediterranean Agricultural Sciences*, 33(1), 51-57
- ORTH, U., VE ROBINS, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current directions in psychological science*, 23(5), 381-387.
- ÖMEROĞLU, E., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AYDOĞAN, Y., ÇAKAN, M., ÇAKMAK, E. K., ÖZYÜREK, A., ... VE KARAYOL, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.
- ÖMEROĞLU, E., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AYDOĞAN, Y., ÇAKAN, M., ÇAKMAK, E. K., VE ÖNALAN AKFIRAT, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- ÖNCÜ, T.(2018). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- ÖZYÜREK, A. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- ÖZYÜREK, A. VE CEYLAN, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 99-114.
- ÖZYÜREK, A., VE KARAYOL, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 37-46.

- PEKDOĞAN, S. (2016a). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- PEKDOĞAN, S. (2016b). Hikâye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 305-318.
- POLAT, Ö., VE DEMİRCİ, F. G. (2022). COVID-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- POLAT, Ö., VE DEMİRCİ, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyaran olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparaslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95-113.
- PRAMLING SAMUELSSON, I., (2011). Why we should begin early with ESD: The role of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2),103-118.
- RICHARDSON, E. A., PEARCE, J., SHORTT, N. K., VE MITCHELL, R. (2017). The role of public and private natural space in children's social, emotional and behavioural development in scotland: a longitudinal study. *Environmental Research*, 158, 729-736.
- RIGGIO, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology*, 51(3), 649.
- ROBERTS, D. F., VE FOEHR, U. G. (2008). Trends in media use. *The Future of Children*, 11-37.
- SARAÇ, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim, Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), s. 60-81.
- SARISOY, B., ALÇI, B., VE ERİŞEN, Y. (2021). Öğretmenlerin sosyal-duygusal yetkinliklerini değerlendirme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 3-26.
- SHAPIRO, S., VE WILK, M. B. (1965). An Analysis Of Variance Test For Normality (Complete Samples). *Biometrica*, 52(3-4) 591-611.

- SCHUTTE, A. R., TORQUATI, J. C. VE BEATTIE, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49, 3-30.
- SOYSAL, A. Ş., BODUR, Ş., İŞERİ, E., VE ŞENOL, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88-99.
- SÖNMEZ, D. (2020). Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 623-638.
- STANOJEVIC, T.S., RADEV, M.T., ve VELIKIC, D. (2015). Maternal attachment and childrens emotional and cognitive competences. *Psychological Topics*, 24(1), 51-69.
- SULAK, H. (2018). İnsan-doğa ilişkisinin dönüşümü: Tarihsel bir perspektif. *Kent Akademisi*, 11(1), 117-124.
- SVETLOVA, M., NICHOLS, S. R. VE BROWNELL, C. A. (2010). Toddlers’ prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814-1827.
- TEMİZ, Z., VE KARAARSLAN SEMİZ, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(1).
- THORNDIKE, E. (1920) A Constant Error in Psychological Ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- TOPCIU, M. (2015). Vygotsky theory on social interaction and its influence on the development of pre-school children. *European Journal of Social Science Education and Research*, 2(3), 172-179.
- TORKAR, G., VE REJC, A. (2017). Children’s play and physical activity in traditional and forest (natural) playgrounds. *International Journal of Educational Methodology*, 3(1), 25-30.
- TOTAN, T. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.

- TUNÇELİ, H. İ., VE ZEMBAT, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- TÜRKÇAPAR, M. H., VE SARGIN, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- ULSET, V., VITARO, F., BRENDGEN, M., BEKKHUS, M., VE BORGE, A. I. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80.
- UŞAKLI H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir neden önemlidir (insan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16.
- UYANIK, Ö., VE KANDIR, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- UYSAL, A., VE BALKAN, İ. K. (2015). Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- ÜNSAL, F. Ö., VE BALAT, G. U. (2016). The effects of “resilience program for preschool children” on 5-year-old children’s social skills. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 1-11.
- WARNES, E. D., SHERIDAN, S. M., GESKE, J., VE WARNES, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- WATERS, J., VE BEGLEY, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviours in the early years: An exploratory study. *Education 3–13*, 35(4), 365-377.
- WEBSTER-STRATTON, C., REID, M. J., VE HAMMOND, M. (2004). Treating Children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105–124.

