



**BAHÇEDE UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN PROBLEM
DAVRANIŞLARINA VE SOSYAL BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Şenay ŞİRİN KAYA

**2020
YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK**

**BAHÇEDE UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN
ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARINA VE SOSYAL
BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Şenay ŞİRİN KAYA

T.C.

Karabük Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında

Yüksek Lisans Tezi

Olarak Hazırlanmıştır

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

KARABÜK

Haziran 2020

Şenay ŞİRİN KAYA tarafından hazırlanan “BAHÇEDE UYGULANAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARINA VE SOSYAL BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak uygun olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Tez Danışmanı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Bu çalışma, jürimiz tarafından Oy Birliği ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 15/06/2020

Ünvanı, Adı SOYADI (Kurumu)

İmzası

Başkan : Doç. Dr. Zeliha YAZICI (AÜ)

Üye : Prof. Dr. Arzu ÖZYUREK (KBÜ)

Üye : Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN (KBÜ)

KBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu, bu tez ile Yüksek Lisans derecesini onamıştır.

Prof. Dr. Hasan SOLMAZ

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Karabük Üniversitesi Yüksek Lisans Eğitim Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içerisinde yer alan tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi ve sonuçları etik kurallara uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun şekilde atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum tüm eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan bilgi ve verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya farklı bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Haziran 2020

Şenay ŞİRİN KAYA

TEŞEKKÜR

Çalıőmamın gerçekleőmesinde desteklerini benden hiç esirgemeyen, altı yıldır manevi olarak hayatımda büyük yeri olan saygıdeğer danıőman hocam Prof. Dr. Arzu Özyürek'e, Dadya Çocukları aileme ve her anımda yanımda olan en değerlilerim; anneme, babama, kardeşlerime, eşime ve yakın arkadaşım Sinem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ	viii
EKLER DİZİNİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi.....	3
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Okul Öncesi Çocukların Gereksinimlerinin Karşılanmasında Fiziki Ortamın Önemi.....	7
2.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Eğitim Ortamları.....	9
2.3. Açık Alanın Çocuk Gelişimine Etkileri	10
2.4. Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar.....	12
2.5. Çocuklarda Sosyal Beceri Gelişimi.....	14

2.6. Problem Davranışların Önlenmesi ve Sosyal Becerilerin Geliştirilmesinde Açık Alan Etkinliklerinin Yeri.....	17
3. GEREÇ VE YÖNTEM	20
3.1. Araştırmanın Modeli.....	20
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	21
3.3. Veri Toplama Araçları.....	21
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	22
3.3.2. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri	22
3.4. Verilerin Toplanması	23
3.4.1. Eğitim Ortamının Hazırlığı	23
3.4.2. Etkinliklerin Hazırlanması ve Uygulanması.....	28
3.5. Verilerin Analizi	30
4. BULGULAR	32
5. TARTIŞMA.....	40
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	46
6.1. Sonuçlar	46
6.2. Öneriler.....	47
7. KAYNAKLAR	49
8. EKLER.....	58
9. ÖZGEÇMİŞ	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1. Tuvalet ve Lavabo	24
Şekil 2. Piknik Alanı.....	25
Şekil 3. Dinlenme Alanı.....	25
Şekil 4. Sanat Çalışması.....	24
Şekil 5. Sergi Alanı.....	25
Şekil 6. Denge Tahtası.....	27
Şekil 7. Köstebek Tüneli.....	27
Şekil 8. Kaydırak Alanı	27
Şekil 9. Çamur Mutfağı	28
Şekil 10. Çim Amfi.....	28

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırma Deseni.....	20
Tablo 2. PDÖ ve SDÖ Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanları Normallik Dağılımı.....	31
Tablo 3. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	32
Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Ön Test Puanları Analiz Sonuçları.....	33
Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	34
Tablo 6. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Son Test Puanları Analiz Sonuçları.....	35
Tablo 7. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	36
Tablo 8. Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	37
Tablo 9. Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	38
Tablo 10. Okul Öncesi Çocukların PDÖ ve SDÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon	39

EKLER DİZİNİ

Sayfa

Ek 1. Etik İzin.....	58
Ek 2. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Örnek Maddeler).....	58
Ek 3. Etkinlik Planı Örneği.....	59

ÖZET

Bahçede Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Çocukların Problem Davranışlarına ve Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırmada, bahçede uygulanan okul öncesi eğitim etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl merkezinde Aile Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı iki anaokuluna devam eden 19 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Bir anaokulundan 10 kız ve 10 erkek 20 çocuk deney grubuna, diğer anaokulundan ise 9 kız, 11 erkek 20 çocuk kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu üç ay süreyle tüm gün etkinliklerini bahçede gerçekleştirirken kontrol grubu okul içinde eğitimlerine devam etmiştir. Verilerin toplanmasında, Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler, t-Test, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Spearman Brown korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; deneysel uygulama öncesinden sonrasına deney grubundaki çocukların problem davranışlarında azalma, sosyal becerilerinde ise anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Genel olarak çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal beceriler arttıkça problem davranışların azaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bahçe Etkinlikleri, Açık Alan Etkinlikleri, Okul Öncesi Dönem, Sosyal Beceri, Problem Davranış.

Bilim Kodu: 116001

ABSTRACT

Investigation of the Effect of Preschool Education Activities Applied in The Garden on Children's Problem Behaviors and Social Skills

In this study, it was aimed to examine the effects of preschool education activities applied in the garden on children's problem behaviors and social skills. The studying group of this investigation consisted of 19 girls and 21 boys, 40 children in total, attending two kindergartens affiliated to the Ministry of Family and Social Policies in Ankara city center. 20 children, 10 girls and 10 boys, from one kindergarten were assigned to the experimental group whilst 9 girls and 11 boys, 20 children in total, attending the other kindergarten were assigned to the control group. The experimental design with a pre-test/post-test control group was used in this study. While the experimental group carried out all-day activities in the garden for three months, the control group continued their education inside the school. Preschool and Kindergarten Behavior Scale developed by Merrell (1994) was used as a pre-test and post-test. Descriptive statistics, t test, Mann Whitney U test, Wilcoxon Signed Ranks Test, Spearman-Brown Correlation Coefficient was used in the evaluation of the data. As a result; A decrease in the problem behaviors of the children assigned to the experimental group, and a meaningful increase in their social skills were observed after the experiment, compared to before. In general, it was determined that there was a significant relationship between children's social skills and problem behaviors, and as social skill increased problem behaviors decreased.

Keywords: Garden Activities, Preschool Term, Social Skill, Problem Behavior

Science Code: 116001

1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmesinde, bireylerin eğitimi çok önemli bir yer tutmaktadır. Bireylerin eğitimi ise ailede başlayıp oynadığı oyunlar, okul ve sosyal hayatın etkisiyle devam eder. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönem, aileden sonra eğitimin temelini oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitimde genel amaç çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişmelerini oyun yoluyla desteklemektir. Okul öncesi eğitimde çocuğun bakımı, sağlıklı beslenmesi, sevgi ve güven ortamında yetişmesi, yetişkin desteğiyle kendini tanıması, hareket gelişimini destekleyici bir ortamda akranlarla birlikte olma ve oyun oynama ihtiyaçlarını karşılamak hedeflenmektedir. Çocukların doğuştan getirdikleri bu gereksinimlerin karşılanmaması, güvensizlik duygusuna kapılarak öfkeli ve mutsuz bireyler olmalarına neden olmaktadır (Cüceloğlu, 1994). Fiziksel ve zihinsel anlamda sağlıklı ve genel olarak kabul gören davranışlar sergileyen çocuklar yetiştirmek, çocukların gelişim özelliklerine yönelik gereksinimlerinin neler olduğunu belirleyip bu gereksinimleri karşılamakla ilişkilidir. Bu nedenle, çocuğun okul öncesi dönemde zengin uyarıcı çevrenin sunulduğu bir ortamda gelişimini sürdürmesi önem kazanmaktadır. Saygı, sevgi, paylaşma, oyun oynama ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi açısından okul öncesi eğitim kurumlarının çocuğu hayata hazırlayan ortamlar olduğu söylenebilir (Öztürk, 2008).

Okul öncesi eğitim kurumları incelendiğinde alternatif eğitim yaklaşımları doğrultusunda farklı eğitim programları gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımlar literatürde modern ve geleneksel yaklaşımlar şeklinde ele alınmaktadır (Temel, 1996; Temel ve Dere, 1999). Geleneksel yaklaşımda çocuklardan pasif bir şekilde beklenmesi, söyleneni yapması, ezberlemesi istenilmektedir. Günümüzde ise eğitimde modern yaklaşımlar altında çocuğun yaparak-yaşayarak öğrendiği, etkin olarak sürece katıldığı bir eğitim ortamı yaratılmıştır (Temel ve Dere, 1999; Açıkgöz,

2002). Bu yaklaşımlarda çocukların çevreyle aktif şekilde etkileşimi sağlanarak; ilgilerini ve yaratıcılıklarını desteklemek, iletişim becerilerini güçlendirmek amaçlanmaktadır (Dinçer ve Anlıak, 2005).

Ülkemizde de uygulanan bazı önemli yaklaşımlar şöyledir; Reggio Emilia, Montessori, Waldorf, High/Scope, Head Start ve Bank Street. Bu yaklaşımların hepsi çocuğun gelişimini en iyiye ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımlar çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması gelişimlerinde, destekleyici ortamların önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim ortamları dış mekân ve iç mekân olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Okul bahçesi, ormanlık alanlar, piknik alanları, kır bahçeleri vb. yerler dış mekân içerisinde yer alırken (Ford, 1986) genellikle okul öncesinde en çok tercih edilen sınıf ortamı içi mekânı oluşturmaktadır. Okullar eğitimin sınıf içerisinde gerçekleşeceği düşüncesinden yola çıkılarak ve dış mekânlar göz ardı edilerek genellikle iç mekâna göre planlanır. Oysa dış mekânlarda yapılan etkinlikler çocuklarda hedeflenen gelişimsel kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarının açık alanlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Günümüzde, şehirleşmeyle birlikte çocukların hem güvenle vakit geçirip hem de gelişimlerinin destekleneceği açık oyun alanları dış mekânlardan iç mekânlara kaymış durumdadır. Oyun alanlarında yaşanan bu durumun çocukların gelişimini çeşitli yönlerden olumsuz etkilediği söylenebilir.

ABD’de Gibbs ve arkadaşları (2019) tarafından 2-5 yaşlarında 575 çocuk ve anneleriyle yapılan çalışma sonucunda park, oyun alanı, bahçe, sokak gibi açık alanların çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyerek stres düzeyini azalttığı, ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Çalışmada, çocukların ekran izleme zamanları ve açık alan oyun zamanları değerlendirilmiştir. Ekran süresi kısıtlı olup açık alan oyunları fazla olan çocukların sosyal beceri puanları yüksek çıkmıştır. Bulgular televizyon izlemenin, bilgisayar, video oyunları ve cep telefonu ile vakit geçirmenin sosyal becerilere olan olumsuz etkisini de ortaya koymaktadır.

Açık alanda oynayan çocukların vücutlarının daha iyi geliştiği, obezite riskinin azaldığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Lee ve arkadaşları (2007) tarafından

3-5 yaş çocuklarla yapılan çalışmada şarkıların, oyunların, etkileşimli öğrenmenin olduğu bir süreç planlanarak çocuklara bahçecilik faaliyetleri eğitimi verilmiştir. Eğitim sırasında ve sonrasında zamanlarını bahçede geçirerek kendi seralarını oluşturan ve bu seralardan yemeğini yapan çocukların beslenme alışkanlıklarında olumlu değişiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, açık alanda geçirilen zamana paralel olarak çocukların gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Günümüzde, özellikle büyük şehirlerde çocuklar açık alanların olmaması nedeniyle doğadan uzak büyümekte ve zamanlarının çoğunu iç mekânlarda geçirmektedirler (Başal, 2005). Bu durum geleneksel grup oyunlarının ortadan kalkmasına, çocukların sosyal ortamlardan uzaklaşarak televizyon izleme ve bilgisayar, cep telefonu, tablet gibi dijital ortamlara yönelmesine neden olmaktadır (Wake, Hesketh ve Waters, 2003). Televizyon, bilgisayar, tablet ve telefon gibi kitle iletişim araçlarının sık kullanımı çocukların bilişsel olarak zayıflamasına neden olmakla birlikte yaratıcı ve eğlenceli oyun aktivitelerini de engellemektedir (Strasburger ve Donnerstein, 1999). Oysa açık alan olarak adlandırılan doğa, çocuğu hayata hazırlayan, oyun oynadıkça becerilerini arttıran ve yeteneklerini geliştiren en etkin ve doğal yoldur. Günümüz koşullarında, çalışan anne sayısının ve çocuğun okulda geçirdiği sürenin artması nedeniyle çocukları bu doğal yolla buluşturmak eğitimcilerle kalmıştır. Öğretmenlerin açık alan etkinliklerine çocukların istek ve ihtiyaçları doğrultusunda yer vermesi ve çocuklara doğada fırsatlar sunması hem çocukların gelişimlerini sağlıklı tamamlamasına hem de doğayı seven ve koruyan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayacaktır.

İskandinavya başta olmak üzere birçok Avrupa ülkesinde, 3-6 yaş arası çocukların bulunduğu okullarda eğitimin büyük bir bölümünü öğretmenler hem yazın hem de kışın açık alanda gerçekleşecek şekilde planlamaktadır (Fjørtoft, 2001). Ülkemizde ise okul öncesi kurumlarında bahçenin küçük olmasından, programın eksikliğinden ve öğretmenlerin açık alan kullanımıyla ilgili bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı eğitimde dış mekânlara ya hiç yer verilmediği ya da kısıtlı bir

zaman diliminde plansız olarak yer verildiği görülmektedir (Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2002). Çocuklar plansız ve kısıtlı olarak bahçede kendi aralarında koşma, zıplama ya da plastik park gereçleri ile vakit geçirmekte, öğretmenler ise uzaktan güvenliklerini kontrol etmektedir. Çünkü genellikle öğretmenler açık hava etkinliklerinin çocukların sadece kaba motor becerilerine fayda sağladığını düşünmektedirler (Wilson, 2008). Bu düşünceler yanında hava şartları, sağlık endişeleri, ailenin güvenlik korkusu gibi nedenlerle öğretmenler ağırlıklı olarak iç mekânları tercih etmektedir. Oysaki Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. Maddesi çocuğa eğitimin yanında oyun ve eğlenme fırsatının sağlanması, sosyal hayatta bulunan tüm mekânların çocuğun bu haktan yararlanma imkanını arttırmaya yönelik çaba sarf edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Tuğrul, 2005). Bu doğrultuda okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılabilecek tüm sorunlar ve çözüm önerileri ele alınarak çocukların doğayla buluşmalarını sağlayacak eğitim etkinliklerine, bu eğitimleri sağlıklı ve iyi bir ortamda gerçekleştirecek bahçe düzenlemelerine önem verilmelidir. Çünkü çocukların gerçek yaşama açılan en yakın mekânları parklar, bahçeler, orman vb. açık alanlardır. Ohio Üniversitesi Optometri Bölümü tarafından yapılan bir çalışmaya göre, açık havada geçirilen zaman; görme becerisini, hastalıklara karşı vücut direncini, dikkat süresini, sosyal becerilerin gelişmesini desteklemekte ve obezite riskini azaltarak fiziksel sağlığın artmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda doğada geçirilen zaman çocukların neden sonuç ilişkisi kurma, inceleme, gruplama, ölçme, tahmin etme, olaylarla ilgili çıkarımda bulunma gibi bilimsel süreç becerilerini de geliştirmektedir (Başal, 2005).