- VEITCH, J., BAGLEY, S., BALL, K., VE SALMON, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & Place*, 12(4), 383-393.
- WELLS, N. M., VE LEKIES, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
- WELLS, N. M. VE EVANS, G. W. (2003) Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- YAĞAR, F., VE DÖKME, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- YAŞAR EKİCİ, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.
- YAZICI, T. VE ÇOBANOĞLU, E. O. (2017). Türkiye'de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 385-401.
- YILDIRIM, G. VE ÖZYILMAZ AKAMCA, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1- 10.
- YILDIZ, M. A. (2016). Ölçme eşdeğerliği üzerine ve genel aidiyet ölçeğinin (GAÖ) ölçme eşdeğerliğinin genç yetişkinlerde cinsiyete göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2).
- YILMAZ, S., ÇIĞ, O., VE YILMAZ BOLAT, E. (2020). The impact of a short-term nature-based education program on young children's biophilic tendencies. *İlköğretim Online*, 19(3).
- YİĞİT GENÇTEN, V., VE GÜLTEKİN, M. (2022). Erken çocukluk eğitiminde doğa temelli okuma ve yazma yönergeleri: Veren Ağaç örneği. *Çevre Eğitimi Araştırması*, 28(1), 95-108.

TEZLER

- ALPAN, Y. (2006). “Ankara örnekleminde 12-36 aylık bebek ve çocuklar için sosyal ve duygusal değerlendirme aracının Türk çocuklarına uyarlanması”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARDA, T.,B. (2011). “Alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi programının okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ATA, S. (2016). “Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAŞTURAN, C. (2018). “Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BİLİR SEYHAN, G. (2022). “Resimli Öykü Kitabı Okuma Etkinliklerinin 3 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BOZKURT, Ş. S. (2020). “Oyuncak müzesinde uygulanan eğitim etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine sosyal becerilerine ve müzeye bakış açılarına etkisinin incelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇİFTÇİ, K. (2019). “Doğa Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- DERELİ, E. (2008). “Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- DİLEK, Ö. (2019). “Orman Okulu Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Yönelik Katkısının Değerlendirilmesi,” (Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- FEYMAN, N. (2006). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Kalitenin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KANDEMİR, M. (2020). “Outdoor time practices in early childhood education: parent and teacher views”, (Master's thesis), Middle East Technical University, Ankara.
- KOYUNCU, M. (2019). “Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi”, (Doktora Tezi), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KÖLEMEN, E. B. (2020). “60-72 aylık çocukların okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KUTLUAY ÇELİK, B. (2014). “The relationship between social-emotional learning skills and attitudes toward elementary school among middle school students.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KÜÇÜKKURT, G. (2021). “Okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin okul bahçesi kullanımı ve bahçede oyun oynamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZBEY, S. (2009). “Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin (PKBS-2) geçerlik ve güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PASLI, A. M. (2019), “Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak: İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği”,

(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

POLAT TOPDEMİR, Ç. C. (2016). “Okul öncesi çocuklarda dış mekân erişiminin sınıf içi davranışlara etkileri üzerine bir vaka çalışması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SANCAK, S. (2019). “Effects of group theraplay on social skills and problem behaviors of preschoolers in classroom environment”, (Master's Thesis), Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, İstanbul.

SİVRİ, H. (1993). “Fiziksel ve mekânsal çevrenin çocuk davranışlarına ve gelişimine etkileri-çocuk için oluşturulacak çevrelerde tasarım verilerinin saptanması”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

SİZHAN, A. (2022). “3-6 yaş çocuklarının dış mekânda oyun fırsatlarının ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi”, (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

SÖZER, Y. (2015). “Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir metasentez çalışması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır

ŞİRİN KAYA, Ş. (2020). “Bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Karabük.

TOPAÇ, N. (2021). “Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının (şadep) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi”, (Yayınlanmamış doktora tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

TÜRKAN, E. E. (2009). “Balıkesir kenti çocuk oyun alanlarının irdelenmesi”, (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

YUKAY, M. (2003). “İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DİĞER KAYNAKLAR

- BRIDGELAND, J., BRUCE, M., VE HARIHARAN, A. (2013). “The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools”, A Report for CASEL. *Civic Enterprises*.
- CASEL. (2015). “Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition”, <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> adresinden erişildi.
- CASEL. (2013). “CASEL guide: Effective social and emotional learning programs- Preschool and elementary school edition”, <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf> adresinden erişildi.
- CASEL. (2003). “Safe and sound: An educational leaders guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs.” <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/2013-safand-sound.pdf> adresinden erişildi.
- CEFAI, C., BARTOLO, P. A., CAVIONI, V., VE DOWNES, P. (2018). “Strengthening social and emotional education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence”, <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/29098> adresinden erişildi.
- CİRİT GÜL, A., TAĞRIKULU, P., VE ÇOBANOĞLU, E. O. (2018). Türkiye’de Sınıf Dışı Eğitim ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Sınıf Dışı Öğrenme Sempozyumu*.
- DILLON, P., CRAFT A., BEST, P., RIGBY, A., VE SIMMS, K. (2007). Turning peases west inside out: Flexible educational enviroments for developing possibilities and pedagogies. Report for the Arts Council of England Creative Partnerships.
- FORD, P. (1986). “Outdoor education: Definition and philosophy”, <https://eric.ed.gov/?id=ED267941> adresinden erişildi.
- MEB (2013). “Okul Öncesi Eğitim Programı”, TC Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişildi.

OECD. (2018). [https:// www.oecd.org/pisa/adresinden](https://www.oecd.org/pisa/adresinden) erişildi.

OECD. (2015). “Skills for social progress: The power of social and emotional skills”, Paris: OECD Publishing.

PAM, M.S. (2013). “Social skills”, <https://psychologydictionary.org/socialskills> adresinden erişildi.

PAYTON, J., WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DYMNICKI, A. B., TAYLOR, R. D., SCHELLINGER, K. B., VE PACHAN, M. (2008). “The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews”, Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1)*.

EKLER

- EK-1** : Etkinlik Planı Örneği
- EK-2** : Etkinlik Fotoğrafları
- EK-3** : MEB Onay Belgesi
- EK-4** : Etik Kurul İzin Belgesi
- EK-5** : OSBED Ölçek İzni
- EK-6** : Öğretmen Görüşme Formu Soruları
- EK-7** : Ebeveyn Görüşme Formu Soruları

EK-1: Etkinlik Planı Örneği

Kazanım ve Göstergeler

Bilisel Gelişim Alanı:

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.(*Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine göre gruplar.*)

Dil Gelişim Alanı:

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (*Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Sohbeta katılır.*)

Sosyal Duygusal Gelişim Alanı

Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir. (*Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.*)

Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar. (*Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kurallara uyar. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.*)

Kazanım 15. Kendine güvenir. (*Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder. Gerekliğinde liderliği üstlenir.*)

Materyaller: Kurdele veya ip, kese, sayı kartları, büyüteç, böcek kutusu, renk tablosu.

Etkinlik Adı: Doğada Eşleştirme Oyunu

Etkinlik Süreci: Çocuklarla ormanda yürüyüş yapılır. Yürüyüş sırasında ormanı gözlemlemelerine, birbirlerine soru sormalarına rehberlik edilir. Daha sonra etkinlik için önceden belirlenen alana gelinerek, çember zamanına geçilir. Çember zamanında yürüyüş sırasında neler gördükleri, nelerin dikkatlerini çektiği hakkında sohbet edilir ve sonrasında serbest oyun zamanına geçilir. Bu süreçte öğretmen çocuklara büyüteç, böcek kutusu gibi materyaller temin eder, çocukları gözlemler ve onlarla neler yaptıkları ile ilgili sohbet eder. Serbest zaman sonrası erzak zamanı verilerek, beslenme saati gerçekleştirilir. Daha sonra tekrar çocuklar çember alanında bir araya gelirler. Öğretmen elindeki keseyi gösterir ve kesenin içinde ne olabileceği ile ilgili tahminlerini sorar. Sonra kesenin içinde bulunan ve beş farklı rengin olduğu kumaşlardan birini bakmadan almalarına rehberlik eder. Her çocuk bir renk alır ve aynı rengi seçen çocuklar grup olarak belirlenir. Daha sonra öğretmen her grubun küçük daireler oluşturmasını ve kimlerden oluştuğuna bakmalarını ister. Grup üyeleri tanıştıktan sonra her gruba üzerinde farklı renklerin olduğu bölümlerden oluşan tabloyu verir. Tabloda yer alan renklerde doğada neler olabileceğini araştırmaları ve buldukları nesnelere uygun renklere tablo üzerinde yerleştirmeleri istenir. Çocukların nesnelere grup halinde araması gerektiği hatırlatılır. Sonrasında her grup doğada neler bulduklarını ve eşleştirmelerini arkadaşlarıyla paylaşır. Başka doğada bu renklerde neler olabileceği, hangi renk nesne bulmakta zorlandıkları, bu nesnelere neler yapabilecekleri hakkında sohbet edilir. Daha sonra değerlendirme çemberi ile çocukların neler yaptıkları hakkında sohbet edilerek, eve gidip için hazırlanılır.