Louv (2016), Doğadaki Son Çocuk kitabında; doğadan kopuk yetişerek fiziksel, zihinsel ve psikolojik gelişimleri olumsuz etkilenen ve doğa yoksunluğu sendromunu yaşayan çocukların artışından bahsetmektedir. Çocukların hayvanlardan, çiçeklerden, böceklerden kısaca doğaya ait her şeyden uzak yaşaması ve bunları sadece kitaplardan ya da kitle iletişim araçlarından görmesi literatüre “ekofobi” olarak geçmiştir. Ekofobi; doğal dünyadan ve ekolojinin kötüye gitmesinden korkma olarak anlandırılmaktadır (Kocalar, 2015). Çocukların doğal hayattan korkmaması ve ekofobinin oluşmaması için çocuklar açık alanlarla bağ kurmalıdır. Bu bağ; 4-6 yaş arasındaki çocukların taklit ve empati yeteneklerini kullanarak oluşacaktır.

The Boston Schoolyard Initiative (BSI: Boston Okul Bahçesi Girişimi) tarafından çocukların gelişimlerini desteklemek açısından açık alanlarda ihtiyaç duyulan alanlar altı başlık altında toplamıştır. Bunlar; okul bahçesine uygun bir ağaçlandırma alanı, çocukların motor gelişimlerini ve bedensel etkinliklerini destekleyici oyun ekipmanları, çeşitli kullanım alanlarına uygun zemin seçimleri, oturma, dinlenme ve yemek yeme gibi özel ihtiyaç alanları, drama ve sanat sınıfları, doğal alanlar, kum ve su oyunu alanlarıdır (BSI, 2011). Çocukların sağlıklı gelişiminde etkili olan açık alanlar, okullarda planlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Ülkemizde açık alanı hiç bulunmayan anaokullarının mevcuttur. Açık alanı/bahçesi olan okulların ise çoğu ya büyüklük açısından kullanıma uygun değildir ya da plastik park araç-gereçleri ile donatılmış olup hedeflenen gelişimi desteklememektedir. Türkiye’de, okul öncesinde alan standartları genellikle m²/kişi olarak hesaplanmaktadır. Anaokullarına ait açık alanın/bahçenin tamamı oyun alanı olarak planlansa dahi 7-14m²/çocuk standardının çok altında olan okullar bulunmaktadır (Çelik, 2012).

Bu çalışmada çocukların gelişimlerini en iyi şekilde destekleyecek nitelikli uyarıcıların olduğu, ilgi ve merak uyandıran bir okul bahçesinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlara anlamlı bir etkisi olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel problem cümlesini “Bahçede gerçekleştirilen etkinlikler, okul öncesi dönemdeki çocukların problem davranışları ve sosyal becerilerini etkilemekte midir?” oluşturmuştur.

Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

- Deney ve kontrol grubu çocukların Problem Davranış Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği ön test puan ortalamaları nasıldır?
- Deney ve kontrol grubu çocukların Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Denev ve kontrol grubunun Sosyal Beceri leği ve Problem Davranış leği puanları arasında ilişki var mıdır?
- Denev grubuna uygulanan açık alan etkinliklerinin etkisi uygulamadan dört hafta sonra devam etmekte midir?
- Çocukların Sosyal Beceri leği ve Problem Davranış leği puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde açık alanda geçirilen zamanın çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimine, sosyal becerilerine, problem davranışlarına etkisine ve eğitim ortamının özelliklerine değinilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Çocukların Gereksinimlerinin Karşılanmasında Fiziki Ortamın Önemi

Okul öncesi çocuğu dil gelişimi sayesinde daha çok konuşmaya, daha çok başarmaya ve başardığını fark ettikçe kendisini daha çok içinde yaşadığı dünyanın bir parçası olarak görmeye başlar. Çocukların bu evreleri yaşamaları ve benliklerini kazanmaları için karşılanması gereken bazı temel ihtiyaçları vardır. Okul öncesi çocuğunun temel ihtiyacı; sağlıklı beslenme, yetişkinlerinin ve akranlarının göstereceği sevgi ve güven, akranlarıyla beraber olma ve oyun oynama, özgür hareket ortamı, yaratıcılığını destekleyici ve geliştirici aktiviteler, kendini tanıma ve kanıtlamadır. Gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmalar da bu ihtiyaçların sağlıklı bir şekilde karşılanmasında fiziksel ve sosyal çevre koşullarının önemini vurgulamaktadır (Ünal, Çukur ve Özbayrak, 2010).

Okul öncesi dönemde çocuklara sağlanan sosyal ortamın ve fiziksel çevrenin niteliği çocuğun fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişimini etkilemektedir. Fakat doğadaki oyun alanları ve eski sokak oyunlarının, günümüzdeki iletişim teknolojisinin gelişimiyle birlikte yok olması, serbest oyun zamanlarının ortadan kalkması ve oyunun dış mekândan iç mekâna kayması ile çocuklarda duygusal boşluklar, agresif davranışlar, dikkat eksikliği, çocukluk çağı depresyonu, obezite gibi problemlerin arttığı gözlemlenmektedir (Onur, 2007).

Çocuğun fiziksel gelişimine, sosyalleşmesine, yaşamı anlamasına ve kişiliğini oluşturabilmesine katkı sağlayan oyunun, özellikle açık ve yapılandırılmamış alanlarda oynanması çocuklara farklı deneyimler sunduğu için çocuk gelişiminde ideal alanlar olarak yer almaktadır. Fakat gelişen ve değişen dünyamızın sonucunda büyük şehirlerde yer alan çok katlı apartmanlar, çocukları doğadan kopartmaktadır ve bu durum çocukların zihinsel gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Sivri, 1993). Ayrıca aktif olarak oynanan oyunların sağladığı hızlı ve kalıcı öğrenme de yok olmakta, ezber bilgi artmakta, pasif bir yaşam sürdüren çocukların gelişimleri olumsuz etkilenmektedir. Açık alanda vakit geçirmenin çocuklara sağladığı yararları incelemek için yapılan araştırmalara göre açık alanda vakit geçirmenin çocukların fiziksel gelişimlerine destek sağladığı, dikkat sürelerini arttırdığı, üretken ve işbirliğine yatkın bireyler olmasına katkı sağladığı belirtilmektedir. Bağışıklık sistemini güçlendirdiği, D vitaminin etkisiyle üretkenliği ve öğrenmeyi arttırdığı da vurgulanmaktadır (Akkılıç Kansu, 2009).

Genel olarak okul öncesi eğitim programlarında eğitim ortamları, çocuğun gelişimini destekleyici nitelikte sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar olarak ele alınmıştır. Sınıf içi ortamlar çok amaçlı kullanıma yönelik alanlardır. Bu alanlar en az üç dört çocuğun oynayabileceği, geniş ve ferah merkezlerden oluşur. Bu merkezler; blok merkezi, etkinlik merkezi, kitap merkezi, sanat merkezi, serbest zaman merkezi, fen-doğa merkezi, kukla merkezi gibi çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre zaman geçirdikleri alanlardır. Alan yazında sınıf dışı ortamlar ise “gerçek ortamda öğrenme (authentic learning in landscapes), doğa eğitimi (nature education), çevre eğitimi (environmental education) ve açık alan eğitimi (outdoor education)” olarak yer almaktadır (Dahlgren ve Szczepanski, 2005; Okur Berberoğlu ve Uygun, 2013; Öztürk Aynal, 2013). Sınıf dışı eğitimin özelliklerini özetlemek gerekirse; eğitimin duvarlara ihtiyaç duymadan yapılabileceğini vurgulayan, deneysel olduğu için çocukların doğrudan katılım gösterdiği, çocukların eğitimde geçen olayları duyularını kullanarak uygulama fırsatı yakaladığı, sınıftan farklı bir mekân olduğu için çocuklar tarafından ilginç ve heyecanlı bulunan ortamlardır (Priest, 1986; Tsai, 2006). Hem iç hem de dış mekânlar çocuğun araştırması, öğrenmesi ve sağlıklı gelişimini tamamlaması için büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar güvenilir, temiz ve ilgi çekici olmalıdır.

2.2. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Eğitim Ortamları

Okul öncesi eğitim öğrenmenin ve gelişmenin en hızlı olduğu, birçok alışkanlıkların ve zihinsel becerilerinin geliştiği 0-6 yaş arası dönemdir (Karaküçük, 2008). Bu dönemde çocukların ailelerinden sonra en fazla zaman geçirecekleri okulda, eğitim ortamının özellikleri çok önemlidir. Çünkü çocukların öğretmen, akran ve okul gibi unsurlara uyumunda eğitim ortamları etkilidir. Eğitim ortamı; aktif bir şekilde öğrenme ve öğretme sürecinin olduğu, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunduğu bütün ortamlardır (Kıldan, 2007).

Piaget, bir çocuğun sürekli yeni şeyler duymak ve görmek isteyeceğini ve yeni şeyler gördüğü ortamlardan zihinsel gelişiminin etkilendiğini vurgulamaktadır. John Dewey, Maria Montessori, Loris Malaguzzi ve sonraki eğitimciler en iyi öğrenmenin somut deneyimler ve iyi donatılmış eğitim ortamları ile gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Dodge ve diğerleri (2002) ise iyi donatılmış eğitim ortamını; ilk olarak güvenli bir ortam, başkalarıyla ilişki içinde olma, kendi kararlarını alma, kararları ile ilgilenme, çalışması için malzeme seçme, çalışma başlatma ve başlattığı çalışmayı devam ettirme olarak özetlemektedirler.

Eğitim ortamları ihtiyaç duyulan personel, iç ve dış fiziksel mekân, donanım ve araç gereçleri içeren; fiziksel özellikler olarak ulaşımına yakın, çevresi açık ve gürültüden uzak, bahçe ile bütünleşmiş dinamik bir yapıda olmalıdır. Sınıf dışı ortamlardan bahçede çimenli/çakıllı alanlar, bisiklet alanları, kum havuzu, ağaçlar, toprak tepecikler, küçük evler, bitki bahçeleri, hayvan besleme alanları vb. yerler oluşturulmalıdır (Poyraz ve Dere, 2003; MEB Mevzuatı 2018). Çocukların keşfettikleri, yaratıcılıklarını geliştirdikleri ve bilgilerini inşa ettikleri, çocuğun aktivitelere dahil olmasına imkân tanıyan ve yetişkin-çocuk arasındaki iletişimin kalitesini etkileyen eğitim ortamları geliştirilebilir bir şekilde düzenlenmeli, çeşitli model ve yöntemlere göre tasarlanabilmelidir. Sınıf içi ortamlar ise, çok amaçlı kullanıma yönelik olmalıdır. İlgi köşeleri çocukların dikkatini çekecek kadar canlı,

ama karmaşıklığa yol açmayacak kadar sade olmalıdır. Oyun alanları bireysel ve grup çalışmalarına uygun olacak şekilde düzenlenmelidir.

Açık alanlar, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelikte ortamlardır. Açık alanın oynamaya fırsat sağlayan genişlikte ve sınıf dışında olması, içerdiği materyaller ve özel alanlar düşünüldüğünde çocuğun hemen tüm gelişim alanlarına anlamlı katkı sunacağı öngörülebilir.

2.3. Açık Alanın Çocuk Gelişimine Etkileri

Ülkemiz içinde son yıllarda yoğun olarak yaşanan köyden kente göçle birlikte nüfusun %70'i il ve ilçelerde yaşamaya başlamışlardır (Sunar ve Okman Fişek, 2005). Bu göçle birlikte kadınlar da erkekler gibi iş hayatında aktif rol almaya başlamış, bu da evlerdeki çocuk sayısında azalmaya yol açmıştır. Çocuk sayısının azalmasıyla ailedeki az sayıda veya tek çocukların değeri artmış, aileler çocuklarını tüm olumsuz durumlardan uzak tutma çabası içine girmişlerdir (Frost, 2006; Staempfli, 2009; Sunar ve Okman Fişek, 2005). Ailelerin bu çabaları çocukların bazı davranışlarının kısıtlanmasıyla sonuçlanmıştır ve ilk olarak eğer anne ya da baba arabayla çocuğu okula bırakamıyorsa okula yürüyerek ya da bisikletle gitmek yerine, okul yakın da olsa uzak da olsa çocukların okula servislerle gitmesi gerektiğine dair bir sonuç ortaya çıkmıştır. Aileler apartman hayatında doğadan uzak yaşayarak doğal olan pek çok şeyden çocuklarını korumaya ihtiyaç duyar hale gelmişlerdir (White, 2004). Bu duruma yol açan en büyük etken ise yüksek binalarda apartman hayatı yaşayan anne babaların sokaktaki çocuğunu takip etme durumunun azalması ve komşuluk kültürünün yok olması olmuştur. Sonuç olarak günümüz çocuklarının sokaklarda oyun oynama şansı da azalmıştır, çocuklar yalnızca ebeveynleri eşliğinde parka gider hale gelmişlerdir. Bu durumun çocukları, açık havada yaşayamadıkları heyecanı teknolojik aletlerle fiziksel harekete hiç ihtiyaç duymadan yaşama yoluna ittiği söylenebilir (Burdette ve Whitaker, 2005). Bu durum aynı zamanda, çocukların açık alan ihtiyacının okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından karşılanmasına da yol açmıştır. Fakat öğretmenler genellikle yağmur ve çamurun ya da çok sıcaklığın olmadığı bahar aylarında çocukları bahçeye çıkararak ihtiyaçlarını karşılamayı tercih etmişlerdir. Ama açık alanda geçirilen bu süre, çocuğun gelişimini

sağlıklı tamamlamasında yeterli olmamaktadır (Çelik, 2012). ABD’de 2008 yılında Tucker tarafından yapılan araştırmaya göre okul öncesi dönemdeki özellikle kız çocuklar olmak üzere çocukların yarısının yeterince koşma, atlama, tırmanma, sıçrama gibi kaba motor aktivitelerinde bulunmadıkları ve 12 yaş altı çocukların %60’ının kalp hastalığına yakalanma risk grubunda oldukları görülmüştür. Oysa çocukların sağlıklı gelişimlerini desteklemek için düzenli olarak doğada zaman geçirmeleri gerektiği bilinmektedir.

Açık alanlar çocukların büyümelerine ve zihinsel, sosyal, duygusal gibi tüm alanlardaki gelişmelerine de olanak sağlar. Duygularını ve düşüncelerini ifade etme, kendi başına karar alma, özgüven, öz değer, özsaygı gibi önemli becerilerinin gelişmesini, hayata hazırlanmasını sağlar (Wilson, 2008). Açık alanlar öncelikle çocukların duyu organları aracılığıyla kendilerini daha sonra da buldukları çevrelerini tanımalarına olanak sağlar (Ouvry, 2005; White, 2008). Ayrıca çocuklara deney yaparak keşfetmeye ve araştırarak öğrenmeye dayalı ortamlar sunar. Çocuklar da kendilerini ve yeteneklerini bu sırada keşfederler. Bu da beynin büyüme ve gelişmesini, vücut ve duyu gelişimini destekler.

Açık havada gerçekleştirilen etkinlikler çocuklarda; konsantrasyon, otonomi ve öz disiplin becerilerinin desteklenmesini sağlar (White, 2004). Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileriyle birlikte bir durum karşısında çıkarım yapma, olayları ve süreci planlama, süreç ile ilgili karar verme, kendisinin ve çevresinin farkına varma çevresinde gerçekleşen olaylar ile ilgili gözlem yapma gibi zihinsel becerileri desteklenir. El-göz koordinasyonu, denge gibi motor becerileri doğayla etkileşim sonucunda daha çok artış gösterir. Asosyal davranışların azaldığı, işbirliği, dayanışma, uzlaşma ve çatışma çözme becerilerinin arttığı gözlenir (Burdette ve Whitaker, 2005).

Çocuklar, sosyal duygusal yönden açık alan etkinlikleri sayesinde toplum içinde istenilen ve beklenen davranışı gerçekleştirmeyi, aldığı sorumlulukları yerine getirmeyi, sıra bekleme saygılı olma gibi toplum kurallarına uymayı, paylaşmayı öğrenirler. Bu aşamada, çocuklarda görülme olasılığı yüksek problem davranışların açık alanda geçirilen zamanla ilişkilendirilmesi mümkündür.

2.4. Çocuklarda Görülen Problem Davranışlar

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim alanlarını desteklerken aynı zamanda çocukların toplum içinde davranış problemlerini önleyerek olumlu davranışlar kazanmaları ve öz düzenlemelerini sağlayan bireyler olmaları için zihinsel, duygusal ve sosyal yönden desteklendikleri bir ortamdır. Bu ortamda, çocuğun bir davranışı yapmama yetisine sahip olduğu halde çocuktan davranışı yapmaması istendiğinde, çocuk bu davranışı tekrarlamaya devam ediyor ise, bu durum davranış problemi olarak kabul edilmektedir (Birkan, 2002). Çocukların problem davranışlar olarak adlandırılan istenmeyen davranışlar göstermeleri yalnızca kendileri için değil tüm öğrenciler açısından olumsuz durumlar oluşturmaktadır. Bu nedenle erken müdahale önem taşımakta olup çocukların karşılaşılabileceği akademik ve sosyal sorunlarının erken müdahaleyle engellenebileceği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur (Lane ve Menzies, 2003; Walker ve Shinn, 2002).

Çocuklarda davranış problemi olarak adlandırılan durumlar, görülme sıklığına göre saldırganlık (%42,4), içe kapanıklık (%21,1), tırnak yeme (%10,8), parmak emme (%8,4), mastürbasyon (%8,2) alt ıslatma ve hiperaktiflik (%6,7) ve tik (%2,1) olarak gruplandırılmaktadır (Kandır, 2000). Başka bir araştırmaya göre ise aileler tarafından çocuklarda söz dinlememe, savurganlık, küfretme, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık gibi durumlar problem davranış olarak görülmüştür (Poyraz ve Özyürek, 2005).

Anselmi ve arkadaşları (2004) tarafından Brezilya'da gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda okul öncesi çocuklarında görülen davranış problemlerinin; %31,8'inin agresif davranışları, hiperaktiviteyi, itaatsizliği, düşük dürtü kontrolünü, öfkeli davranışlar sergilemeyi ve ihmalkâr davranışları içeren yansıtılmış davranış problemleri; %15,2'sinin ise içe kapanıklığı, somatik şikâyetleri, üzüntüyü, korkuyu, depresyon ve kaygıyı içeren özümsemiş davranış problemleri olduğu görülmüştür. Sezer (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenler tarafından 3-6 yaş çocuklarda görülen davranış problemleri aşırı hareketlilik, konuşma güçlüğü/bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve iştahsızlık olarak sıralanmıştır.

Alan yazında okul öncesi dönem çocuklarda yalan söyleme, yemek seçme/yemeye isteksizlik, anne-babadan ayrılma korkusu, kıskançlık, inatçılık, saldırganlık, konuşma bozukluğu, alt ıslatma/dışkı kaçıırma, tırnak yeme, dikkat eksikliği, karanlıktan korkma, çalma, parmak emme ve tik gibi problem davranışların görüldüğüne dair pek çok araştırma bulgusu yer almaktadır (Akman, Baydemir, Akyol, Arslan, ve Kükütçü, 2011; Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010; Dearing, 2014; Eratay, 2011; Derman ve Başal, 2013; Özbey, 2010; Turney ve McLanahan, 2015; Zachrisson ve Dearing, 2015).

Problem olarak görülen davranışlar farklı şekillerde ele alınsa da hem bu davranışların sıklığını hem de problem olarak görülme durumunu etkileyen pek çok faktörden söz edilebilir. Bronfenbrenner'in 1979 yılında davranış problemlerinin kaynaklarını seviyeler halinde belirtmiştir. Mikro seviyede yaş, cinsiyet, akademik beceri, genetik özellikler yer alırken mezo seviyede ailenin sosyoekonomik durumu, kültürel değerleri, çocuk yetiştirme konusundaki deneyimleri, ailenin öğrenim düzeyi, aile yapısı (tek ebeveynli, geniş vb.), anne ve baba arasındaki ilişkinin niteliği yer alır. Makro seviyede ise ortamın büyüklüğü, güvenli olması ve okul öncesi eğitimcilerin tutumları gibi etkenler yer alır. Yavuzer (2001) davranış problemlerinin ortaya çıkmasını genetik özellikler, fiziksel nedenler, temel gereksinimlerinin karşılanmaması, çevresel faktörler, anne-baba tutumları olarak ifade etmiştir.

Davranış problemleri görülmesinde anne-baba-çocuk iletişimi ve çocuğun doğayla etkileşiminin de etkisi çok yüksektir (Kandır, 2000). Okul öncesi ortamlarda yapılan araştırmaların sonucunda 3-6 yaş arası çocuklarda genellikle yemek problemleri, uykuda düzensizlik ve buna bağlı iştahsızlık veya huzursuzluk oluşabildiği belirlenmiştir. Çocukların bu davranışları göstermesinde fiziksel ve eğitsel donanım özelliklerinin yetersizliğinden bahsedilmiştir. Okullar sağladıkları imkanlar sayesinde çocukları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmeye, toplumda yaşamaya hazırlamaktadırlar. Bu nedenle bu amacı gerçekleştirebilecek düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir (Gürşimşek vd., 2006). Okul, çocuğun aileden sonra en fazla vakit geçirdiği çevreyi oluşturmaktadır. Bazen çocuğun okulda

bulunduğu zaman dilimi, evde bulunduğu veya ailesiyle etkileşimde bulunduğu zaman diliminden daha fazla olabilmektedir. Bu bağlamda, okul ve okul ortamının çocuğun genel anlamda yaşamındaki yerinin ciddi şekilde ele alınması gerekmektedir.

Çocuğun birçok olumlu davranışı kazanmasında aynı zamanda da birçok olumsuz davranışının da engellenmesinde, çevresel faktörlerin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Örneğin; kalabalık ve fazla eşyanın bulunduğu bir sınıf ortamında çocukların birbirini itmesi kaçınılmaz bir durumdur. Aynı zamanda aktivite yapmak isteyen çocuğun gerekli ortamı bulamaması da istenmeyen davranışların doğmasına sebep olabilir. Bulunulan ortam davranış problemlerine neden olurken kişiler arası ilişkileri de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu aşamada, sosyal becerilerin gelişimi de akla gelmektedir.

2.5. Çocuklarda Sosyal Beceri Gelişimi

Gelişim yaşam boyu devam etmekte ve desteklendikçe olumlu bir ilerleme kaydetmektedir. Gelişim bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönleri, dil becerileriyle bir bütündür, tüm gelişim alanları birbiriyle yakından ilişkilidir. Doğumdan sonraki ilk altı ay içinde bebekler; jest ve mimikleriyle öfkelerini, şaşkınlıklarını, sevinçlerini, korkularını, üzüntülerini yansıtmaya başlarlar. Yaklaşık 18-24. aylarda empati, kıskançlık ve 30-36. aylarda suçluluk, gurur duyma, utanç duygularını yoğun bir şekilde yaşamaya başlarlar. Bir yaşına kadar geçen bu süreç yaşamları boyunca hissedecekleri duygularını kavradıkları, algılarının geliştiği bir dönemdir (Fabes vd., 2000).

Okul öncesi dönem de çocuğun hızla gelişim gösterdiği, duygularının, sosyal uyum ve becerilerinin arttığı, algılarının geliştiği bir dönemdir. Çocuk, bu dönemde kendini ve çevresini tanıyabilmek, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmek adına paylaşma, işbirliği veya beraber oynama gibi ilk önce sosyal becerileri edinir. Sosyal beceriler; çocuğun akranlarıyla etkileşimi başlatma ve sürdürme, sorumluluklar alma, grup çalışması yapabilme, duyguları tanıma, saldırganlık ve stres gibi olumsuz duygularla baş etmeye yönelik beceriler, planlama ve problem çözme becerileri,

kendini kontrol edebilme ve atılganlık becerileri olarak tanımlanabilir (Özyürek ve Ceylan, 2014).

Toplumun gelişmesinde önemli bir yeri olan sosyal becerilerin kazanımı çocukluk döneminden itibaren sistematik bir şekilde aile-okul işbirliğiyle gerçekleştirilmelidir. Çocuk bu becerileri gözlemleyip taklit ederek kazanır. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine göre insanların gerçekleştirdiği davranışlar çevresel faktörlerin karşılıklı iletişimiyle açıklanabilir. Bandura, teorisinde gözlem yoluyla öğrenme üzerinde durmuş ve gözlem yoluyla öğrenmeyi çevresine dikkat etme, öğrenilenleri hafızada saklama, güdülenerek davranışı meydana getirme şeklinde açıklamıştır. Buna bağlı olarak da etrafını gözlemleyerek model almanın, çocuklar için en iyi öğrenme yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt.: Senemoğlu, 2001). Buna göre becerilerin gelişiminde gözlem yaparak model almanın önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Okul öncesi yıllarda sosyalleşme, öncelikle ev ortamında başlarken çocuğun okula başlamasıyla birlikte akran etkileşimleriyle devam eder. Okul öncesi yıllarda sosyal becerilerin kazanılmış olması, okul dönemindeki akademik başarının ön koşuludur. Aksi halde davranış problemleri görülebilir. Bulunduğu grup tarafından kabul görmek için akademik becerileri de kapsayan sosyal becerilerin okul öncesi yıllarda sağlıklı bir şekilde kazanılması gerekir (Ceylan ve Yiğitalp, 2018). Sosyal açıdan yeterli olan çocuklar akranları tarafından kabul görüp yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurarken aksi durumda problem davranışlar sergileyen bireyler olarak nitelendirilebilirler.

Diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi çocuğa, aileye ve çevreye ait bazı faktörler sosyal becerilerin gelişimini çeşitli düzeylerde etkileyebilmektedir. Çocuğun kazanacağı sosyal beceriler aile, kardeş ilişkisi, yaş, cinsiyet, akran iletişimi, kitle iletişim araçları, okul, öğretmen, oyun ve çocuğun engel durumu gibi faktörlerden etkilenir (Akbaş, 2019). Bu faktörler içerisinde büyük bir yeri olan aile, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini ve başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasının temelini oluşturur. İlk sosyal davranışlarını ebeveynleriyle olan iletişimi sonucunda kazanan çocuğun bireysel özelliklerini ve farklılıklarını kabul etmemek, başkalarıyla

kıyaslama yapmak, saygı duymamak, çocuğun yaşından ve gelişim özelliklerinden fazlasını çocuktan beklemek çocuğun çekingen, yaşamdan daha az zevk alan bir kişilik özelliği geliştirmesine neden olabilir. Bu durum da çocuğun arkadaşlarıyla iletişimini her yaşta olumsuz yönde etkileyebilir (Bakırcıoğlu, 2002). Çünkü önce çocuğun aile ile etkileşimi sonucunda aile içindeki yeri belirlenir. Ailesi çocuğa güven duygusu aşılır, sosyal bir konum edinebilmesi için gerekli ortamı hazırlar. Aile bireylerini rol model alan çocuk sosyal hayatta önce bu modellerden faydalanır.

Anne ve babanın rol modelliğinden sonra ise sosyal becerilerde kardeşlerin, akran ilişkilerinin ve öğretmenin etkisi görülmektedir. Çocuklar birçok sosyal beceriyi özellikle problem çözme ve başa çıkma becerilerini öğretmenleri aracılığıyla öğrenirler (Avcıoğlu, 2007). Çocuklar kardeşleri veya akranlarıyla ise oyun yoluyla paylaşma, yardımlaşma, karşısındakinin haklarına saygı gösterme, sırasını bekleme, dinleme, kendini ifade etme, kurallara uyma, liderlik yapma ya da lidere uyum gösterme gibi sosyal beceriler kazanırlar (Olçay, 2008).

Cinsiyet ve yaş, sosyal beceriler üzerinde etkili unsurlardandır. Avcıoğlu (2007) tarafından okul öncesi dönem çocukları ile yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; kızların erkeklere göre işbirliğine daha yatkın, erkeklerin ise kızlara göre fiziksel şiddete daha meyilli oldukları görülmüştür. Çocuğun yaşının büyümesiyle de ahlaki gelişime paralel olarak sosyal davranışlar gelişmektedir (Akbaş, 2019).

Çocuğa ilişkin farklı özellikler de sosyal becerilerin gelişimi üzerinde etkili olabilir. Örneğin; engelli çocuklar sosyal becerileri öğrenme konusunda sıkıntılar yaşayabilmekte, akranları tarafından dışlandıkları için daha az sosyal ilişkide bulunabilmektedirler (Avcıoğlu, 2007). Tüy (1999) ise bu konuda engelli çocuklar için hazırlanabilecek sosyal beceri programlarının, onları sosyal hayata daha kolay alıştırabileceğini söylemiştir.

Çocukların sosyal beceri gelişimini etkileyen bir diğer faktör ise teknolojinin ilerlemesiyle birlikte yaşamın bir parçası haline gelen kitle iletişim araçlarıdır. Kitle iletişim araçları, bazen bireylerin bakış açılarını geliştirmeye yararken bazen de sosyal hayattan kopmaya neden olabilir. Bu durum çocuklar için de bu şekildedir.

Çocuklar da kitle iletişim araçları ile olumlu veya olumsuz sosyal beceriler kazanabilirler (Olçay, 2008) ve çevrimiçi ortamlarda oldukça sosyal gibi görünürken yüz yüze iletişimde bu durum söz konusu olmayabilir.

2.6. Problem Davranışların Önlenmesi ve Sosyal Becerilerin Geliştirilmesinde Açık Alan Etkinliklerinin Yeri

Günümüz şartlarında çocuklar zamanının çoğunu kapalı alanlarda fiziksel hareketten uzak olarak geçirmektedirler. Çocuklar sağlıklı büyüme ve gelişme, fiziksel ve psikolojik yönden sağlıklı olmak için düzenli olarak hareket etmeye, açık hava ve güneşe gereksinim duyarlar. Bu gereksinimlerinin karşılanmaması, çocukların gelişme sürecinde çeşitli davranış problemleri göstermelerine neden olur. Problem davranışlar, çocuğun toplumda aktif olarak rol almasını engelleyen hem kendinin hem de akranının güvenliğini tehlikeye atan, toplum içinde kabul edilmeyen davranışlar olarak adlandırılmaktadır (Carr ve Durand, 1985). Ayrıca problem davranışlar, akranlar ile sosyalleşmeyi de olumsuz olarak etkilemekte ve bireyin hem kendisine hem çevresine istenmeyen davranışlarda bulunmasına neden olabilmektedir.

Erken çocukluk döneminde öğretmenler ve alanda çalışan tüm uzmanlar her zaman çocukların sosyal duygusal gelişimlerine önem vermişlerdir. Sosyal ve duygusal beceriler olarak adlandırılan beceriler çocuğun akranlarıyla iletişim becerisini, akademik becerilerini, kendini kontrol etme ve uyum becerilerini içermektedir. Bu becerilerin gelişiminde etkili olan faktörlerin başında ise okulöncesi eğitim kurumları ve bu kurumlarda uygulanan eğitim programlarıdır. Ohio Üniversitesi Optometri bölümü tarafından yayınlanan bir çalışmada, okul öncesi dönemde haftada 14 saat açık havada kalmak çocuklara araştırma yapma, karşılaştıkları durumlar karşısında denemeler yapma, denedikleri karşısında da hata yapma ve hatalarını düzeltme bu sayede bağımsız hareket edebilme ve etkili kararlar alabilme fırsatları tanıdığı belirlenmiştir. Illinois Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen farklı bir araştırmaya göre ise açık havada öğrenme dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların hayatlarını etkileyen belirtilerinin

azaldığı belirlenmiştir (<http://parent.co/8-science-backed-reasons-for-letting-your-kids-play-outdoors/>).

Carr ve Durand (1985) eğitim merkezlerinde etkin olmak için gerçekleştirilmesi gereken ilk adımın, çocukların davranışlarını kontrol altına almak olduğunu belirtmişlerdir. Erken çocukluk dönemindeki çocukların davranış problemlerinin kontrol altında tutulması için de açık hava etkinliklerinden faydalanılması gerekmektedir. Açık havada oynanan oyunlar çocukları toplum içerisinde empati, hoşgörü, anlayış ve işbirliğine de teşvik etmektedir. İnce ve kaba motor beceriler için gereken kasların çalışmasını desteklemekte, olumsuzluklarla baş etmeyi öğretmekte, doğayla ilişkilerini geliştirmektedir. Çocukların içe kapanık, çekingen veya alıngan olmasına engellemektedir. Açık havada oyun oynayan ve vakit geçiren çocuklar D vitamininden daha fazla yararlandıkları için bağışıklık sistemleri güçlenmektedir (Uyanık Balat, Şimşek ve Akman, 2008). Oyun ve özellikle açık havada oynanan oyunlarının çocukların temel gereksinimlerinden biri olduğunun farkına varmak ve çocuklara açık havada oyun oynama fırsatı vermek gerekmektedir. Açık alanda geçirilen zamana bağlı olarak çocukların gelişimlerinde, davranışlarında ve öğrenmelerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkabilir.

Okul öncesi eğitimde sosyal beceriler alanında sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Avcıoğlu (2003) çalışmasında, çocuklarla bireysel olarak gerçekleştirilen sosyal beceri eğitiminin çocukların karşısındaki dinleme, sözlü olarak duygu ve düşüncelerini açıklama gibi becerilerinde artışın gözlemlendiğine dair sonuçlara ulaşmıştır. Teglesi ve Rothman (2001), sosyal beceriler açısından desteğe gereksinim duyan çocuklar için doğa programı geliştirmişlerdir. Bu programla çocukların doğada uzun süre planlı ve plansız vakit geçirmeleri sağlanarak çalışmanın sonucunda, çocukların problem davranışlarının azaldığı ve çocukların davranışlarını kontrol etmeyi öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Frey, Nolen, Edstrom ve Hirschstein tarafından 2005 yılında hazırlanan doğa temelli bir sosyal beceri eğitim programında, çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Her gün okullarının yakınındaki bir ormana

yiyeceklerini, çantalarını, çadırlarını ve ihtiyaç duyacakları tüm malzemeyi yalnızca bir öğretmen ve bir gönüllü ebeveynle taşıyarak eğitimini gerçekleştiren çocukların bu programla özerk bireyler olarak yetiştikleri, ciddi oranda problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca kızların birbirleri arasında sözel zorbalığı bırakarak daha fazla işbirliğine yöneldikleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Alan yazın ve yapılan çalışmalardan yola çıkılarak açık alanda veya sınıf dışı ortamlarda, doğada geçirilen zamanın çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Bahçe, park, orman gibi çocukların enerjilerini atabilecekleri veya doğal ortamda buldukları zamana paralel olarak problem davranışlarında azalma görülebilir. Grupla birlikte geçirilen bu zaman, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayabilir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma desenine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Yarı deneysel desen çalışmaları çalışma grubunun rastgele seçilemediği, deney ve kontrol gruplarının olduğu ve deneysel uygulamanın yapıldığı çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Eğitim araştırmalarında araştırmacıların gerçek deneysel çalışmalar yapmaları çoğunlukla mümkün olmadığından sık sık yarı deneysel desen kullanılır. Çalışma grubu oluşturulurken rastgele seçim yapmak yerine başarı düzeyleri birbirine yakın olan gruplar çalışma grubu olarak belirlenen yarı deneysel desen, çalışmalar için kullanılan alternatif yöntemdir (Ünal ve Demirkaya, 2019).

Tablo 1’de araştırma deseni verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Deney Grubu	Ön Test	Bahçe Etkinlikleri	Son Test	Kalıcılık Testi
Kontrol Grubu	Ön Test	-	Son Test	-

Tablo 1’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubuna ön testler uygulanmış, daha sonra deney grubuyla okul öncesi eğitim programına uygun hazırlanan etkinlikler tüm gün bahçede gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında kontrol grubunda, eğitim programı tüm gün okul içi etkinliklerle yürütülmüştür. Uygulama sonrasında her iki gruba da son test uygulanmış, deney grubuna deneysel uygulamanın

tamamlanmasından dört hafta sonra veri toplama araçları kalıcılık testi olarak yeniden uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde detaylı araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemeden yararlanılmıştır. Aykırı durum örnekleme; çalışmada birbirinden farklı iki durumun bulunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada da aykırı durum örnekleme için uygun olarak açık alana sahip olan ve olmayan iki okul öncesi eğitim kurumu belirlenmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde eğitim veren bu okullardaki çocuk sayıları ve çocukların doğum tarihleri gözden geçirilmiştir. Ailelere, çocuklarının yaz döneminde okula devam edip etmeyeceklerini beyan etmeleri için yaz devamlılık formu gönderilmiş, yazın kuruma devam edecek olan çocuklar belirlenmiştir. Bahçesi olan anaokulundaki 48-72 aylık çocuklar deney grubuna, bahçesi olmayıp bir apartman katında bulunan anaokulundaki çocuklar kontrol grubuna atanmıştır. Böylece 19 kız ve 21 erkek olmak üzere 40 çocuktan 10 kız ve 10 erkek 20 çocuk deney grubunda, 9 kız ve 11 erkek kontrol grubunda yer almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile çocukların sosyal beceri düzeylerini ve problem davranışlarını belirlemek amacıyla Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Preschool and Kindergarten Behavior Scales) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; çocuğa ve aileye ait yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, öğrenim durumu, meslek gibi demografik bilgilerin sorgulandığı sorulardan oluşmuştur.

Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ); ABD’de Merrell (1994) tarafından geliştirilmiştir ve 3-6 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarının

sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. OÖDÖ Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) ve Problem Davranış Ölçeği (PDÖ) olmak üzere iki ayrı ölçekten oluşmaktadır (Ek 2).Türkçeye uyarlama çalışması Poyraz Tüy (1999) tarafından yapılan ölçeğin çeviri işlemlerinin ardından kapsam geçerliği uzman görüşleriyle sağlanmış ve yapı geçerliği faktör analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir.

SBÖ, Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği olmak üzere üç boyuttan ve 34 maddeden oluşmaktadır. SBÖ'nün *Sosyal Etkileşim* alt boyutu; başkalarının arkadaşlığını kazanma ve sürdürmenin önemini vurgulayan davranışları ve özellikleri içeren maddeleri kapsar. Sosyal becerinin yetişkinle ve arkadaşla ilgili boyutunu kapsar. *Sosyal Bağımsızlık* alt boyutu; arkadaş grubu içinde bağımsızlığı ve başarmayı ölçen maddeleri içerir. *Sosyal İşbirliği* alt boyutu; arkadaşla uzlaşma ve işbirliği yapma, yetişkinlerin yönergelerine uyma, uygun bir şekilde kendini sınırlamayı vurgulayan özellikleri ve davranışları yansıtır.

PDÖ ise İçselleştirilmiş Problemler ve Dışsallaştırılmış Problemler olarak iki boyut 42 maddeden oluşmaktadır. *İçselleştirilmiş Problemler* alt boyutu sosyal çekingenlik, kaygı ve somatik problemleri değerlendirmeyi içerir. *Dışsallaştırılmış Problemler* alt boyutu benmerkezcilik, aşırı hareketlilik, dikkat problemleri, sosyal olmayan ve saldırgan davranışları içerir.

Ölçekleri, çocuğun ailesinin veya öğretmenlerinin doldurması gerekmektedir. Ölçekler dörtlü dereceleme ölçeğinden oluşmakta ve sonunda çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarına ilişkin dört aşamalı bir işlev düzeyini göstermektedir. Ölçeklerdeki maddelere verilen cevaplar; asla, nadiren, bazen ve sık sık olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin puanlanmasından maddeler “asla” seçeneğinden başlayarak “sık sık” seçeneğine doğru 0 ila 3 arasında değişen değerler almaktadır. “Asla” çocuğun o davranışı hiç sergilemediği ya da ölçeği dolduran kişi tarafından hiç gözlenmediği, “Nadiren” o davranışı çocuğun seyrek olarak sergilediğini, “Bazen” davranışın ara sıra sergilendiğini, “Sık sık” ise davranışın çoğunlukla sergilendiğini göstermektedir. SBÖ'den alınan puanın artması, çocuğun

sosyal beceri düzeyinin yüksek olduğunu; PDÖ'den alınan puanın artması, çocuğun problem davranışlarının arttığını göstermektedir.

Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı SBÖ'nün Sosyal İşbirliği alt boyutu için .91, Sosyal Bağımsızlık alt boyu için .71, Sosyal Etkileşim için .71 bulunmuştur. PDÖ'nün alt boyutlarından Dışsallaştırılmış Problemler için .95, İçselleştirilmiş Problemler için .85 olarak belirlenmiştir (Poyraz Tüy, 1999).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma ile ilgili gerekli etik izin Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 16.04.2019 tarih ve 2019/07 (1) sayılı kararıyla (Ek 1) alınmıştır. Çalışmanın yapılacağı okul yönetimi ve öğretmenleri konu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Deney grubundaki çocukların ailelerine bilgi aktarmak için bir toplantı düzenlenmiş, kontrol grubundaki çocukların aileleri yazılı olarak bilgilendirilmiştir. Çalışma grubuna ön testler uygulanmadan önce, ölçekle ilgili karşılaşılabilecek güçlükler ve soruların anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla iki öğretmen ve iki veliyle ön deneme uygulaması yapmıştır. SBÖ ve PDÖ sınıf öğretmenleri tarafından, yaz dönemi okulda kalacak çocuklar için doldurulmuştur. Deneysel uygulama 17 Haziran-16 Eylül tarihleri arasında, üç ay süreyle yapılmıştır. Bu süre sonunda SBÖ ve PDÖ son test olarak öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Son test uygulamasından dört hafta sonra, uygulamanın kalıcılığının tespit edilmesi amacıyla deney grubu için SBÖ ve PDÖ tekrar doldurulmuştur.

3.4.1. Eğitim Ortamının Hazırlığı

Ön testlerin uygulanmasının ardından, deneysel çalışmanın yapılacağı okulun 800 m²'lik bahçesi okul yönetimi tarafından düzenlenmiştir. Çocukların gün içerisinde tüm zamanlarını geçirebilecekleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alanlar şu şekilde düzenlenmiştir;

Tuvalet ve lavabo. Okul bahçesine ilk önce tuvalet, el-yüz yıkama gibi ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bir taş ev yapılmıştır. İçinde üç tuvalet ve üç

lavabonun bulunduğu bu alan, çocukları tuvalet ve temizlik gereksinimlerini karşılamaları için kullanılmıştır. Başlangıçta çocuklar lavaboda su oyunları oynayarak kural dışı davranışlar sergilemişler, alanın kullanımının öğretilerek kuralların hatırlatılması ve bahçe etkinliklerinde su ve çamur oyunlarını kapsayan oyunlara yer verilmesi sonucunda bu davranışları ortadan kalkmıştır. Şekil 1’de tuvalet ve el-yüz yıkama alanı görülmektedir.



Şekil 1. Tuvalet ve Lavabo.

Piknik alanı. Oyun alanının üst kısmına, çocukların yemeklerini yiyebilecekleri bir piknik alanı yapılmıştır. Piknik alanında ahşap masalar ve oturaklar yanında yerde oturmak isteyen çocuklar için çim alan oluşturulmuştur. Çocuklar sabah kahvaltısı, yemek ve ikinci kahvaltısı öğünlerinde bu alanı kullanmışlardır. Bahçede geçirilen zaman zarfından çocukların daha sık acıktığı gözlenmiş ve ek bir öğün daha eklenerek çocukların evlerinden meyve getirmeleri istenmiştir. Başlangıçta çocukların getirdikleri meyveleri yakın arkadaşlarından başka kimseye vermek istemediği gözlemlenmiş de zamanla paylaşma davranışında artış gözlenmiştir. Şekil 2’de piknik alanından bir bölüm görülmektedir.



Şekil 2. Piknik Alanı.

Dinlenme alanı. Bahçede bulunan ve yeni okula alışma sürecinde çocuklarla beraber dikilen ağaçların altına dinlenme saatleri için minderler yerleştirilmiştir. Uygulama esnasında zaman zaman aileler kamp çadırları da göndermişlerdir. Uyku ihtiyacı olan 5 çocuk haricinde diğer çocuklar bir süre sonra dinlenme saatini bırakarak dinlendirici oyunlara geçiş yapmışlardır. Uygulama boyunca grup öğretmeni molasını kullanmak için dinlenme saatinde 1 saat çocukların yanından ayrılarak çocukları sanat öğretmenine teslim etmiştir. Şekil 3'te dinlenme saatinden bir kare görülmektedir.



Şekil 3. Dinlenme Alanı.

Sanat alanı. Çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanacağı alanların ardından sanat öğretmeniyle birlikte etkin olarak kullanılabilir bir sanat alanı oluşturulmuştur. Sanat öğretmeni her ay bir sanat planı oluşturup bir sanatçıyı ve rengi ele alarak çocuklarla birlikte etkinlikler ve etkinliklerin ardından ailelerine küçük sergiler yapmıştır. Şekil 4'te bir sanat çalışması, Şekil 5'te ise sergi alanı görülmektedir.



Şekil 4. Sanat Çalışması.



Şekil 5. Sergi Alanı.

Kaba motor beceri alanı. Uzman görüşlerinden de yararlanarak bahçede tırmanma alanı, zıplayan tahterevalli, köstebek tüneli, kaydıraklar, denge tahtası ile bir kaba motor beceri alanı oluşturulmuştur. Bu alanları sırayla kullanılması gerektiğinden grup öğretmeni çocuklarla sıra bekleme, başkalarının haklarına saygılı olma gibi davranışlar üzerine etkinlikler planlayıp uygulamıştır. Etkinliklerle oyun materyallerinin kullanımı ve kurallar pekiştirilmeye çalışılmıştır. Bu alanda yer alan materyaller kaba motor becerilerini destekleyici materyallerdir. Şekil 6'da denge tahtası, Şekil 7'de köstebek tüneli, Şekil 8'de ise kaydırağ alanı görülmektedir.



Şekil 6. Denge Tahtası.



Şekil 7. Köstebek Tüneli.



Şekil 8. Kaydırak Alanı

Etkinlik, oyun ve serbest zaman alanları. Çocukların etkinliklerini gerçekleştirebileceği bir çim amfi ve serbest zamanlarda ilgi ve ihtiyaçlarına göre zaman geçirebilecekleri çamur mutfağı, duyu köşesi, küçük bir havuz alanı oluşturulmuştur. Şekil 9’da çamur mutfağı, Şekil 10’da ise çim amfi görülmektedir.



Şekil 9. Çamur Mutfağı.



Şekil 10. Çim Amfi

3.4.2. Etkinliklerin Hazırlanması ve Uygulanması

Deneysel uygulama sürecine başlamadan önce araştırmacı tarafından grup öğretmeni, sanat öğretmeni, kurum rehberlik servisi, temizlik görevlileri ve mutfak personelinin katıldığı bir toplantı yapılmış ve araştırmacının üç ay boyunca katılımsız sistematik gözlemlerde bulunacağından bahsedilmiştir. Daha sonra ise önce çocukların sürece hazırlanması daha sonra velilerin yaşayabileceği kaygılara karşı

önlemler alınmıştır. Uygulama süresince haftada bir toplantı gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Kurum, daha önceden her mevsim en az üç gün açık alanda vakit geçirdiği için personelin, velilerin ve çocukların fazlasıyla yadırgadığı bir durum olmamıştır. Ayrıca grup öğretmenin orman okulu sertifikası olması ve deneyiminin olması da öğretmenin alışma sürecini kolaylaştırmıştır.

Ortamin ve kişilerin hazırlığının ardından araştırma kapsamında çocukların açık alanda geçirecekleri üç aylık sürenin planı, aylık kazanım ve göstergelerine göre sınıf içi etkinlikleri açık alana uyarlamak amaçlanmıştır. Grup öğretmeni ve araştırmacı tarafından etkinliklerin uyarlanma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Ulaşılmak istenen kazanım ve göstergeler Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programından seçilmiştir. Kazanım ve göstergelere bağlı olarak hazırlanan planlar ve etkinlikler, alan uzmanı bir öğretim elamanı tarafından uygulamanın amacına, çocukların yaş gelişim özelliklerine uygunluğu açısından incelenmiştir.

Deneysel uygulama kapsamında hazırlanan etkinliklerin çocukların doğal ortamda yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlamasına ve merak unsurları barındırmasına dikkat edilmiştir. Her bir etkinlik planı etkinliğin adı, türü, kazanım ve göstergeler, gerekli materyaller, eğitim ortamının hazırlığı, öğrenme süreci ve değerlendirme alt başlıklarından oluşmuştur (Ek 3).

Uygulama boyunca araştırmacı katılımsız bir şekilde sistematik olarak gözlemlerini devam ettirmiştir. Bu gözlemler esnasında, çocuklar ve öğretmenlerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz bazı durumlar yapılan toplantılarda değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılması yoluna gidilmiştir. Örneğin; deneysel uygulamanın ilk haftasında çocuklar küçük grup etkinliği için farklı bölümlerde bulunduğu bir zaman diliminde, bir çocuk bahçe kapısından kaçma girişiminde bulunmuştur. İlk haftanın ardından düzenlenen toplantı sonucunda bahçe kapısına bir güvenlik görevlisi tahsis edilmiştir. İlk hafta çocuklarla bahçe kuralları, oyun alanlarının işlevleri konuları hakkında sık sık bilgilendirme yapmaya özen gösterilmiştir.

Uygulamanın ikinci haftasında ise çocukların bahçedeki ağaçları merak ettikleri gözlemlenmiştir. İkinci haftanın sonunda yapılan toplantı ile çocukların sanat öğretmeniyle birlikte ağaçlara ahşap meyve etiketi yapılması kararı alınmıştır. Aynı zamanda çocukların yaşadığı bahçe kazaları da bu toplantı da değerlendirilmiştir. İlyardımlı sertifikası olan sorumlu öğretmene, anında müdahale edebilmesi için küçük bir ilkyardımlı çantası hazırlanmıştır.

İlerleyen haftalarda toplantılar yaşanan sorunlar veya kazalar yerine çocuklardaki olumlu değişimler üzerine odaklanmaya başlamıştır. Dördüncü haftadan itibaren çocuklarda ilk önce sıra bekleme sonrasında ise paylaşma, yardımlaşma gibi beceriler gözlemlenmeye başlanmıştır.

Bu uygulama çocuklarla yaz döneminde gerçekleştirildiğinden hava şartlarından dolayı büyük problemler yaşanmamıştır. Sıcaklığın çok yüksek olduğu Temmuz-Ağustos aylarında dahi çocuklar okul binasına girmemişler, bahçede bulunan kamp çadırlarında veya bahçeye çok amaçlı kullanım doğrultusunda kurulan oyun evi içerisinde dinlenerek vakit geçirmişlerdir. Bu çalışmanın kışın yapılması durumunda da kışlık kamp çadırları ve yağmur-kar kıyafetleri kullanılabileceği öngörülmüştür. Bu konuya açıklık getirebilmek için deneysel uygulamanın ardından, uygulamanın yapıldığı okulda kış mevsiminde bir haftalık bir gözlem yapılmıştır. Kış mevsimindeki soğuk hava ve buzlanma gibi nedenlerle çocukların bahçede en fazla yarım saat kalabildikleri gözlemlenmiştir. Bahçeye çıkma zamanı tüm gün değil bahçe saati şeklinde uygulanmaya devam etmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve istatistik programıyla analiz edilmiştir. Verilerin deney ve kontrol grubu için normal dağılımdan gelip gelmediği Shpiro-Wilk ile incelenmiş ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. PDÖ ve SDÖ Kontrol ve Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanları Normallik Dağılımı

	Grup	Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	Sig.	
Ön Test	PDÖ İçsel Problemler	Kontrol	0,865	19	0,012
		Deney	0,869	20	0,011
	PDÖ Dışsal Problemler	Kontrol	0,767	19	0,000
		Deney	0,794	20	0,001
	SDÖ Etkileşim	Kontrol	0,906	19	0,064
		Deney	0,856	20	0,007
	SDÖ Bağımsızlık	Kontrol	0,890	19	0,033
		Deney	0,848	20	0,005
	SDÖ İşbirliği	Kontrol	0,880	19	0,021
		Deney	0,753	20	0,000
Son Test	PDÖ İçsel Problemler	Kontrol	0,785	19	0,001
		Deney	0,236	20	0,000
	PDÖ Dışsal Problemler	Kontrol	0,915	19	0,090
		Deney	0,344	20	0,000
	SDÖ Etkileşim	Kontrol	0,895	19	0,040
		Deney	0,440	20	0,000
	SDÖ Bağımsızlık	Kontrol	0,821	19	0,002
		Deney	0,381	20	0,000
	SDÖ İşbirliği	Kontrol	0,858	19	0,009
		Deney	0,299	20	0,000

Tablo 2 incelendiğinde normal dağılım gösteren SDÖ Etkileşim alt boyutu ön test ve PDÖ Dışsal Problemler alt boyutu son test verilerinin değerlendirilmesinde parametrik yöntemlerden Bağımsız Örneklem-t Testi ve normal dağılım göstermeyen diğer veriler için parametrik olmayan yöntemlerden iki bağımsız grubun puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney-U Testi kullanılması uygun görülmüştür. Deney ve kontrol grubu puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve tüm gruba ait iki ölçüm seti arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 3'te kontrol ve deney grubu PDÖ ve SDÖ ön test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Ön Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Grup	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Medyan
PDÖ İçsel	Kontrol	19	0,0	19,0	6,05	5,25	5,50
Problemler	Deney	20	0,0	15,0	4,05	3,81	2,50
PDÖ Dışsal	Kontrol	19	0,0	29,0	6,35	8,34	3,00
Problemler	Deney	20	0,0	43,0	11,25	12,40	6,00
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	2,0	15,0	9,80	4,23	10,50
Etkileşim	Deney	20	2,0	15,0	11,30	3,38	12,00
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	8,0	30,0	20,75	7,43	23,50
Bağımsızlık	Deney	20	13,0	30,0	24,90	5,08	24,90
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	13,0	30,0	23,05	6,09	23,05
İşbirliği	Deney	20	6,0	30,0	24,65	7,53	29,00

Tablo 3'e göre PDÖ İçsel Problemler ön test puan ortalaması kontrol grubu için $6,05 \pm 5,25$, deney grubu için $4,05 \pm 3,81$ ve PDÖ Dışsal Problemler ön test puan ortalaması kontrol grubu için $6,35 \pm 8,34$, deney grubu için $11,25 \pm 12,40$ 'tır. PDÖ İçsel Problemler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 42 ve PDÖ Dışsal Problemler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 72 olduğu dikkate alındığında her iki grubun PDÖ ön test puanlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. PDÖ'den alınan puanları arttıkça çocukların problem davranışlarının da arttığı varsayıldığında, elde edilen bulguya göre deneysel çalışma öncesinde her iki grubun düşük düzeyde problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3'e göre SDÖ Sosyal Etkileşim ön test puan ortalaması kontrol grubu için $9,80 \pm 4,23$ ve deney grubu için $11,30 \pm 3,38$, SDÖ Sosyal Bağımsızlık ön test puan ortalaması kontrol grubu için $20,75 \pm 7,43$ ve deney grubu için $24,90 \pm 5,08$, SDÖ Sosyal İşbirliği ön test puan ortalaması kontrol grubu için $23,05 \pm 6,09$ ve deney grubu için $24,65 \pm 7,53$ 'tür. Alınabilecek en yüksek puanların SDÖ Sosyal Etkileşim alt boyutu için 15, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim alt boyutları için 30 olduğu dikkate alındığında her iki grubun SDÖ ön test puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. SDÖ'den alınan puanlar arttıkça çocukların sosyal becerilerinin de arttığı varsayıldığında, elde edilen bulguya göre deneysel çalışma öncesinde her iki grubun ortanın üzerinde sosyal beceriye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te kontrol ve deney grubunun PDÖ ve SDÖ ön test puanları analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Ön Test Puanları Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. S.	t/U	p
PDÖ İçsel	Kontrol	19	6,0	5,134	1,373	0,170
Problemler	Deney	20	4,0	3,817		
PDÖ Dışsal	Kontrol	19	7,3	8,596	-1,522	0,128
Problemler	Deney	20	12,5	13,020		
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	9,8	4,232	-1,190	0,241
Etkileşim	Deney	20	11,3	3,388		
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	20,7	7,275	-2,062	0,039*
Bağımsızlık	Deney	20	24,9	5,087		
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	23,0	5,933	-1,276	0,202
İşbirliği	Deney	20	24,6	7,534		

* $p < 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol ve deney grubu PDÖ İçselleştirilmiş Problemler ve Dışsallaştırılmış Problemler ile SDÖ Sosyal Etkileşim ve Sosyal İşbirliği ön test puanları arasındaki fark anlamsızken ($p > 0,05$) SDÖ Sosyal Bağımsızlık ön test puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Deney grubu SDÖ Sosyal Bağımsızlık ön test puan ortalaması (Ort.: 24,9), kontrol grubunun puan ortalamasından

(Ort.:20,7) anlamlı düzeyde yüksektir. Deney ve kontrol grubunun deneysel çalışma öncesinde PDÖ İçsel ve Dışsal Problemler, SDÖ Sosyal Etkileşim ve Sosyal İşbirliği puanlarının birbirlerine yakın düzeyde olduğu; deney grubunun SDÖ Sosyal Bağımsızlık alt boyut puanlarının ise kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5’te kontrol ve deney grubu PDÖ ve SDÖ son test puanları arasında fark olup olmadığına ilişkin betimleyici istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Grup	N	Min.	Max.	Ort.	Ss	Medyan
PDÖ İçsel Problemler	Kontrol	19	0,0	33,0	7,63	7,55	6,00
	Deney	20	0,0	7,0	0,35	1,56	0,00
PDÖ Dışsal Problemler	Kontrol	19	0,0	40,0	13,10	11,83	12,00
	Deney	20	0,0	12,0	0,85	2,85	0,00
SDÖ Sosyal Etkileşim	Kontrol	19	3,0	15,0	10,84	3,25	12,00
	Deney	20	13,0	15,0	14,75	0,63	15,00
SDÖ Sosyal Bağımsızlık	Kontrol	19	5,0	29,0	22,89	6,47	25,00
	Deney	20	22,0	30,0	29,40	1,81	30,00
SDÖ Sosyal İşbirliği	Kontrol	19	6,0	30,0	23,57	6,57	22,00
	Deney	20	25,0	30,0	29,70	1,12	30,00

Tablo 5’e göre PDÖ İçsel Problemler son test puan ortalaması kontrol grubu için $7,63 \pm 7,55$, deney grubu için $0,35 \pm 1,56$ ve PDÖ Dışsal Problemler son test puan ortalaması kontrol grubu için $13,10 \pm 11,83$, deney grubu için $0,85 \pm 2,85$ ’tir. PDÖ İçsel Problemler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 42 ve PDÖ Dışsal Problemler alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 72 olduğu dikkate alındığında her iki grubun PDÖ son test puanlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. PDÖ’den alınan puanları arttıkça çocukların problem davranışlarının da arttığı varsayıldığında, elde edilen bulguya göre deneysel çalışma sonrasında her iki grubun düşük düzeyde problem davranışlara sahip olduğu söylenebilir. Fakat kontrol grubunun PDÖ İçsel Problemler ve Dışsal Problemler alt boyut puanları ortalama

puanın altında olsa da deney grubunun puanlarının sifira yakın/en alt düzeyde olması dikkate değer bir bulgu olarak görülebilir.

Tablo 5'e göre SDÖ Sosyal Etkileşim son test puan ortalaması kontrol grubu için $10,84 \pm 3,25$ ve deney grubu için $14,75 \pm 0,63$, SDÖ Sosyal Bağımsızlık son test puan ortalaması kontrol grubu için $22,89 \pm 6,47$ ve deney grubu için $29,40 \pm 1,81$, SDÖ Sosyal İşbirliği son test puan ortalaması kontrol grubu için $23,57 \pm 6,57$ ve deney grubu için $29,70 \pm 1,12$ 'dir. Alınabilecek en yüksek puanların SDÖ Sosyal Etkileşim alt boyutu için 15, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Etkileşim alt boyutları için 30 olduğu dikkate alındığında her iki grubun SDÖ son test puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. SDÖ'den alınan puanlar arttıkça çocukların sosyal becerilerinin de arttığı varsayıldığında, elde edilen bulguya göre deneysel çalışma sonrasında her iki grubun ortanın üzerinde düzeyde sosyal beceriye sahip olduğu söylenebilir. Fakat kontrol grubunun SDÖ puanları ortalama puanın üzerinde olsa da deney grubunun puanlarının tam puana yakın/en üst düzeyde olması dikkate değer bir bulgu olarak görülebilir.

Tablo 6'da kontrol ve deney grubu PDÖ ve SDÖ son test puanları analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol ve Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Son Test Puanları Analiz Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Std. S.	t/U	p
PDÖ İçsel	Kontrol	19	7,3	7,498	-5,137	0,000*
Problemler	Deney	20	0,3	1,565		
PDÖ Dışsal	Kontrol	19	14,9	12,195	-4,498	0,000*
Problemler	Deney	20	0,9	3,059		
SDÖ Sosyal	Kontrol	19	11,0	3,300	-4,981	0,000*
Etkileşim	Deney	20	14,7	0,638		
SDÖ Sosyal	Kontrol	20	23,3	6,554	-4,920	0,000*
Bağımsızlık	Deney	20	29,4	1,818		
SDÖ Sosyal	Kontrol	20	24,9	6,560	-4,115	0,000*
İşbirliği	Deney	20	29,7	1,128		

*p<0,05

Tablo 6'ya göre, deney ve kontrol grubu PDÖ ve SDÖ alt boyutları son test puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p < 0,05$). Kontrol grubu PDÖ İçsel ve Dışsal Problemler alt boyut son test puanları (Ort.:7,3; Ort.:14,9), deney grubunun ortalama puanlarından (Ort.:03; Ort.:0,9) anlamlı düzeyde yüksektir. Kontrol grubunun SDÖ Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği son test ortalama puanları (Ort.:11,0; Ort.:23,3; Ort.:24,9), deney grubunun ortalama puanlarından (Ort.:14,7; Ort.:29,4; Ort.:29,7) anlamlı düzeyde daha düşüktür. Kontrol grubunun deneysel uygulama sonrasında PDÖ İçsel ve Dışsal Problemler alt boyut puanları daha yüksek iken SDÖ Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği puanlarının deney grubundan daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 7'de kontrol grubu ön test-son test puanları analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Kontrol Grubu	N	Ort.	Std. S.	z	p
PDÖ İçsel	Ön Test	20	6,0	5,134	-0,569	0,569
Problemler	Son Test	20	7,3	7,498		
PDÖ Dışsal	Ön Test	20	7,3	8,596	-1,849	0,064
Problemler	Son Test	20	14,9	12,195		
SDÖ Sosyal	Ön Test	20	9,8	4,124	-1,025	0,305
Etkileşim	Son Test	20	11,0	3,300		
SDÖ Sosyal	Ön Test	20	20,7	7,275	-1,308	0,191
Bağımsızlık	Son Test	20	23,3	6,554		
SDÖ Sosyal	Ön Test	20	23,0	5,933	-0,619	0,536
İşbirliği	Son Test	20	23,9	6,560		

Tablo 7'ye göre, kontrol grubunun PDÖ ve SDÖ tüm alt boyutları ön test-son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir ($p > 0,05$). Deneysel uygulama öncesinden sonrasına, geçen zaman içerisinde kontrol grubunun PDÖ ve SDÖ alt boyut puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı söylenebilir.

Tablo 8’de deney grubu PDÖ ve SDÖ ön test-son test puanları analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Ön Test-Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu	N	Ort.	Std. S.	z	p
PDÖ İçsel Problemler	Ön Test	20	4,0	3,817	-3,636	0,000*
	Son Test	20	0,3	1,565		
PDÖ Dışsal Problemler	Ön Test	20	12,5	13,020	-3,929	0,000*
	Son Test	20	0,9	3,059		
SDÖ Sosyal Etkileşim	Ön Test	20	11,3	3,388	-3,637	0,000*
	Son Test	20	14,7	0,638		
SDÖ Sosyal Bağımsızlık	Ön Test	20	24,9	5,087	-3,638	0,000*
	Son Test	20	29,4	1,818		
SDÖ Sosyal İşbirliği	Ön Test	20	24,6	7,534	-2,936	0,000*
	Son Test	20	29,7	1,128		

*p<0,05

Tablo 8’e göre, deney grubu PDÖ ve SDÖ ön test-son test puanları arasındaki fark tüm alt boyutlarda anlamlıdır (p<0,05). Deney grubu PDÖ İçsel Problemler ve Dışsal Problemler ön test puan ortalaması (Ort.:4,0; Ort.:12,5), son test puan ortalamalarından (Ort.:0,3; Ort.:0,9) anlamlı düzeyde yüksektir. SDÖ Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği ön test ortalama puanları (Ort.:11,3; Ort.:24,9; Ort.:24,6) son test ortalama puanlarından (Ort.:12,7; Ort.:29,4; Ort.:29,7) anlamlı düzeyde düşüktür. Deneysel uygulama öncesinden sonrasına deney grubunun PDÖ İçsel ve Dışsal Problemler alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde düşme, SDÖ Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği alt boyut puanlarından anlamlı düzeyde artış olduğu söylenebilir.

Tablo 9’da deney grubu PDÖ ve SDÖ son test-kalıcılık testi puanları analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubu PDÖ ve SDÖ Son Test-Kalıcılık Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Deney Grubu	N	Ort.	Std. S.	z	p
PDÖ İçsel	Son Test	20	0,3	1,565	-2,650	0,008*
Problemler	Kalıcılık Testi	20	1,4	1,394		
PDÖ Dışsal	Son Test	20	0,9	3,059	-3,407	0,001*
Problemler	Kalıcılık Testi	20	5,0	3627		
SDÖ Sosyal	Son Test	20	14,7	0,638	-3,438	0,001*
Etkileşim	Kalıcılık Testi	20	12,7	1,292		
SDÖ Sosyal	Son Test	20	29,4	1,818	-2,606	0,009*
Bağımsızlık	Kalıcılık Testi	20	27,4	2,583		
SDÖ Sosyal	Son Test	20	29,7	1,128	-3,850	0,000*
İşbirliği	Kalıcılık Testi	20	24,5	2,762		

*p<0,05

Tablo 9'a göre, deney grubu PDÖ ve SDÖ son test-kalıcılık testi puanları arasındaki fark tüm alt boyutlarda anlamlıdır (p<0,05). Deney grubunun PDÖ İçsel Problemler ve Dışsal Problemler son test puan ortalaması (Ort.:0,3; Ort.:0,9), kalıcılık testi puan ortalamalarından (Ort.:1,4; Ort.:5,0) anlamlı düzeyde düşüktür. SDÖ Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği son test ortalama puanları (Ort.:14,7; Ort.:29,4; Ort.:29,7) kalıcılık testi ortalama puanlarından (Ort.:12,7; Ort.:27,4; Ort.:24,5) anlamlı düzeyde yüksektir. Deneysel uygulama tamamlandıktan ve çocuklar okul binası içinde eğitimlerine devam etmeye başladıktan 4 hafta sonrasında deney grubunun PDÖ İçsel ve Dışsal Problemler alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde artış, SDÖ Sosyal Etkileşim, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal İşbirliği alt boyut puanlarından anlamlı düzeyde azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 10'da çalışma grubundaki çocukların PDÖ ve SDÖ ön test-son test puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Okul Öncesi Çocukların PDÖ ve SDÖ Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon

		Ön Test		Son Test	
		PDÖ İçsel Problemler	PDÖ Dışsal Problemler	PDÖ İçsel Problemler	PDÖ Dışsal Problemler
Ön Test	SDÖ Etkileşim	r	-0,273	-0,167	
		p	0,093	0,310	
	SDÖ Bağımsızlık	r	-0,487	0,053	
		p	0,002*	0,747	
	SDÖ İşbirliği	r	-0,286	-0,290	
		p	0,078	0,074	
Son Test	SDÖ Etkileşim	r		-0,711	-0,560
		p		0,000*	0,000*
	SDÖ Bağımsızlık	r		-0,802	-0,560
		p		0,000*	0,000*
	SDÖ İşbirliği	r		-0,646	-0,569
		p		0,000*	0,000*

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol ve deney grubundaki okul öncesi çocukların PDÖ ve SDÖ ön test puanları karşılaştırıldığında PDÖ İçsel Problemler alt test puanlarıyla SDÖ ön test puanları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişki; son test puanları karşılaştırıldığında ise PDÖ İçsel ve Dışsal Problemler ile SDÖ Etkileşim, Bağımsızlık ve İşbirliği alt test puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Ön test puanları dikkate alındığında çocukların PDÖ İçsel Problemler alt boyut puanları arttıkça SDÖ Bağımsızlık alt boyut puanları azalmakta; son test puanları dikkate alındığında çocukların PDÖ puanları arttıkça SDÖ puanları azalmakta veya PDÖ puanları azaldıkça SDÖ puanları da artmaktadır. Buna göre, okul öncesi çocukların problem davranışları arttıkça sosyal becerilerinin azaldığı veya sosyal becerileri azaldıkça problem davranışlarının arttığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada, okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların okul öncesi etkinliklerinin bahçede gerçekleştirilmesinin çocukların problem davranışları ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın başlangıcında kontrol ve deney grubu PDÖ ve SDÖ alt boyut puanları bakımından benzer özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Üç aylık sürede kontrol grubu çocukların eğitimleri okul binası içinde gerçekleştirilirken deney grubu çocukların etkinlikleri tüm gün bahçede yürütülmüştür.

Kontrol ve deney grubu ön test-son test karşılaştırmalı sonuçlarda yalnızca sınıf ortamında eğitim alan ve okul bahçesini kullanmayan çocuklarda hem içsel hem de dışsal problem davranış (PDÖ) puanlarının okul bahçesinde eğitim alan çocuklara göre daha fazla olduğu, SDÖ puanlarının ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Üç ay süreyle etkinliklerin tüm gün bahçede gerçekleştirilmesinin ardından bir ay sınıf ortamında eğitimlerine devam eden deney grubuna uygulanan kalıcılık testleri sonucunda, PDÖ puanlarının arttığı ve SDÖ puanlarını azaldığı saptanmıştır. Çalışmada okul öncesi etkinliklerinin bahçede uygulanmasının çocukların problem davranışlarını azaltmada ve sosyal becerilerini artırmada anlamlı düzeyde etkisi olduğu, ancak bahçede geçirilen üç aylık zaman diliminden sonra tekrar kapalı alan olan sınıf ortamında eğitime başlamasıyla çocuklarda elde edilen olumlu kazanımlarda gerileme olmaya başladığı belirlenmiştir. Bu bulgular çocuğun gelişiminin desteklenmesinde uygun ortamın oldukça önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Alan yazında, çalışmadan elde edilen bu sonuçları destekleyen bilgilere rastlamak mümkündür. Örneğin Yavuzer (2005) çocukların zihinsel, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarının en iyi şekilde açık havada oynanan oyunlarla karşılandığına dikkat çekmektedir. Dış mekânlar çocukların gelişiminin desteklenmesinde ve eğitim programının hedefe ulaşmasında önemli bir öğedir (Berk ve Winsler, 1995). Bu açıdan bakıldığında çocukların gelişimlerinin desteklemek için

yapılan eğitim uygulamalarında açık alanların gerekliliği anlaşılmaktadır. Ancak gelişen, değişen ve günden güne şehirleşen dünyada çocukların dış mekân gereksinimlerini karşılayan açık alanlar okul bahçeleri olmaya başlamıştır. Okul bahçeleri, çocukların motor gelişimlerinin yanı sıra bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişiminde de önemli bir yere sahiptir (Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017). Ay, Anagün ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada da dış mekânda aktif olarak öğrenme gerçekleştirilmesinin çocukların, bilişsel ve sosyal becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada ulaşılan diğer sonuç, çocukların PDÖ puanlarıyla SDÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğudur. Başka bir ifadeyle çocukların sosyal becerileri arttıkça problem davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular göz önüne alındığında, çocukların yüksek yararı ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak düzenlenen bahçe etkinliklerinin çocuklarda sosyal becerileri artırarak problem davranışların azalmasına etki ettiği sonucuna varılabilir. Doğası gereği her çocuk açık alanda olmaktan hoşnut olur. Okul bahçesinde yapılan etkinliklere katılım sağlayan çocuk, kendi içsel motivasyonuna göre bir ilgi alanı bulmuş ve zaman içerisinde ilgi alanıyla uğraşırken rahatlamış ve iç kontrol kazanmaya başlamış olabilir. İç rahatlatma sağlayan çocuk, problem davranış sergileme ihtiyacı duymamış olabilir.

Alan yazına bakıldığında gerek kuramcıların görüşleri gerekse yapılan araştırmaların sonuçlarına ilişkin bulgular da çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bahçede yapılan okul öncesi etkinlikleri, çocukların davranışları yanında bilişsel gelişimlerini de etkilemiş olabilir. Bu çalışmanın alt problemleri arasında yer almasa da deneysel uygulama boyunca yapılan gözlemler sonucunda, çocukların bahçede bulunan ağaçları, ağaçların meyvelerini, meyvelerin şekillerini veya tatlarını vb. incelerken birçok kavramı doğal yolla öğrendikleri görülmüştür. Doğadan topladıkları doğal materyallerle de sınıflama, gruplama, tahmin etme, eşleştirme gibi matematiksel becerileri deneyimleme fırsatı bulmuşlardır. Bu beceriler de çocukların kendilik algısını olumlu etkilemiş olabilir. Lind (1999) çalışmasında bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılan ölçme, sınıflama, gruplama, gözlem yapma, analiz etme

çalışmalarının küçük yaşlardan itibaren çocuklara verilmesi gerektiğini bunun da ancak doğada yapılan etkinliklerle kalıcı olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, açık alan olan okul bahçesinde eğitim alan çocukların sosyal beceri düzeyinin kapalı alan olan sınıf ortamında eğitim alanlara göre daha çok artmakta olduğu yönündedir. Rogers ve Ross'a (1986) göre, okul öncesi dönemde kazanılması gereken sosyal beceriler sosyal ortamda bağımsız hareket edebilme, sosyal ortamın gereksinimlerini algılama ve doğru yorumlama, sosyal ortama uygun davranmadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Rogers ve Ross'ın belirttiği sosyal becerilerin ediniminde dış mekânın iç mekândan daha etkili olduğunu göstermektedir. Copple ve Bredekamp'ın (2009) yaptıkları çalışmada, açık havada geçirilen zamanın eğitimin bir parçası olduğu ve okul bahçelerinin çocukların gelişimlerinin desteklenmesi adına sınıf ortamlarından daha önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmaların çalışma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda bahçede geçirilen üç aylık sürenin ardından deney grubunun SDÖ tüm alt boyutlarından elde edilen puanlar da kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yani deney grubundaki çocukların sosyal bağımsızlık, sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim becerileri bahçe etkinlikleri sonrasında anlamlı bir gelişme göstermiştir. Buna göre, bahçe etkinliklerinin çocuklara bu becerileri kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, deney grubundaki çocuklar bahçeyi eğitim sınıfı olarak kullanmışlardır. Tüm gereksinimlerini açık alanda karşılayabilmişler, kapalı alanları kullanma gereksinimleri olmamıştır. Aşırı sıcak günlerin yaşandığı temmuz ve ağustos aylarında ise öğlen saatlerini çadırlarda veya oyun evinde geçirmişlerdir. ABD'de yapılan bir araştırmada da dışarıya çıkmanın sıcaklık -9° - 15° C'e kadar düştüğünde ya da 32° C'nin üstüne çıktığında riskli olabileceğini, ama onun dışında her gün açık alanlara çıkılmasının hem çocuklara hem de yetişkinlere olan öneminden bahsedilmektedir (Massachusetts Department of Early Education and Care, 2011). Bunun dışında çocuklar yaklaşık üç aylık zaman diliminde, gün boyu eğitimlerini tıpkı bir sınıf gibi bahçede gerçekleştirmişler ve bu durum isteğe bağlı bir seçim olarak sunulmamıştır. Bu süre zarfında çocukların sınıfa gitmek gibi bir talepleri olmadığı gibi açık alanda olmaktan memnuniyetlerini eve gitmek üzere

okuldan ayrılmak istememe davranışlarıyla göstermişlerdir. Arabacı ve Çıtak (2017) yaptıkları çalışmada açık alanda gerçekleştirilen etkinliklere 3-6 yaş arasındaki tüm çocukların büyük ilgi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda çocukların bu ilgileri sayesinde açık alanda oynadıkları birbirinden yaratıcı oyunlarla bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal hatta öz bakım becerilerinin de desteklendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, deney grubundaki çocuklar öğretmen eşliğinde yapılan etkinlikler dışında farklı etkinliklerde de bulunmuşlardır. Bahçe, çocuklara bireysel veya akran etkileşimi gerektiren doğal gözlem fırsatı sunmuştur. Bahçedeki kum, toprak, su, bitkiler veya taşlar çocuklar için oyun materyali olmuş, çocuklar oldukça yaratıcı oyunlar kurmuşlardır. Çocuklar açık alanda geçirdikleri sürede doğal ortamın kendilerine sunduğu imkanlardan yararlanmışlardır. Uygulanan yapılandırılmış etkinlikler de bahçede gerçekleştirilmiştir. Özellikle bitkiler ve hayvanlarla ilgili izlenimleri, çocuklara keyifli deneyimler sunmuştur. Kendine özgü eğitimsel yaklaşımını geliştiren Maria Montessori de okulların bahçeler, tarlalar, kümes ve çiftlik hayvanları, nehirler ve bitkilerle dolu doğal ortamlara kurulması sağlanırsa, çocukların etraflarında bulunan canlıların hayatını izleyerek kendilerini eğitmelerine ve öngörülü bireyler olmalarına katkı sağlanacağını belirtmiştir (Akt.: Başal, 2005).

Özellikle 0-6 yaş döneminde doğal alanlarda vakit geçiren çocuklar, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de bu alışkanlıklarını keyifle sürdürebilmektedirler. Çocukluk döneminde doğadan uzak olmak, fiziksel veya zihinsel sağlığı olumsuz etkilemesinin yanı sıra bireyin doğayı anlama ve koruma bilincini de olumsuz yönde etkilemektedir. Sağlıklı bireyler ve sağlıklı bir toplum oluşturmak isteniyorsa, özellikle 0-6 yaşta çocukların doğal çevrelerde zaman geçirmesini sağlamak son derece önemlidir (White, 2004). Okul öncesi dönemde pek çok beceri ve alışkanlık kazanılmaktadır. Bu beceri ve alışkanlıkların kazanılması amacıyla eğitimde kalıplaşmış yargılardan uzak olunmalı, eğitim tesadüflere de bırakılmamalıdır (Akdağ ve Erdiller, 2006). Çalışmada, bahçede kalınan süre boyunca çocukların doğadan topladıkları materyalleri çalışmalarını bittiğinde aldıkları yerlere götürerek ekolojik dengeye gözetmeye yönelik bir davranış sergiledikleri gözlenmiştir. Örneğin; oyun için topladıkları çam kozalaklarını oyunlarını bittiğinde aldıkları ağacın

altına veya çamurun içine bıraktıkları görülmüştür. Sebebi sorulduğunda ise “hepsinin bir evi var, düzenlerini bozamayız” cevabını vermişlerdir. Bu da çocukların açık alanda vakit geçirmelerine bağlı olarak ekolojik sistemi kavradıklarını, doğaya saygı duyduklarını göstermiştir. Çalışmanın alt problemlerinden biri olmasa da bu gözlem sonuçlarının kayda değer olduğu söylenebilir.

Louv (2005), “Last Child in the Woods” isimli kitabında artık gençlerin ve hatta çocukların obezite, uyuşturucu madde kullanımı, dikkat eksikliği gibi birçok fiziksel ve ruhsal sağlık sorununun açık alanlarda yeterli zaman geçirilmemesinin bir sonucu olduğunu belirtmektedir. Açık alan olarak bahsedilen mekânlar ise yapılandırılmış alışveriş merkezleri ya da plastik oyuncaklarla dolu parklar değil doğal çevreler olarak belirtilmiştir. Fakat günümüzde çocuklara doğal alanlarda yapılan piknik gibi etkinlikler, alışveriş merkezleri kadar cazip gelmemektedir. İngiltere’de ise Eğitim ve İstihdam Dairesi tarafından okul açık alanlarının geliştirilmesiyle ilgili bir bülten hazırlanmıştır. Bu bültende açık alanların tüm müfredatı ve öğrencilerin eğitimini destekleyebilecek ve zenginleştirebilecek değerli bir kaynak olduğu, okul açık alanlarının eğitsel kullanımının öğrencilerin çevreye karşı tutumları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve öğrencilerin daha bilgili, sorumlu ve girişimci olmalarına yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Çeşitli ve esnek bir çevre düzenlemesi, öğrencilere farklı öğrenme ortamına fırsat sağladığından bahsedilen bu bültende bu hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin, öğrencilerin, eğitim danışmanlarının ve peyzaj uzmanlarının işbirliği içinde çalışması gerektiği ifade edilmiştir (Billmore vd., 1999). Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi için de bahçe düzenlemeleri esnasında; iç mimar, peyzaj mimarı, bahçıvan, sanat öğretmeni, okul öncesi öğretmeni gibi disiplinler arası çalışma yapılmıştır. Deney grubundaki çocukların büyük motor becerilerini kullanabilecekleri oyun alanları oluşturulmuştur. Ayrıca bahçende çim, kum ve toprak zemin oluşturulmuştur. Böylece çocuklara motor beceri ihtiyaçlarının karşılanması için koşabilecekleri, tırmanabilecekleri, inme-çıkma becerileri ve risk alabilecekleri fırsatlar sunulması amaçlanmıştır.

Okul bahçeleri her ne kadar eğitimsel açıdan uygun bir şekilde hazırlanmış olsa da bu ortamları çocukların yararına kullanmaktan sorumlu kişi öğretmenlerdir

(Liman, 2020). Öğretmenler, çocukların gelişim basamaklarını tırmanabilmeleri konusunda detaylı bilgiye ve uygulamaya sahip olmalıdır. Son zamanlarda da sık sık önemi vurgulanan açık alan/bahçe etkinlikleri, doğa ve orman okulu programları öğretmenlerin oldukça ilgisini çekmektedir (Tepebağ ve Aktaş Arnas, 2017). Alat, Akgümüş ve Cavalı (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin bahçe etkinliklerine karşı her ne kadar olumlu düşünceleri olsa da mevsim koşulları, yaralanmalar ve hastalıklar nedeniyle birtakım endişelere sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği okulda deney grubu öğretmeni de orman okulu sertifikasına sahip, doğa çalışmaları konusunda deneyimli bir öğretmen olduğundan olası kazalar veya çocuklar arasındaki çatışmalar konusunda pratik çözüm önerileri ve ilkyardım müdahalelerinde bulunabilmiştir. Fakat daha önce böyle bir deneyimi olmayan öğretmenler bahçede geçirilen zamanın çocukların yemek, uyku ve davranışlarına olan olumlu etkiyi gördüklerini ama sürekli çocukların yaralanacağı kaygısı taşımak istemediklerini, ailelerin de çocuklarının bahçede hastalanacağı veya yaralanacağı kaygılarıyla uğraşmanın kendilerini psikolojik olarak yoracağını ifade etmişlerdir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Açık alan etkinliklerinin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada alt amaçlar göz önünde bulundurularak elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Okul öncesi eğitim etkinliklerinin bahçede gerçekleştirilmesi, çocukların problem davranışlarını anlamlı düzeyde azaltmıştır.
- Okul öncesi eğitim etkinliklerinin bahçede gerçekleştirilmesi, çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde artırmıştır.
- Okul öncesi eğitim etkinliklerinin bahçede gerçekleştirilmesi sona erip çocuklar okul içinde eğitimlerine devam ettiklerinde problem davranışlarında artış olmuştur.
- Okul öncesi eğitim etkinliklerinin bahçede gerçekleştirilmesi sona erip çocuklar okul içinde eğitimlerine devam ettiklerinde sosyal becerilerinde azalma olmuştur.
- Okul öncesi eğitim etkinlikleri tümüyle okulda gerçekleştirilen çocukların problem davranışları ve sosyal beceri düzeylerinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir.

- Çocukların sosyal becerileri arttıkça problem davranışları azalmakta, problem davranışları arttıkça sosyal becerileri azalmaktadır.

Çalışma bulguları ve alan yazın ışığında, okul öncesi dönem çocukların eğitim programları açık alanda uygulandıkça sosyal becerilerinin arttığı ve problem davranışlarının azaldığı söylenebilir. Kritik dönem olarak adlandırılan okul öncesi dönem çocuklarının, olumlu tutum ve davranışlarıyla farklı öğrenme deneyimlerini açık alanda edinebilecekleri, açık alanda geçirdikleri süre arttıkça sosyal gelişim başta olmak üzere diğer gelişim alanlarının da olumlu etkileri olacağı söylenebilir.

6.2. Öneriler

Yapılan çalışma sonuçları ve alan yazın bilgileri ışığında, aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çocukların her yaşta, olabildiğince açık alanlarda ve doğal ortamlarda zaman geçirmesine fırsat tanınmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumları başta olmak üzere diğer eğitim kademelerinde de sınıf dışı/bahçe veya açık alan etkinliklerine daha fazla yer verilebilir. Çocuklar gerek kazanımlara uygun aktiviteleri ve gerekse boş zaman aktivitelerini kum, çim, toprak alanlarda gerçekleştirebilirler.
- Okul öncesi eğitim programı, açık alan etkinliklerine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Fakat uygulamada hava şartları, velinin çocuğun hasta olmasına ilişkin kaygıları, okulun fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğretmenin kaza vb. nedenler karşısında yaşadığı kaygılar nedeniyle çocuklarla açık alana çıkma süreleri oldukça yetersiz kalmaktadır. Eğitimcilere yönelik olarak okulun mevcut alanlarının kullanılması ve açık alan kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir.
- Eğitim ve öğretimin iç mekânlardan dış mekânlara geçmesi için Millî Eğitim Bakanlığı resmi talimatıyla son yıllarda öğretim yılı boyunca iki defa düzenlenen ve çocukların okul dışında zaman geçirmelerine fırsat veren “Okul Dışarıda” günü gibi açık alan çalışmaları ayda bir gün, haftada bir gün

ve daha sonra haftanın her günü şeklinde uygulanarak kurum, eğitimci, aile ve çocukların uyumu sağlanabilir, uygulama yaygınlaştırılabilir.

- Öğretmenler kendileri günlük ve aylık eğitim programlarında açık alana daha sık yer verebilirler. Okul şartları uygun olmadığında ise okul dışında mevcut açık alanlardan yararlanabilirler.
- Kurum veya eğitimciler Kızılay, Yeşilay, Tohum Otizm Vakfı gibi sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yaparak okul bahçelerinde belirli zamanlarda amaca uygun çalışmalar yapabilirler.
- Okul öncesi eğitimde açık alan uygulamalarıyla ilgili örnekler, günümüzün en etkili iletişim aracı sosyal medya aracılığıyla velilere duyurulabilir. Velilere açık alanda geçirilen zamanın önemi konusunda eğitim etkinlikleri düzenlenerek çocuklarıyla açık alanda zamana geçirmeleri teşvik edilebilir.
- Bu çalışmada, eğitim programında yer alan etkinlikler bahçe düzeni yapılarak deney grubuyla tüm gün bahçede gerçekleştirilmiştir. Açık alan uygulamaları bahçe dışında orman, park vb. farklı alanları da kapsayacak şekilde genişletilebilir. Bu amaçla okul ve çevresindeki tüm imkanlar kullanılabilir.
- Bu çalışmada, okul öncesi eğitim programında yer verilen etkinliklerin bahçede gerçekleştirilmesinin çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerine etkisi incelenmiştir. Bilimsel süreç becerilerine, problem çözme becerilerine, motor becerilerine veya fen ve matematik gelişimine etkisinin inceleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, bahçede geçirilen zamanın çocukların problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi çocuklara yönelik bir ölçme aracıyla belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak öğretmen ve velilerin görüşlerinin alınması daha kapsamlı veriler sunabilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akbaş, İ. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. *Ayrıntı Dergisi*, 7(77), 25-29.
- Akdağ, Z. ve Erdiller, Z. (2006). Okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara çevre bilincini kazandırmak için gönüllü kuruluşlar ile işbirliği yapmak. Paperpresent at the VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Akgül, B. M. (2011). Farklı Kültürlerdeki Bireylerin Boş Zaman Aktivitelerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi: Ankara-Londra örneği. Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Akkılıç Kansu, N. (2009). Çocuklar ve Doğa. Ekoloji-Çevre Kirliliği-Yenilenebilir Enerji. Erişim: <http://www.ekoloji.biz/cevre-dostlari/cocuklar-ve-doga.html>, 26.12.2019
- Akkök, F. (2006). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Ana-Baba El Kitabı* (4. basım). İstanbul. Özgür.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T., Arslan, A.Ç. ve Kükütçü, S.K. (2011) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Sorun Davranışlara İlişkin Düşünceleri. E. Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6, 2, 1715-1731.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen tutum ve uygulamaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 47-62.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi.

- Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Anselmi, L., Piccinini, C. A., Barros, F. C. ve Lopes, R. S. (2004). Psychosocial determinants of behaviour problems in Brazilian preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 779-788.
- Arabacı, N. ve Çıtak, Ş. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların “oyun” ve “açık alan (bahçe)” etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 11(21), 28-43.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, 5(11).
- Avcıoğlu, H. (2007). Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. Kök Yayıncılık.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15),103-118.
- Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı.
- Başal, H. A. (2005). *Çocuklar İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Berk, L. E. ve Winsler, A. (1995). Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education. NAEYC Research into Practice Series. Volume 7. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC Catalog 146).
- Billmore, B., Brooke, J., Booth, R., Funnell, K. ve Bubb, M. (1999). The Outdoor Classroom: Educational Use, *Landscape Design, & Management of School Grounds. Building Bulletin 71*. Publications Centre, PO Box 276, London SW8 5DT, U.K.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 17, 18-20.

- 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.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri. *Erişim*, 18, 2019.
- Carr, E.G. ve Durand, V.M. (1985). The social communicative basis of severe behavior problems in children (Eds.: Reiss & R.R. Bootzin), *Theoretical Issues in Behavior Therapy* (pp. 219-254). New York: Academic Press.
- Ceylan, R. ve Yiğitalp, N. (2018). Aile katılımlı ve aile katılımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 119-1127.
- Copple, C. ve Bredekamp, S. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through 8 (Vol. 1313, pp. 22205-4101). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Dahlgren, L.O. ve Szczepanski, A. (2005). *Outdoor Education: Literacy Education and Sensory Experience: An Attempt at Defining The Identity of Outdoor Education*. Kisa, Sweden: Kisa-Tryckeriet AB.
- Dearing, C. G., Kilburn, S. ve Lindsay, K. S. (2014). Validation of the sperm classanalyser CASA system for sperm counting in a busy diagnostic semen analysis laboratory. *Human Fertility*, 17(1), 37-44.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Dodge, D. T., Colker, L. ve Heroman, C. (2002). *The Creative Curriculum*. New York, NY: Teaching Strategies.
- Eratay, E. (2011). Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.

- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D. ve Updegraff, K. A. (2000). Criteria for evaluating the significance of developmental research in the twenty first century: Force and counterforce. *Child Development*, 71(1), 212-221.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a play ground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Edstrom, L. V. S. ve Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional-competence program: Linking children's goals, attributions and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200.
- Frost, J. L. (2006). The dissolution of children's outdoor play: Causes and consequences. Erişim: <http://www.balticstreetadventureplay.co.uk/sites/default/files/content.files/joefrostthedissolutionofchildrensoutdoorplaycausesconseques.pdf>, 23.06.2020.
- Gibbs, L., Nursey, J., Cook, J., Ireton, G., Alkemade, N., Roberts, M., ve Forbes, D. (2019). Delayed disaster impacts on academic performance of primary school children. *Child Development*, 90(4), 1402-1412.
- Gürşimsek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z. ve Ekinci, D. (2006). Annenin ruhsal belirtileri ile 5-6 yaş dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Aile ve Toplum*, 11(6), 9-18.
- Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş-altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 42-50.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal çevrenin incelenmesi: Sivas İli Örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Kocalar, A. O. (2015). Ekoloji eğitiminde yeni sorun: Ekofobi. *Coğrafiyacilar Derneği Uluslararası Kongresi Bildirileri Kitabı*, ss.596-605. 21-23 Mayıs 2015, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Lane, K. L. ve Menzies, H. M. (2003). The effects of a school-based primary intervention program: Preliminary outcomes. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47(1), 26-32.
- Lee, R. E., Parker, N. H., Soltero, E. G., Ledoux, T. A., Mama, S. K. ve McNeill, L. (2017). Sustainability active garden education (SAGE): results from two feasibility pilot studies. *BMC Public Health*, 17(1), 242.
- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 8-19.
- Lind, K.K. (1999). Science in early childhood: Developing and acquiring fundamental concepts and skills. In American Association for the Advancement of Science. Dialogue on early childhood science, mathematics, and technology education.
- Louv, R. (2005). *Nature Deficit*. Orion, 70-71.
<https://www.firenewsroom.org/sites/default/files/Louv-Health-JulAug05.pdf>,
25.06.2020.
- Louv, R. (2012). *Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü* (Çev.: C. Temürcü.). Ankara: TÜBİTAK (Orijinal çalışma basım tarihi, 2005-2008).
- Rogers, D. L. ve Ross, D. D. (1986). Encouraging positive social interaction among young children. *Young Children*, 41 (3), 12-17.
- Okur Berberoğlu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Olçay, O. (2008). Bazı kişisel ve ailesel değişkenlere göre okulöncesi dönemdeki çocukların sosyal yetenekleri ve problem davranışlarının analizi. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, Tarih ve Toplum*. Ankara: İmge.

- Ouvry, M. (2005). *Exercising Muscles and Minds: Outdoor Play and The Early Years Curriculum*. London: National Children's Bureau.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 9-18.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçelere Açılıyoruz: Mekân Dışı Eğitim İsveç'ten Örnekler. *International Journal of Social Science*, 6(1),371-384
- Öztürk, A. (2008). Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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 Poyraz, H. (2005). Okulöncesi 5–6 yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 166, 83-97.
- Poyraz Tüy, S. (1999). 3-6 yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of manyrelationships. *Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1), 125-29.
- Senemoğlu, N. (2001). Öğrenme nasıl oluşmaktadır. *Öğrenmenin Oluşumu*. Ankara: MEB. Modül, 1.
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa.

- Sezer, Ö. (2006). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 280-293.
- Sivri, H. (1993). Fiziksel ve Mekânsal Çevrenin Çocuk Davranışlarına ve Gelişimine Etkileri-Çocuk İçin Oluşturulacak Çevrelerde Tasarım Verilerinin Saptanması, Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Staempfli, M. B. (2009). Reintroducing adventure into children's outdoor play environments. *Environment and Behavior*, 41(2), 268-280.
- Strasburger, V. C. ve Donnerstein, E. (1999). Children, adolescents, and the media: issues and solutions. *Pediatrics*, 103(1), 129-139.
- Sunar, D. ve Okman Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families (Eds.: J. L. Roopnarineve U. P. Gielen), *Families in Global Perspective* (ss.169-183). Boston: Pearson.
- Teglasi, H. ve Rothman, L. (2001). Stories a classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71-94.
- Temel, K. S. E. (1996). *Klinik*. Ankara: Medical Network & Nobel.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa.
- Tepebağ, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Tsai, J.T. (2006). The identification of the components for an outdoor education curriculum in Taiwan. Thesis, Indiana University, USA.
- Tucker, L. B. (2008). Adolescent of results in more aggressive disease and worse outcomes: results of a nested matched case-control study within LUMINA, a multiethnic US cohort (LUMINA LVII). *Lupus*, 17(4), 314-322.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62(6), 1-3.

- Turney, K. ve McLanahan, S. (2015). The academic consequences of early childhood problem behaviors. *Social science research*, 54, 131-145.
- Uyanık Balat, G., Şimşek, Z. ve Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 263-275.
- Ünal, H., Çukur, C. Ş. ve Özbayrak, C. (2010). Aile, Arkadaş Grupları ve Okulun Gençlerin Şiddet Davranışlarına Etkisinin Boylamsal Olarak Çalışılması. Proje Sonuç Raporu (TÜBİTAK-SOBAG 106K310).
- Ünal, O. ve Demirkaya, H. Eğitici Çizgi Romannın Dersinde Kullanılmasına Yönelik Yarı Deneysel Bir Çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education*, (40), 92-108.
- Wake, M., Hesketh, K. ve Waters, E. (2003). Television, computeruse and body massindex in Australian primary school children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 39(2), 130-134.
- Walker, H. M. ve Shinn, M. R. (2002). Interventions for a chieving prevention goals and outcomes for at-risk children and youth. *Interventions Academic and Behavior Problems: Preventive and Remedial Approaches*, 1-26.
- Wells, N. M. ve Evans, G. W. (2003). Nearbynature: A buffer of life stres amongrural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- White, J. (2008). *Playing and Learning Out Doors: Making Provision For High-Quality Experiences in The Out Door Environment*. New York: Routledge.
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importanceto children's development & theeath's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.
- Wilson, R. (2008). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. New York: Routledge.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu (7.Basım)* İstanbul: Remzi.

Yavuzer, H. (2005). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul. Palme.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. İstanbul: Seçkin.

Zachrisson, H. D. ve Dearing, E. (2015). Family in come dynamics, early childhood education and care, and early child behavior problems in Norway. *Child Development*, 86(2), 425-440.

8. EKLER

Ek 1. Etik İzin



T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

TOPLANTI TARİHİ : 16/04/2019
TOPLANTI NO : 2019/07

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 1:

15/04/2019 tarih ve 15578 sayılı Prof.Dr.Arzu ÖZYÜREK'in dilekçe ve ekleri görüşüldü.

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi öğretim Üyesi Prof.Dr.Arzu ÖZYÜREK'in danışmanlığında yürütülen "Okul Öncesi Açık Alan Etkinliklerinin Çocukların Bilimsel Süreç Becerileri ve Problem Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan anket çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

ASLI GİBİDİR

Prof. Dr. Zeki TEKİN

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı

Ek 2. Okul Öncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (Örnek Maddeler)

SOSYAL BECERİLER	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık
1- Bağımsız olarak çalışır ve oynar.	0	1	2	3
2- Diğer çocuklarla birlikte tebessüm eder ve güler.	0	1	2	3
3- Farklı bir kaç çocukla oynar.	0	1	2	3
4- Yetişkinlerin yönergelerine uyar.	0	1	2	3
5- Yardım istemeden önce kendisi yeni işleri yapmaya çalışır.	0	1	2	3

PROBLEM DAVRANIŞLAR	Asla	Nadiren	Bazen	Sık sık
1- Düşünmeden davranır.	0	1	2	3
2- Korktuğu veya üzülmediği zaman hastalanır.	0	1	2	3
3- Diğer çocukları kızdırır veya alay eder.	0	1	2	3
4- Anne babasına yada bakıcısına çok bağımlıdır.	0	1	2	3
5- Başkalarını rahatsız eden sesler çıkarır.	0	1	2	3

Ek 3. Etkinlik Planı Örneği

Etkinlik Adı: Arkadaşım Ağaç

Etkinlik Türü: Fen ve Matematik

Yaş Grubu: 36- 72 Ay

Kazanımlar ve Göstergeleri

Kazanım 4. Küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapar.

Göstergeler

4.1. Kalemı doğru tutar, kalem kontrolünü sağlar.

4.2. Çizgileri gelişiminden beklenen nitelikte çizer.

Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler.

Göstergeler

5.1. Nesne ya da varlığın adını söyler.

5.2. Nesne ya da varlığın şeklini söyler.

Materyaller: Kağıt ve kalem

Kavramlar: Üçgen, daire, kısa, uzun, büyük, küçük

Öğrenme Süreci

- Çocuklarla bahçede ağaçlar hakkında sohbet edilir. Ağaçların neden önemli olduğuyla ilgili sorular sorulur, çocukların cevap vermeleri beklenir.
- Ağaçların üzerinde yaşayan canlılardan bahsedilir. Bazı ağaçların meyve ağaçları olduğundan bahsedilir ve çocuklardan örnekler vermeleri istenir.
- Daha sonra ağaçları incelemek için bahçede yürüyüşe çıkılır.
- Yürüyüş esnasında, ağaçların farklı şekilleri ve boyutları olduğu vurgulanır. Çocuklardan gördükleri ağaç şekillerini söylemeleri istenir.
- Çocukların yanlarına aldıkları kağıt-kalem ile kısa ağaç, uzun ağaç, üçgen ağaç, büyük ağaç gibi söyledikleri tasvirleri çizmeleri istenir.
- Çocukların ilgisine göre bahçe gezisi ve çizim çalışmasına devam edilir.

Değerlendirme

Etkinlik sonrası aşağıdaki sorular sorularak değerlendirme yapılır.

- Bahçe yürüyüşümüzde nelere dikkat ettin?
- Ağaçların en çok ilgini çeken özelliği ne oldu?
- Çizdiğin ağacın yaprakları/ meyvesi var mıydı?
- Ağaçlarla ilgili başka ne gibi etkinlikler yapılabilir?
- Sen bir ağaç olsaydın kimlere nasıl faydalı olmak isterdin?

Aile Katılımı

Ailelere haber mektubu gönderilerek gün içinde ağaçlarla ilgili yapılan çalışma hakkında bilgi verilir. Ailelere çocuklarıyla birlikte bir ağaç dikme etkinliği yapabilecekleri önerisinde bulunulur.

(Kaynak: Çocuğumla Doğadayız)

9. ÖZGEÇMİŞ

Şenay Şirin Kaya 1995 yılında Samsun Bafra'da doğdu. İlköğretim, ortaöğretim ve lise eğitimini Bafra'da tamamladı. 2013 yılında Karabük Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünü kazanarak 2018 yılında mezuniyetini aldı ve Ankara'da Dadya Çocukları Eğitim Kurumu'nun rehberlik servisinde Çocuk Gelişimci olarak işe başladı. Yine 2018 yılının eylül ayında Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yüksek lisansa başladı. Ankara'daki görevini Nisan 2020 itibariyle evlilik nedeniyle sonlandırarak İstanbul'a taşındı.