Etkinlik Sırasında Dikkat Edilecek Noktalar: Ormanda çocukların güvenliğini sağlamak amacıyla kurdele ya da ip yardımıyla sınırlar belirlenerek, çocukların bu alan içerisinde etkinliklerini gerçekleştirmelerine rehberlik edilir.

Değerlendirme:

EK-2: Etkinlik Fotoğrafları



EK-3: MEB Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-48389381
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Melek DİNÇ)

22.04.2022

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 22.04.2022 tarihli ve 48359668 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulamaları izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Abdurrahman ENSARİ
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

EK-4: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2022-45241



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-45241
Konu : Etik Onayı Hk.

15.03.2022

Sayın Melek DİNÇ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.03.2022 tarihli ve 2022/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

EK-5: OSBED Ölçek İzni

← Re: Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Talebi Hakkında

20.09.2021 Pzt 20:57 tarihinde yanıtladınız



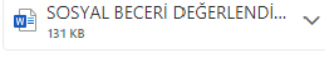
Özlem Yurt <

>

Kime: Siz



17.09.2021 Cum 12:31



Merhabalar,

Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederiz.

Sosyal Beceri Anne Baba Formu-Öğretmen Formunu EK'te gönderiyorum. Sosyal Beceri Anne Baba formu ve öğretmen formundaki sorular aynıdır. Her iki form için de puanlama aynıdır.

İyi çalışmalar dilerim.

EK-6: Öğretmen Görüşme Formu Soruları

A-) Öğretmen Özgeçmiş Bilgi Formu

Bu bölüm sizin mesleki deneyiminiz hakkında bazı sorular içermektedir.

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

- a.) 0-5 yıl
- b.) 6-10 yıl
- c.) 11-15 yıl
- d.) 16 yıl üzeri

2. Mezun olduğunuz son okul nedir?

- a.) Lisans
- b.) Yüksek Lisans
- c.) Diğer (belirtiniz).....

B.) Öğretmen Görüşme Soruları

Bu bölümde mesleki yaşantınızda doğada eğitimin yeri ve deneyimleriniz ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

1. Daha önce doğa temelli eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

Eğer cevabınız evet ise, almış olduğunuzu eğitimin içeriğini kısaca açıklayabilir misiniz?

2. Programınızda doğa temelli eğitim etkinliklerine yer veriyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

Cevabınız evetse, ne kadar sıklık /süre ile yer verdiğinizi, hangi amaçla yer verdiğinizi ve yaptığınız etkinlikleri belirtiniz.

Cevabınız hayır ise, nedenlerini belirtiniz.

3. Doğa temelli eğitimin çocukların gelişimine etkisi hakkındaki görüşlerinizi nedenleriyle açıklar mısınız?

4. Doğa temelli eğitimin sınıfınızdaki çocukların sosyal beceri gelişimi üzerindeki etkisi hakkında görüşünüz nedir? Örnek vererek paylaşır mısınız?

EK-7: Ebeveyn Görüşme Formu Soruları

EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

A.) Demografik Bilgiler

Bu bölümde sizin kişisel bilgileriniz hakkında bazı sorular yer almaktadır.

1. Yaş:
2. Cinsiyet:
3. Eğitim Durumu:
4. Kaç çocuğunuz var?
5. Çalışıyor musunuz? Evet () Hayır ()

B.) Görüşme Soruları

Bu bölümde doğada eğitimle ilgili görüşlerinizi anlamaya yönelik sorular yer almaktadır.

1.Çocuğunuzla açık havada/doğada zaman geçirir misiniz?

Evet () Hayır ()

Cevabınız evetse, ne kadar süre geçiriyorsunuz? Neler yaparsınız? En son nereye gitmişsiniz?

Cevabınız hayır ise, nedenlerini paylaşır mısınız?

2.Sizce doğa temelli etkinlik ne demek? Örnek vererek, görüşlerinizi paylaşır mısınız?

3.Çocuğunuzun katıldığı doğa temelli uygulama hakkında ne düşünüyorsunuz?

4.Sizce katıldığı programın çocuğunuzun gelişimine etkisi oldu mu?

Evet () Hayır ()

Cevabınızı açıklar mısınız?

5.Çocuğunuzun katıldığı doğa temelli uygulamalar öncesi ve sonrası açık hava/doğa etkinlikleri ile ilgili görüşlerinizde değişiklik oldu mu?

Evet () Hayır ()

Cevabınızı açıklar mısınız? (Daha önce bu konuda ne düşünüyordunuz? Şu anki görüşleriniz nelerdir?)

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Melek DİNÇ

ÖĞRENİM DURUMU:

Yüksek Lisans: 2022, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Lisans: 2007, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği