

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI



ORMAN ANAOKULUNA VE BAĞIMSIZ
ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN
SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELEK AYDEMİR

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Türker SEZER

BOLU, OCAK - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Melek AYDEMİR tarafından hazırlanan **“ORMAN ANAOKULUNA VE BAĞIMSIZ ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI”** adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 5/01/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Türker SEZER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ
Sakarya Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tez çalışmasını Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladım. İfade ettiğim verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi beyan ederim. Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları, bilimsel etik ve ahlak kurallarına tam uygun bir şekilde sunmuş bulunmaktayım. Tez çalışmamda faydalandığım eserlere uygun atıflar yaparak kaynakları doğru bir biçimde gösterdim. Kullandığım verilerde herhangi bir değişiklik yapmadım. Ayrıca, bu tezde sunduğum çalışmanın tamamen özgün olduğunu beyan ederim. Eğer aksi bir durum ortaya çıkarsa, oluşabilecek tüm hak kayıplarını kabul ettiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan kurulumuzun 27.06.2022 tarihli ve 2022/07 toplantısında Protokol NO. 2022/249 sayısı ile etik izin alınmıştır.

MELEK AYDEMİR

ÖZET

**ORMAN ANAOKULUNA VE BAĞIMSIZ ANAOKULUNA DEVAM EDEN
ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ VE PROBLEM DAVRANIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI
YÜKSEK LİSANS TEZİ
MELEK AYDEMİR
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. TÜRKER SEZER)
BOLU, OCAK - 2024
XI+ 85**

Bu araştırma, orman okuluna ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli adı verilen nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde bulunan iki bağımsız anaokulundan 67 çocuk ve iki orman anaokulundan 75 çocuk olmak üzere toplam 142 çocukta oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolayda örnekleme modeli tercih edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kenneth MERRİL tarafından geliştirilen (2003) ve Saide ÖZBEY tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales - PKBS-2) ile Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel paket programına aktarılmış, dağılımları incelenerek normal dağılım gösteren veriler parametrik testler ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları yaş ve anne çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, okula devam süresi, haftalık ormana gitme sıklığı ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu, orman okuluna devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının daha yüksek ve problem davranış puanlarının daha düşük olduğudur. Bulgular ışığında, literatürle ilişkilendirilmiş ve sonuçlar tartışılarak ilgili öneriler geliştirilmiştir.

ANAHTAR KELİMELE: Orman Anaokulu, Sosyal Beceriler, Problem Davranışlar, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT

COMPARISON OF SOCIAL SKILLS AND PROBLEM BEHAVIORS OF CHILDREN ATTENDING KINDERGARTEN AND FOREST SCHOOL

MA THESIS

MELEK AYDEMİR

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAM

(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. TÜRKER SEZER)

BOLU, JANUARY 2024

XI+ 85

This study was conducted to compare the social skills and problem behaviours of children attending forest school and independent kindergarten. In the study, a quantitative research method called relational screening model was used. The study group consisted of a total of 142 children, 67 children from two independent kindergartens and 75 children from two forest kindergartens in İzmir province in the 2022-2023 academic year. The convenience sampling model was preferred when determining the study group.

Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2) developed by Kenneth MERRIL (2003) and adapted into Turkish by Saide ÖZBEY and General Information Form were used as data collection tools. The data obtained were transferred to the statistical package programme, their distributions were examined and the normally distributed data were evaluated with parametric tests.

According to the results of the study, children's social skills and problem behaviours did not show a significant difference according to age and mother's employment status. However, significant differences were found according to gender, parental education level, duration of school attendance, weekly frequency of going to the forest and school type. The most important finding of the study was that children attending forest school had higher social skills scores and lower problem behaviour scores. In the light of the findings, the results were correlated with the literature and relevant suggestions were developed by discussing the results.

KEYWORDS: Forest Kindergarten, Social Skills, Problem Behaviours, Preschool Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Problem Cümlesi	6
1.3 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	6
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Varsayımlar / Sayıtlar	8
1.5 Sınırlılıklar	8
1.6 Tanımlar	8
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	10
2.1 Sosyal Beceri	10
2.1.1 Sosyal Beceri ile İlgili Yaklaşımlar	11
2.1.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler	13
2.2 Problem Davranış	16
2.1.3 Problem Davranış ile İlgili Yaklaşımlar	16
2.2.2 Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlar	18
2.3 Orman Okulu Yaklaşımı	19
2.4 Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Orman Okulu Yaklaşımı İlişkisi	21
2.5 Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Orman Okulu Yaklaşımı ile İlgili	
Araştırmalar	24
2.1.4 Yurt İçi Araştırmaları	24
2.5.2 Yurt Dışı Araştırmaları	26
3. YÖNTEM	32
3.1 Araştırma Modeli	32
3.2 Çalışma Grubu	32
3.3 Veri toplama Araçları	34
3.3.1 Genel Bilgi Formu	34
3.3.2 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği	34
3.3.2.1 Sosyal Beceri Ölçeği	35
3.3.2.2 Problem Davranış Ölçeği	35
3.1 Verilerin Toplanması	36
3.5 Verilerin Analizi	36

4. BULGULAR	38
4.1 Çocukların Yaşı Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular	38
4.2 Çocukların Cinsiyeti Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular	38
4.3 Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular.....	39
4.4 Anne Öğrenim Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular.....	40
4.5 Baba Öğrenim Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular.....	43
4.6 Okula Devam Süresi Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular	47
4.7 Ormana Gitme Sıklığı Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular.....	48
4.8 Okul Türü Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular	51
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	53
6. KAYNAKLAR.....	63

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1	Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	33
Tablo 4.1	Yaş Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi.....	38
Tablo 4.2	Cinsiyet Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi	38
Tablo 4.3	Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi	39
Tablo 4.4	Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Değerler.....	40
Tablo 4.5	Anne Öğrenim Durumu Değişkenin Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi	41
Tablo 4.6	Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortaya Çıkan Anlamlı Farkın Kaynağı	42
Tablo 4.7	Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Değerler.....	43
Tablo 4.8	Baba Öğrenim Durumu Değişkenin Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi	44
Tablo 4.9	Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortaya Çıkan Anlamlı Farkın Kaynağı	45
Tablo 4.10	Okula Devam Süresi Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi.....	47
Tablo 4.11	Ormana Gitme Sıklığı Değişkenine Ait Tanımlayıcı Değerler	48
Tablo 4.12	Ormana Gitme Sıklığı Değişkenin Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi	49
Tablo 4.13	Ormana Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Ortaya Çıkan Anlamlı Farkın Kaynağı.....	50
Tablo 4.14	Okul Türü Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi	51

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AKT	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi
EÇE	: Erken Çocuk Eğitimi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
P	: Anlamlılık Düzeyi
Ss	: Standart Sapma
$\bar{X}$	: Ortalama Puan



TEŞEKKÜR

Bu tezin tamamlanması sürecinde katkıda bulunan herkese teşekkür etmek isterim. Öncelikle, değerli danışmanım Doç. Dr. Türker Sezer'e, rehberliği, bilgi birikimi ve motivasyonu için minnettarlığımı sunarım. Tez sürecinde gösterdiği özveri ve yönlendirmeleri sayesinde bu çalışmayı başarıyla tamamlamama yardımcı oldu.

Bu araştırma sürecinde, değerli görüşleri ve deneyimli bakış açılarıyla katkı sağlayan Doç. Dr. Hilal İlknur TUNÇEL'e ve Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY'a içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Yol gösterici eleştirileri ve düzeltme önerileri, çalışmamı daha derinlemesine ve kapsamlı hale getirmeme olanak tanıdı. Kendilerinin bilgisi ve rehberliği, bu tezin kalitesini artırmama önemli katkılarda bulundu.

Veri toplama aşamasında bana destek olan Selma GÖÇMEN ÇAKAR ve Nazlı AYKAN'a özel teşekkürlerimi iletmek isterim. Paylaşımçı yaklaşımları ve özverili destekleri sayesinde tezimde kullanılan verileri istenilen nitelikte toplayabilme imkanım oldu.

Ayrıca, hayatım boyunca yanımda olan en büyük destekçilerim olan annem, babam ve ablam, sizin sevgi dolu varlığınız olmasaydı, bu başarıya ulaşmak mümkün olmazdı.

Son olarak, sevgili eşim Onur Aydemir'e teşekkür etmek istiyorum. Siz, benim hayatımın en değerli parçasısınız. Sabrınız, anlayışınız ve desteğiniz olmadan, bu tezi tamamlamak benim için imkansız olurdu. Sizinle birlikte bu başarıyı paylaşmak benim için büyük bir mutluluk.

Hepinize sonsuz teşekkürlerimi, sevgi ve minnet duygularımı sunarım.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumundan ilkökula başlayıncaya kadar olan süreyi kapsar. Bu süre zarfında gerçekleştirilen tüm eğitsel etkinliklere ise "okul öncesi eğitim" adı verilir (Oktay, 1990). Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki değişikliklerin hızlı ve kalıcı olduğu kritik bir dönemdir (Arı, 2003). Bu dönemde çocuklar ilk öğrenmelerini doğdukları çevreden ve okul öncesi eğitim kurumundan edinirler. Çocuğun ilk çevresi olarak aile ortamı onun sosyalleştiği ve temel becerilerini kazandığı ortamdır (Yükselen, 2011). Evde ve okul öncesi eğitim kurumlarında edinilen erken deneyimler çocuğun bilişsel (erken dil, okuryazarlık, matematik), sosyal (zihin kuramı, empati, toplum yanlısı), sebat, dikkat, öz düzenleme, yürütücü işlev becerileri ve benlik saygısı dahil olmak üzere bir dizi becerisinin gelişimini şekillendirir ve bu yaşta gelişen erken beceriler ileriki yıllar için önemli bir temel oluşturur (Yoshikawa vd., 2013).

Çocuklar, yaşamları boyunca sağlıklı ilişkiler kurabilmek adına edindikleri sosyal becerilere büyük ölçüde ihtiyaç duyarlar. Özellikle okul öncesi dönemde kazanılan sosyal beceriler, çocuğun sosyal, duygusal ve akademik gelişimine kalıcı bir etki yapmaktadır (Choi & Kim, 2003; Holland & Merrell, 1998; Yavuzer, 2010). Kostelnik ve arkadaşlarına (2006) göre 12 yaşına kadar sosyal beceri gelişim fırsatı olmayan çocukların daha sonra bu becerileri edinmeleri zorlaşmaktadır.

Sosyal beceriye sahip çocuklar çevresine daha kolay uyum sağlamakta, çatışma durumlarında daha az saldırgan tutuma başvurmaktadırlar (Matson & Ollendick, 1988). Sosyal becerisi yüksek olan çocukların işbirliği yapma, yeni arkadaşlar edinebilme, iletişim kurma, sorumluluklarını anlayabilme, başkalarının duygu ve problemlerini hissetme becerileri de gelişmiş olmaktadır (Salimi & Dardiri 2021). Çocuklar, birlikte oyun, akranlarını olumlu davranışlara yönlendirme, liderlik, yardımlaşma, nezaket ifadelerini kullanma, sabır ve bekleyiş gibi davranışlarda daha başarılı olma eğilimindedirler (Dinçer vd., 2019). Erken yaşta yapılan sosyal beceri müdahaleleri sonucunda çocukların ileriki yaşlarında sosyal, akademik ve ekonomik başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Hawkins vd., 2008). Deneysel araştırma sonuçları çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi ile bu becerilerin düzeylerinde artış olduğuna ilişkin kanıtlar

sunmuşlardır (Boz vd., 2018; Civelek, 2022; Tsangaridou vd., 2014; Pekdoğan, 2016; Uysal & Balkan, 2015).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde, çevrelerindeki rol model etkisi önemlidir (Özyürek vd., 2014). Aile içi iletişimin iyi olduğu ortamlarda büyüyen çocukların sosyal becerileri ve etkileşimleri daha iyi olmaktadır (Saral, 2022). Ebeveynleriyle iletişim kurmayı öğrenen çocuk önce yakın çevresinde ve ardından okul öncesi eğitim kurumunda sosyal iletişime geçmektedir (Menekşe, 2018). Sosyal beceriler okul öncesi dönemde bulunan çocukların okul ortamında etkin iletişim ve etkileşim kurmaları için gereklidir (Winsler & Wallace, 2002). Sosyal olarak desteklenmiş çocukların okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenler ile daha yakın ilişki kurdukları ifade edilebilir (Ferreira vd., 2016; Özyürek vd., 2014; Saral, 2022), bu yakın ilişkilerin de çocukların gelişimini olumlu olarak etkilediği düşünülebilir (Pianta & Stuhlman, 2004; Dereli-İman, 2016). Öğretmeniyle yakın ilişkiler kurabilen çocuğun sosyal becerileri de daha iyi olmaktadır (Saral, 2022).

Erken dönemde çocuklara sunulan sosyal-duygusal ortam onların sosyal becerilerini (duygu düzenleme, sosyal yetkinlik vb.) etkilemektedir (Eisenberg vd., 2004). Bu ortamı etkileyen değişkenler içerisinde aile ve okul öncesi eğitim ortamındaki öğretmenin önemli bir yeri vardır (Ölçer & Aytar, 2014; Maleki vd., 2019). Bu dönemde sosyal becerilerin gelişimi için aile ve okul öncesi eğitim kurumunun özelliklerine dikkat edilmelidir (Maleki, 2019). Tüm çocukların olumlu sosyal beceriler geliştirme fırsatına sahip olması için yüksek kalitede okul öncesi eğitim sağlanmalıdır (McCabe & Frede, 2007). Okul öncesi kurumunun fiziksel özellikleri, eğitim süresi, okul türü, gibi değişkenler de çocukların sosyal beceri düzeylerini etkilemektedir (Günindi, 2011).

Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların problem davranışlara sahip olduklarına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Alkış, 2015; Dinçer vd., 2019; Gültekin Akduman vd., 2015; Major vd., 2022).

Sosyal becerileri desteklenmeyen çocuklar, genellikle sosyal beceri düzeylerinde düşüş yaşar ve problem davranışlar sergileme eğilimindedir (Erten, 2012). Problem davranışlar öğrenmeyi ve sosyal etkileşime katılmayı engelleyen davranışlardır. Okul öncesi sınıflarında karşılaşılan problem davranışlar ‘öfke nöbeti’, ‘ağlama’, ‘bağırma’, ‘inatçılık’ (Güder vd., 2018), saldırganlık, sinsî davranışlarda bulunmak (Keane & Calkins, 2004) olarak bulunmuş başka bir

araştırmada ise içe kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğunun en sık görülen problem davranışlardan olduğu belirtilmiştir (Derman & Başal, 2013). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda, yalnız kalma isteği, akranlarına fiziksel müdahalede bulunma, reddedilme ya da tercih edilmeme korkusu, şikayetçi olma, otoriteye duyulan korku, arkadaşlığı kaybetme endişesi, olumsuz sözel iletişim ve akranlarla sözel iletişim kurmaksızın oyun oynama gibi problem davranışları gözlemlenebilir (Dinçer vd., 2019). Okul öncesi dönemdeki problem davranışlar ileriki yaşlarda görülebilecek uzun süreli öfke, saldırganlık, suçluluk, antisosyal davranış gibi yıkıcı davranışların önemli yordayıcılarıdır (Broidy vd., 2002; Coie & Dodge, 1998).

Yapılan deneysel çalışmada problem davranışla ilgili uygulanan eğitim programları sonucunda, çocukların problem davranış puanlarının anlamlı derecede azaldığı görülmüştür (Çelik, 2015). Sınıf içi akran ve öğretmen ilişkileri, iyi planlanmış bir öğrenme süreci sosyal becerilerin gelişimi ve problem davranışların azalmasında etkilidir. Yüksek organizasyonel öğretimsel destek, akran bağlamındaki problem davranışları tamponlamada önemli bir işleve sahiptir (Bailey vd., 2020). Fakat problem davranışlar ortaya çıkmadan riskleri tespit edip okul öncesi dönemde sosyal becerileri destekleyen yüksek kaliteli okul öncesi eğitim ile problem davranışlar azaltılabilir. Ayrıca problem davranış riski olan çocuklar uzun vadede koruma altına alınabilir (McCabe & Frede, 2007).

Ülkemizdeki okul öncesi eğitim programının temel hedefi, çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı bir büyüme süreci geçirmelerini; motor, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında en üst düzeyde gelişim göstermelerini, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bir şekilde bulunmalarını amaçlamaktadır. Program oluşturulurken farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan yararlanılarak bir senteze ulaşılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Çocukların gelişimlerini desteklemek için, zengin bir uyarıcı içeriğe, etkileşime ve iş birliğine odaklanan, oyun temelli ve çocuk merkezli bir ortam sağlamak önemlidir (Gençten & Aydemir, 2023). Bu sebeple bir çok ülkede geleneksel okul öncesi programlarına dahil edilen alternatif yaklaşımlar ile çocukların gelişimleri zengin deneyimlerle desteklenmekte okul öncesi eğitimin niteliği ve etkisi arttırılmak istenmektedir.

Ülkemizde öne çıkan alternatif eğitim yaklaşımlarının Montessori Yaklaşımı ve devamında Reggio Emilia, High Scope, Waldorf Yaklaşımı gibi

yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Kılınç vd., 2018). Günümüzde hızla yaygınlaşan alternatif eğitim yaklaşımlarından biri de Orman Okulu yaklaşımıdır (Edeş, 2022; Gençten, 2022). Sosyal beceriler açısından değerlendirdiğimizde, okul öncesi eğitim programının amacı, çocukların kendilerini yaratıcı bir biçimde ifade etmelerini, duygularını olumlu/olumsuz bir şekilde ifade etme yeteneklerini geliştirmelerini, kendilerini motive ederek işleri başarma becerilerini kazanmalarını, farklılıklara saygı gösterme alışkanlıkları edinmelerini, değişik ortamlardaki kurallara uyma, estetik değerlere duyarlılık geliştirme, kendine güvenme, toplumsal yaşamda bireylerin farklı rollerini ve görevlerini anlama, başkalarıyla sorunları çözme becerilerini desteklemektir (MEB, 2013). Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında sosyal becerilerine bakıldığında, akran ilişkileri, öz yönetim, akademik beceriler, uyum ve onaylama davranışları öne çıkan davranışlar olmuştur (Caldarella & Merrell, 1997). Okul öncesi dönem çocukları için sorumluluk ve işbirliği davranışları sosyal beceri için en kritik davranışlar olarak görülmektedir (Frey vd., 2014). En iyi oldukları sosyal becerinin yardım etme ve en çok yetersiz olduğu sosyal becerinin paylaşma olduğu belirlenmiştir (Aksoy, 2021). Alternatif eğitim yaklaşımlarının sosyal beceri ve problem davranış ile ilişkisine baktığımızda Montessori ve Orman Okulu yaklaşımının felsefe ve uygulamada bu becerileri desteklemede öne çıktığı görülmektedir. Montessori yaklaşımı çocuğun öz denetim kazanmasını, sorumluluk almasını, bağımsız olmasını destekleyerek bu becerileri geliştirmektedir. Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre sosyal becerilerinin daha iyi olduğu (Gleen, 2003; Kaygılı & Koçyiğit, 2008), yine Montessori okuluna devam eden çocukların problem davranışı görülmesi sıklığının daha az olduğu bilinmektedir (Yücesan, 2017). Alternatif yaklaşımların yaygınlaştırılması için uygulanabilir olması önemlidir. Öğretmenlerin Montessori gibi uygulamaların niteliklerini sınıfta uygulama yapacak yeterli donanımına sahip olamadıkları için yansıtamadıkları görülmüştür (Kılınç, 2018).

Orman okulu yaklaşımı doğaya yapılan düzenli ziyaretler ile çocukların bütüncül bir yaklaşımla desteklenmesini amaçlayan çocuk merkezli ilham verici bir öğrenme sürecidir (FSA). Orman okulu yaklaşımı okulun yakınlarında yer alan orman ya da doğal ağaçlık alanda gerçekleştirilebilir (Knight, 2009). Orman okulu ortamları daha esnek, duyarlı ulusal müfredatın gerekliliklerinden arındırılmış ortamlar olarak görülebilir (Harris, 2018). Bu açıdan daha ulaşılabilir ve

uygulanabilir bir alternatif eğitim yaklaşımıdır. Orman okullarının çocuklar üzerinde sosyal beceri geliştirme, özgüven ve benlik saygısı oluşumuna destek olma gibi faydaları anlaşıldıktan sonra bu okullara artan bir ilgi bulunmaktadır (Roberts vd., 2020). Geleneksel okullar ve kapalı alan etkinlikleri de çocukların becerilerini, ihtiyaçlarını, meraklarını ve ilgi alanlarını destekleyebilir, ancak doğanın sunduğu duyuşal deneyimler öğrenmeleri daha etkili ve kalıcı hale getirmektedir (Tseng & Wang, 2020). Dış mekan çocuklara ve öğretmenlere etkileşime girmeleri ve öğrenmeleri için yeni fırsatlar sunar. Orman okullarında önceden belirlenmiş müfredat hedeflerine ulaşmak yerine çocuğun; kişisel, sosyal ve duyuşal gelişimlerine odaklanılır, çocukların bireyselliği ve özgürlüğü desteklenir, çocuklar kendi öğrenmelerini kontrol edebilen bireyler olarak görülür, risk almanın olumlu faydaları vurgulanır (Maynard, 2007). Orman okuluna devam eden çocukların bu süreçte rahatladıkları, korkularının üstesinden geldikleri, eğlendikleri söylenebilir (Harris, 2021). Orman okulunun temiz hava erişimi ve stres boşaltmanın yanı sıra müfredat için alternatif zenginleştirmeler ve pedagojiler içerir (Waite, 2011). Bir orman okulu açık hava programındaki gerçekleşen ateşin etrafında yemek pişirmek, sohbet etmek, oymak, çay demlemek gibi durumların sosyal beceri seansları olmadan becerilerin kendiliğinden gelişmesine fırsat vermesi mümkündür (Ritchie, 2010). Çocukların doğada geçirdikleri zamanda oynadıkları hareketli oyunlar ve zorlu çevresel ortamlara ilişkin tepkileri gözlemlendiğinde pozitif sosyal destek ve akranlarıyla ilişki kurma konusunda birikmiş bir deneyim dikkat çekmektedir (McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). Doğa anaokullarında çocuklar gözlemlendiğinde bu çocukların doğayla ve diğer insanlarla üst düzey sosyal duyuşal tepki ve beceriler sergiledikleri (Kharod, 2017), işbirliği yapma, sorumluluk alma, motivasyon ve dikkat becerilerinin arttığı (O'Brien, 2009), dil ve konuşma becerilerinin ve aile etkileşimlerinin de olumlu yönde etkilenebileceği görülmüştür (Rymanowicz vd., 2020). Orman okuluna giden çocukların ebeveynleriyle yapılan görüşmelerde sosyal becerilerden sorumluluk alma ve özgüven geliştirme becerisinin öne çıktığı görülmüştür (Pamuk, 2020). Orman okulunun çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar bir araya getirildiğinde birçok olumlu etki görülmüş bunlardan öne çıkanlar sosyal ve iş birlikçi beceriler ile fiziksel beceriler olmuştur (Dabaja, 2022). Bu bağlamda, bakıldığında çocukların sosyal becerilerinin gelişimi ve problem davranışlarının azaltılmasında orman okulu yaklaşımının etkili olabileceğinden hareketle orman okuluna devam eden çocuklar

ile bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışları incelenmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Orman anaokuluna ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3 Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın genel amacı, Orman anaokuluna devam eden çocuklar ile bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri düzeyi ve problem davranış düzeylerini karşılaştırmaktır. Alt problemler aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırmaya katılan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları;
 - Yaşlarına,
 - Cinsiyetlerine,
 - Annelerinin çalışma durumuna,
 - Annelerinin öğrenim durumuna,
 - Babalarının öğrenim durumuna,
 - Okula devam sürelerine ve
 - Oramana gitme sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Orman okuluna ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Çevrenin çocuğun öğrenmesini etkilediği düşüncesi temel bir kavram olmuştur. Deneyimler ancak çevreyle girilen etkileşim yoluyla edinilir (Nixon, 2015). Malaguzzi çocuğun üç öğretmeni olduğundan bahseder akran, yetişkin ve çevre (Edwards vd., 1998). Ortamlar ister açık ister kapalı olsun öğrenmeyi etkilerler. Önemli olan açık veya kapalı da olsa ortamın esnek, çocuğun kendi öğrenmesini yapılandırabileceği, yaratıcılığa ilham verebilen, özgür ortamlar olmasıdır. Doğada öğrenme, sınıf ortamında geçen deneyimlerden oldukça farklıdır. Ormanlık alan ya da doğal ağaçlık çevre çocukların duyarlarına hitap eden birçok uyaran ve materyal içermektedir. Her mevsim, her farklı hava durumu birbirinden farklı zengin deneyim fırsatları oluşturur. Dünyanın doğal hali ve dengesi üzerine bir farkındalık ve bakış açısı geliştirir. Ulusal Eğitim Araştırmaları Vakfı için yayımlanan bir raporda (Dillon & Dickie 2012) açık havada öğrenmenin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimdeki etkileri dahil olmak üzere bir dizi

etkiye sahip olabileceğinden bahseder. Ormanlık ve yeşil alanlar, geniş potansiyele sahip bir eğitim kaynağıdır ve otistik spektrumdan gelen, duygusal ve davranışsal zorluklar yaşayan, öğrenme sorunları bulunan çeşitli çocuklara fayda sağlayabilir (Borradaile 2006; Forestry Commission İskoçya, 2005; Kahn 1999; O'Brien 2005; O'Brien & Murray 2006). Bu araştırma, doğada geçirilen zamanın çocukların sosyal beceri ve problem davranışları üzerindeki etkiye dikkat çekerek çocukların daha çok doğada zaman geçirmesinin sağlanması için önemlidir.

Orman okulu yaklaşımı da çocukların açık havada kendi ortamlarını ve deneyimlerini yaratarak erken yaşlardan itibaren doğa ile temas halinde olmasının önemini vurgulayan İskandinav temelli bir yaklaşımdır. (Dietrich vd., 2007; Grahn, 1996;). Orman okulu yaklaşımında çocukların bir ekibin parçası olarak görev almak ve iş birliği içinde çalışmak, müzakere etmek ve yetişkinlerden bağımsız çalışma becerisi desteklenir. Orman okulu doğa ve çocuk arasındaki bağı oluşturmak ve güçlendirmek için ormanda ya da doğal ağaçlık bir ortamda uygulanır. Orman okulu yaklaşımı ormanlık alana kısa bir ziyaret ya da birkaç seferlik ziyaretten öte bu alanlarda sık ve düzenli oturumların düzenlendiği uzun bir süreci gerektirmektedir. O'Brien'in (2009), araştırmasında bir öğretmen "Bu deneyim çocuklarımız için inanılmaz derecede değerliydi. Şanslıydık Orman Okulu'nda tam bir yıl geçirmiş olmanın dikkat çekici faydaları oldu. Bu çocuklar artık bağımsız ve kendinden emin" (s. 45). Şeklinde görüşünü belirtmiş ve bir yıllık sürede çocukların kazandıkları beceriye dikkat çekmiştir. Bu ve bunun gibi becerilerin gelişmesi için çocuğun orman okulunun düzenli aralıklarla yapılan oturumlarına belli bir süre devam etmesi gereklidir. Çocuklar küçükken ağaçlık ve yeşil alanları ziyaret etmezlerse, bu alanları kullanmayan yetişkinler olacaklar ve doğaya erişimin fiziksel ve duygusal faydalarını kaçıracaklar (Fjørtoft 2004; Eisenberg vd., 2004). Bu araştırma sonucunda, ormanlık alana yapılan düzenli ziyaretlerin faydalarının anlaşılması ile öğretmenler açık hava etkinliklerine planlarında daha fazla yer verebilir, orman okulu yaklaşımı hakkında bilgi ve becerilerini geliştirebilir, öğrencilerini doğada gözlemleyerek onlar hakkında yeni bakış açıları kazanabilir, geleneksel bir sınıfa göre problem davranış gösteren çocuklara ulaşmak için ve çocuklarla daha fazla etkileşim kurmak için yeni fırsatlar bulabilir. Aileler okul seçimi yaparken doğa etkinliklerinin faydalarını göz önünde bulundurarak okulların doğa etkinliklerine ne kadar yer verdiklerine bakıp tercihlerini bu yönde yapabilir. İlgili araştırmalara bakılmış doğada eğitim programlarının çocukların sosyal

becerileri üzerindeki etkisini inceleyen kısa süreli eğitimlerin etkilerine bakıldığı deneysel çalışmaya rastlanmıştır, fakat orman okuluna en az bir yıl boyunca devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma orman okuluna düzenli aralıklarla en az bir yıl boyunca devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırılarak ilgili alana katkı sunması için önemlidir.

1.5 Varsayımlar / Sayıtlar

- Öğretmenlerin çocukları iyi gözlemleyip ölçme aracındaki maddeleri samimi, tarafsız ve gerçeğe yakın bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Velilerin genel bilgi formunu samimi ve doğru bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır.
- Araştırmadaki bağımlı değişkenlerin araştırma konusu dışındaki bağımsız değişkenler tarafından eşit şekilde etkileneceği varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

- Araştırmanın konusu sosyal beceri, problem davranış ve orman okulu yaklaşımı ile sınırlıdır.
- Araştırma çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı ile sınırlıdır.
- 2022-2023 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde faaliyet gösteren iki farklı orman okulu ile bağımsız iki anaokuluna devam eden toplamda 167 çocuğun, bu okullarda görev yapan 15 farklı öğretmen tarafından nisan-mayıs aylarında doldurulan ölçekle elde edilen veriler üzerine yapılan araştırmanın kapsamı sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Sosyal beceri: Olumlu ilişkileri destekleyen, bireyin olumsuz tepkilerden kaçınmasına yardım ederek başkalarıyla etkileşime girmesine izin veren, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlardır (Gresham & Elliot, 2008).

Problem davranış: İstenmeyen davranışı yapmama yeterliliğine sahip bireylerin kültürel ve sosyal normların dışında yaşına uygun olmayan davranışlardır (Başar & Özdemir, 2015; Birkan, 2002).

Orman okulu yaklaşımı: Orman okulu ağı tarafından geliştirilen tanımıyla orman okulu, “Ormanlık bir ortamdaki öğrenme deneyimleri aracılığıyla çocuklara,

gençlere ve yetişkinlere öz güven ve öz saygıyı geliştirmek için düzenli fırsatlar sunan ilham verici süreç” olarak tanımlanmıştır (Murray & O’Brien, 2005; Forest Education Initiative, 2007).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi çocuğun yanısıra aileye ve topluma da önemli faydalar sağlamaktadır (Vandell vd., 2010; Cassidy vd., 2005). Çok sayıda çalışma, yüksek kaliteli anaokullarının çocuklar arasında daha fazla gelişmiş sosyal ve duygusal becerinin yanı sıra artan bilişsel ve dil becerileri ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Pinto vd., 2013; Gialamas vd., 2014;). Çocukların sosyal becerilerin gelişmesi ve problem davranışlarının azalmasında nitelikli okul öncesi eğitimin önemi büyüktür. Bu sebeple okul öncesi dönemdeki alternatif eğitim yaklaşımları ile niteliğin artırılması önem taşımaktadır. Bu bölümde sosyal beceri, problem davranış ve orman okulu yaklaşımı okul öncesi eğitim ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1 Sosyal Beceri

Akduman vd. (2015), sosyal becerileri, çocuğun sosyal gereklilikleri yerine getirmek, insanlar arasında sağlıklı ilişkiler kurmak için gerekli olan ve bu amaç doğrultusunda kullanılan özel yetenekler olarak tanımlamıştır. Çubukçu ve Gültekin (2006) ise, sosyal becerileri, sosyal ilişkileri başlatma, devam ettirme ve sonlandırma, memnuniyetsiz durumlarla başa çıkma, hoş olmayan durumlarla başa çıkabilme, yaşanan çatışmaları çözme ve girişimde bulunabilme yeteneklerini içeren beceriler olarak tanımlamışlardır. Sosyal beceriler, bir bireyin başkalarıyla etkileşimde bulunmasını ve olumlu tepkiler elde etmesini, aynı zamanda olumsuz tepkilerden kaçınmasını sağlayan sosyal normlara uygun öğrenilmiş davranışlar olarak nitelendirilebilir (Gresham & Elliott, 1984). Cartledge & Milburn (1983), sosyal beceriyi gözlenebilir ve gözlenemeyen bilişsel-duyuşsal öğrenilmiş davranışları içeren, hedefe yönelik başkalarıyla etkileşim sağlayan bir davranış olarak tanımlamaktadır.

Sosyal becerilerin tanımlanması ve sınıflandırılması konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Riggio (1986), duygusal denetim, duygusal duyarlılık, duygusal ifade, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal manipülasyon olmak üzere altı kategoride sosyal becerileri sınıflandırmıştır. Akkök (2003) ise ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupta bir işi yürütme, duygulara yönelik beceriler, saldırganlık

davranışı ile başa çıkma, stres durumlarıyla başa çıkma, plan yapma ve problem çözme olmak üzere altı temel boyutta sosyal becerileri açıklamıştır.

Beceri analizine göre, sosyal beceriler; etkileşimi başlatma, sürdürme ve sonlandırma, hoş olmayan durumlarla başa çıkma, çatışma çözme ve atılgnlık becerileri olarak sınıflandırılmıştır (Jenson vd., 1988). Lynch & Simpson'a (2010) göre sosyal beceriler, bireyin çevresiyle olan ilişkilerini olumlu yönde geliştiren empati, iletişim, grup etkinliklerine katılma, işbirliği, müzakere ve problem çözme gibi becerileri içeren davranışlardır.

Kişilerarası ilişkilerde sosyal yeterliliğin psikolojik, akademik ve uyumsal işlevsellik üzerinde uzun vadede önemli bir etkisi vardır (Coie vd., 1995) Gresham & Elliott (1990) çocuk-akran ve çocuk-yetişkin etkileşimlerini kolaylaştıran beş ana sosyal beceri davranış sınıfı tanımlamıştır. Bu davranış kümeleri işbirliği, iddia, sorumluluk, empati ve özdenetimdir. İşbirliği, başkalarına yardım etme, materyalleri bir akranla paylaşma ve kurallara uyma gibi davranışlarla karakterize edilebilir. İddia, başkalarından bilgi istemek gibi davranışları ve akran baskısına yanıt vermek gibi başkalarının eylemlerine yanıt olan davranışları başlatmayı içerir. Sorumluluk, yetişkinlerle iletişim kurma becerisini ve kişinin mülküyle ilgili endişelerini gösteren davranışları içerir. Empati, bir akranın veya önemli bir yetişkinin duyguları için endişe gösteren davranışlarla karakterize edilir. Son olarak, özdenetim davranışları, sataşmalara ya da bir yetiştinden gelen düzeltici geri bildirimlere uygun şekilde karşılık vermek gibi çatışma durumlarında ortaya çıkan davranışları içerir (Elliott & Gresham, 1993).

Sosyal becerileri etkileyen değişkenler incelendiğinde, bu değişkenler arasında cinsiyet (Ilgin, 2018; Seçer & Karabulut, 2016; Yaşar Ekici, 2015), aile (anne-baba öğrenim durumu, gelir seviyesi vb.), yaş (Ilgin, 2018 ; Karaoğlu & Ünüvar, 2017; Seçer & Karabulut, 2016; Yaşar Ekici, 2015), yaşadıkları yerleşim birimi (Bolat & Kahveci, 2016), öğretmenlerin mesleki deneyimi, öğretmen aile işbirliği ve iletişimi (Binbir & Ertürk, 2020; Maleki vd., 2019), sınıftaki çocuk sayısı ve sınıf türü (Maleki vd., 2019), okul öncesi eğitime devam etme süresi (Akbaş, 2005; Dervişoğlu Mavi, 2007; Kapıkıran vd., 2006) gibi bir çok etmen olduğu görülmüştür.

2.1.1 Sosyal Beceri ile İlgili Yaklaşımlar

Aşağıda sosyal becerilerin gelişimine ilişkin literatürde yer alan kuramsal temellere ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Sosyal Öğrenme Kuramı: Bandura'nın geliştirdiği Sosyal Öğrenme Kuramı, insan öğrenmesini taklit, model alma, ve gözlem gibi faktörlere dayandırarak açıklar (Senemoğlu, 2009). Bu kurama göre, çocuk ilk sosyal davranışlarını, etkileşimde bulunduğu yetişkinlerin deneyimleriyle ve diğerlerini gözlemleyerek edinir. Çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde ebeveynlerin model olması, olumlu etkileşimi, tutum ve yaklaşımları büyük öneme sahiptir (Ceylan, 2009). Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar sadece çevresel olaylara maruz kalan ve pasif bir şekilde izleyen değil, hayatlarının gidişatında aktif katılımcılardır (Bandura, 1999). Bu kurama göre, çocuklar, bakım veren kişinin davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek empati yeteneklerini geliştirirler. Ailelerin, akranların ya da eğitimcilerin doğru bir şekilde rol model olması ve çocukları doğru bir şekilde yönlendirmesi, çocukların prososyal davranışlar sergileme ve sosyal becerilerini geliştirme sürecini etkiler (Küçükturan & Keleş, 2017).

Sosyo-Kültürel Kuram: Vygotsky'e göre davranışların amaçlarını ve bu amaçlara ulaştıracak stratejileri sosyo-kültürel yapı belirlemektedir. Vygotsky'nin ifade ettiği "Yakınsal Gelişim Alanı" (Zone of proximal development) sosyal beceri için oldukça önemlidir. Çocuk potansiyel gelişim alanı içerisinde kendisinden daha yetkin ebeveynleri, akranları ve yetişkinler ile kurduğu sosyal etkileşimler sonucu gerekli olan sosyal bilgi alışverişini sağlamaktadır. Çocukların öğrenme süreçlerinde, sosyo-kültürel yapıyı oluşturan akranlar, diğer arkadaşlar ve öğretmenler belirleyici bir rol oynar. Bu etkileşim, "paylaşılan etkinlik" olarak tanımlanır ve katılımcılar arasında daha az bilgili, eşit bilgiye sahip veya hayali durumlar olabilir. Örneğin, bazı çocuklar, öğretmenden ziyade arkadaşlarıyla bir deney yaparak daha etkili bir şekilde öğrenebilirler. Bu paylaşılan etkinlik, çocukların dil, davranış, duygu paylaşımı ve düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Bodrova & Leong, 2013).

Psikososyal Gelişim Kuramı: Erikson, insanın diğer insanlarla ilişki kurarak geliştiğini vurgulayarak, psiko-sosyal gelişimde anne-baba, öğretmenler ve arkadaşların önemli ve gereklilik bir rol oynadığını belirtmiştir. Erken çocukluk döneminde çocuklar Erikson'un üç ayrı evresinden geçerler. Bu evreler, Temel güvene karşı güvensizlik, Özerkliğe karşı kuşku ve utanç ve Girişimciliğe karşı suçluluktur. Güven duygusunu kazanan bebekler, bir sonraki evrede özerklik ve bağımsızlık duygusu geliştirirler. Girişimciliğe karşı suçluluk evresinde ise çocuklar daha aktif, girişken ve sorumlu davranışlar geliştirmektedirler (Berk,

2013; Santrock, 2016). Bu evrelerde yaşanan duygular (olumlu-olumsuz) çocukların davranışını belirlerken sosyo-duygusal gelişimlerini etkileyerek (Küçükturan & Keleş, 2017) sosyal becerilerini de olumlu ya da olumsuz yönde geliştirmektedir.

Ekolojik Kuram: Bronfenbrenner'in ekolojik bakış açısına göre, çocuğun gelişimini anlamak için sadece bireyin kendisini değil, aynı zamanda çevresini de anlamak gerekmektedir. Bireyin çevresi, karmaşık ilişki sistemleri içeren birbirine entegre katmanlardan oluşur. Bu katmanlar arasındaki ilişkiler ve geniş toplumla olan etkileşimler, bireyin gelişimini etkiler (Bronfenbrenner, 1979; Aktaran, Lindo, 1997). Ekolojik kuram, toplumu bir dizi sistem içinde düşünür ve bu sistemler içinde yer alan her unsurdan (aile, çevre, akrabalar, okul, arkadaşlar, yasalar, kültür, vb.) çocuğun gelişimi ve davranışları üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiler olduğunu savunur (Bronfenbrenner, 1979).

2.1.2 Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler

Okul öncesi dönem, çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel, dil, motor ve duygusal gelişimlerini desteklediği gibi, aynı zamanda kişilerarası iletişim ve toplumsallaşmanın temellerinin atıldığı bir evredir (Yükselen, 2011). Çocukların sosyal olarak yetkin bireyler olmalarını sağlayacak gerekli sosyal becerileri kazandıkları kritik dönemdir (Rubin vd., 2006). İlk çocukluk yıllarındaki sosyal beceri gelişimi, ilerleyen dönemlerdeki sosyal davranışların temelini oluşturur (Çağdaş, 2000). Ayrıca, çeşitli araştırmalarda, okul öncesi eğitime devam süresinin artmasıyla birlikte çocukların problem çözme ve sosyal beceri yeterliklerinin arttığı gözlemlenmiştir (Akbaş, 2005; Dervişoğlu Mavi, 2007; Kapıkıran vd., 2006).

Sosyal beceriler, çocuğun gelişimi açısından kritik bir rol oynar. Sosyal becerileri eksik olan çocuklar, sorunları çözme konusunda daha sınırlı seçeneklere sahiptirler, bu da istenmeyen davranışlara yönelmelerine neden olabilir. Öte yandan, yeterli sosyal becerilere sahip çocuklar, çeşitli seçeneklere sahip oldukları için sosyal ilişkilerinde, özel ve mesleki yaşamlarında daha başarılı ve mutlu olma eğilimindedirler (Samancı, 2016; Yiğit & Yılmaz, 2011).

Çocuğun sosyal gelişimi, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi ile paralel olarak ilerler. Genetik etkenlerin yanı sıra kişilik, cinsiyet, zeka gibi faktörlerin yanı sıra, aile, arkadaşlık ilişkileri, oyun ve rekabet gibi çevresel etmenler de çocuğun sosyal gelişimini etkiler (Durualp & Aral, 2011:23). İlk yıllarda sosyal becerilerin

desteklenmesinin, yetişkinlikte olumlu işlevsellik sergilemeye ve suç işleme riskini azaltmaya katkı sağladığı belirlenmiştir (Boendermaker vd., 2011).

Sosyal beceri eksikliğinin çocuklukta ve ileri yaşlarda uyum sorunlarına neden olduğu, akran ilişkilerinin çocuğun gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve eksikliğinin kişiye psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda rahatsızlık yaşatabileceği vurgulanmaktadır (Aviles vd., 2006; Kandır & Alpan, 2008; O'Hagan & Smith, 2004; Öztürk, 2008). Araştırmacılara göre, ilk yıllarda sosyal beceri geliştirmede başarısız olan çocukların hayatlarının geri kalanında uyumsuz davranışlar sergileme riski taşıdığı belirtilmiştir (Nissen & Hawkins, 2010). Ayrıca, çocukların altı yaşına kadar sosyal becerileri kazanamamalarının, sonraki yıllarda ve yetişkinlikte sosyal becerileri öğrenmede zorluk yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Choi & Kim, 2003; Danielson & Phelps, 2003).

Sosyal beceriler, çocuğun sosyal gereklilikleri yerine getirmek için başvurduğu özel yolları ifade eder ve bu beceriler, insanlar arasındaki olumlu ilişkilerin temelini oluşturur. Akranları tarafından kabul edilme düzeyini artırmakla birlikte ilişkilere hâkim olma, duygularını başarıyla yönetme, yakınlaşma kurma, empatik yaklaşma ve etkili bir takım üyesi olma yeteneklerini içerir (Wilson & Sabee, 2003:32).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileriyle ilgili literatür incelendiğinde, çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin rol model olmasının sosyal beceri gelişiminde önemli bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Özyürek vd., 2014). Bu dönemde çocuklar, sosyal becerileri öğrenmeye anne-babaları veya bakım verenleri ile iletişim kurarak başlarlar (Ömeroğlu vd., 2014).

Sosyal becerilerin geliştirilmesi, okul sürecinin en önemli sonuçlarından biridir. Sosyal etkileşim güçlüğü yaşayan ve akranları tarafından kabul görmeyen birçok çocuk, sosyal-duygusal güçlükler ve düşük akademik performans açısından risk altındadır (Parker & Asher, 1987). Okul öncesi eğitim kurumları, çocuklara akranlarıyla bir arada olma fırsatı sunarak özellikle sosyal normlara uyma, paylaşma, iş birliği, sorumluluk alma, kişilerarası problem çözme gibi beceriler kazandırmakta ve çocukların sosyal gelişimleri ile hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Dinçer vd., 2019).

Schneider & Byrne, sosyal beceri müdahalelerinin okul öncesi ve ergenlerde ilkökul çocuklarına göre daha etkili olduğunu belirtmiştir (Schneider & Byrne, 1985).

Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyalleşme süreçlerinin ve sosyal becerilerinin desteklenmesi, bu çocukların topluma uyumlarının desteklenmesi için gereklidir. Özellikle İşbirliği ve ekip çalışması becerisinin desteklenmesi gelecekte sosyal hayata ve iş yaşamına uyum sağlamalarında önemli beceriler olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde doğal ortamda grup çalışmaları ile çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlayacak uygulamalar teşvik edilmektedir. Akranlar arası öğrenmeyi teşvik edecek etkileşimli bir sınıf ortamının sağlanması çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir (Polat vd., 2022). Çocukların üç yaş civarında başlayan akran ilişkileri, dört yaşına kadar gelişir ve bu süreçte çocuklar, akranlarıyla birlikte deneyimler yaşar. Bu deneyimler, çocukların kabul edilme ya da reddedilme duygularını yaşamalarına yol açar (Palut, 2005).

Çocukların sosyal becerileri, serbest oyun yoluyla gelişir. Oyun gruplarında çocuklar arasındaki etkileşim, sosyal becerilerini artırır (Mueller & Brenner, 1977). Oyun deneyimine sahip olmayan çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi zarar görebilir (Bodrova & Leong, 2010). Okul öncesi dönem, çocukların oyun aracılığıyla öğrendikleri bir dönemdir. Oyun, eğlence yanında, çocukların toplumsallaşmasında önemli bir rol oynar. Oyun, çocukların çevrelerini keşfetmelerine, kendilerini özgün ve bireysel şekillerde ifade etmelerine olanak tanır (Gander & Gardiner, 2001).

Erikson'a göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar, girişimcilik dürtüsüyle harekete geçerek kendilerini kanıtlama isteği geliştirir (Trawick-Smith, 2013). Artık çocuklar, akranlarıyla daha sık bir araya gelme, oyun oynama, paylaşma ve mücadele etme ihtiyaçları hissederler (Koçyiğit, 2016). Ancak çocukların akran etkileşimlerini artırabilmeleri için duygusal ve sosyal becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Kramer vd., 2009).

Dikici Sığırtmaç & Şahin'in (2009) çalışmasına göre, altı yaş grubu çocuklar arasında oyun arkadaşı seçimini etkileyen faktörler arasında sosyal beceri yetersizliklerinin bulunması, bu çocukların akranlarıyla sorunlar yaşamalarına ve reddedilme durumlarının artmasına neden olmaktadır. Aksine, paylaştan, yardımcı olan ve kibar davranan çocuklar sınıf içinde öne çıkmaktadır. Başarılı sosyalleşme,

çocuğun kendi denetimini sağlamasına ve toplumun kurallarına uygun davranmasına katkıda bulunur (Ziv, 2013:312).

2.2 Problem Davranış

Problem davranışlar, gelişim evrelerinin getirdiği doğal zorluklara yakın çevrenin olumsuz etkileri eklenerek ortaya çıkan bozukluklardır (Yavuzer, 2003: 228). Bu davranışlar, ev, okul ve toplum gibi farklı bağlamlarda sosyal normlara tekrarlayan bir şekilde karşı gelmeyi içerebilir (Simcha vd., 1975; Kazdin, 1985).

Problem davranışlar, çocuğun toplum içindeki kabul düzeyini düşürebilir ve çevresi tarafından kabul görmeyen çocuk, gelişimsel ve psikolojik sorunlarla karşılaşabilir. Çocuk, sağlıklı bir gelişim için problemli davranışlarını kontrol altına almalı ve aynı zamanda toplumsal kabulü olumlu yönde etkileyen sosyal beceri davranışlarını sergilemelidir (Luczynski & Hanley, 2013:356).

Engelleyici problem davranışlar, çocukların belirli sosyal becerileri edinme veya gerçekleştirme konusunda başarısız olmalarına neden olabilir (Coie & Kappl, 1990). Bu davranışlar, sosyal beceri edinimini "bloke edebilir" veya engelleyebilir. Bazı bilim insanları, problem davranışlarını içselleştirilmiş (içe dönük) ve dışsallaştırılmış (saldırgan) olmak üzere iki sınıfa ayırır (Campbell, 1995; Candrella & Merrell, 1997). Dışsallaştırılmış problem davranışları, gözlemlenebilen davranışları içerirken; içselleştirilmiş problem davranışları, gözlenmesi daha zor olan içsel durumları, kaygıyı, depresyonu içerir (Campbell, 1995; Walker vd., 2004). Dışsallaştırma sorunlarına öfke nöbetleri, kavga etme, dikkat dağınıklığı gibi davranışlar; içselleştirme sorunları ise kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı gibi durumları içerir.

Problem davranışlarını etkileyen faktörler arasında cinsiyet, anne-baba tutumu, öğretmenin özellikleri, çocuğun doğum sırası, kardeş sayısı, aile geliri gibi birçok etken bulunmaktadır. Ayrıca, küçük yaşlarda gösterilen problem davranışlarının, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini de olumsuz etkileyebileceği ve suça eğilim, şiddet, depresyon gibi sorunlara yol açabileceği belirtilmektedir (Hahn vd., 2010; Liu, 2004; O'Connell vd., 2009).

2.2.1 Problem Davranış ile İlgili Yaklaşımlar

Aşağıda problem davranışların oluşumuna ilişkin literatürde yer alan kuramsal temellere ayrıntılı olarak değinilmiştir.

Psikanalitik Yaklaşım: Psikanalitik kuramcılara göre, problem davranışların temelinde bilinçaltı süreçler yer alır (Murdock, 2012). Freud'a göre, insan davranışı doğuştan gelen dürtüler, güdüler, cinsellik ve saldırganlık gibi baskın duygular tarafından etkilenir. Davranışlarımızın zihnin bilinçdışı katmanı tarafından yönetildiğini söylemektedir. Psişe içi çatışmalar, insanların doğuştan gelen dürtülerinin toplum tarafından kabul göremeyecek istekler olduğunu düşünmeleri nedeniyle ortaya çıkar (Tuzcuoğlu, 1995). Psikanalitik yaklaşım, problem davranışları İd – Ego- Süperego arasındaki içsel uyumsuzluk olarak tanımlar ve anormal davranışta çevresel faktörlerden çok bilinçaltının önemini vurgular (Nelson & Israel, 2003).

Davranışçı Yaklaşım: Davranışçı bilim insanlarına göre, problem davranışlar yanlış davranışın koşullanmalar yoluyla öğrenilir (Cüceloğlu, 2021). Davranışların öğrenme sonucunda ortaya çıktığı bu yaklaşıma göre, problem davranışlar yanlış öğrenmelerin bir sonucudur ve doğru davranışın öğrenildiğinde ortadan kalkabilir. Pekiştiricilerin doğru davranışı güçlendirmesi, yanlış davranışları bastırması ve çevrede doğru davranışları sergileyen örneklerin bulunması, doğru davranışları geliştirmeyi teşvik eder.

Biyolojik Yaklaşım: Biyolojik yaklaşım, çocuklardaki davranış problemlerinin biyolojik faktörlere dayandığını savunur (Morris, 2002; Wicks-Nelson & Israel, 2003). Beynin ve sinir sisteminin yapısal özelliklerinden, biyokimyasal etkileşimden ve genetik faktörlerden kaynaklanan biyolojik sistemdeki aksaklıklar veya işlev bozuklukları, çocuklarda davranış sorunlarına yol açabilir.

Psikososyal Yaklaşım: Erikson'a göre, insanın psiko-sosyal gelişimi, diğer insanlarla ilişkileri içinde şekillenir. Sosyal çevre içinde yer alan anne-baba, öğretmenler ve arkadaşların çocuğun psiko-sosyal gelişimi üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Erikson, epigenetik bir temel ile kişilik gelişimini açıklamaktadır.

Bowlby ve Bağlanma Kuramı: Bağlanma kuramına göre, yaşamın erken dönemlerinde belirlenen bağlanmanın kişinin diğer insanlarla ilişki kurma biçimini etkilediği düşünülür (Bretherton, 1992; Kesebir vd., 2011). Güvenli bağlanma biçimine sahip olanlar, aile ve arkadaşlarıyla daha uyumlu, güvenen ve sosyal problemler yaşamayan bireyler olma eğilimindedir.

Her bir yaklaşım, problem davranışlarını farklı açılardan ele alır ve çeşitli etkenlere vurgu yapar. Bu yaklaşımlar, çocukların davranış problemlerini anlamak ve ele almak için geniş bir perspektif sağlar.

2.2.2 Okul Öncesi Dönemde Problem Davranışlar

Weisz ve Eastman (1995), okul öncesi döneminin gelişimsel açıdan kritik yıllar olduğunu vurgulayarak, bu dönemin gözlenmesi ve değerlendirilmesinin gelişimi desteklemek ve potansiyel sorunları önlemek açısından büyük önem taşıdığını ifade eder.

Okul öncesi dönem çocuklarında davranış problemleri oldukça yaygın olup, bir anket çalışmasında öğretmenlerin %46'sı kendi sınıflarındaki çocukların anasınıfına bir ya da birden fazla problem davranışla başladıklarını belirtmiştir (Rimm-Kauffman vd., 2000). Özellikle yalan söyleme, izinsiz eşya alma, alay etme, zorbalık, saldırgan davranışlar, ağlama, kıskançlık, hırçınlık ve küfürlü konuşma gibi davranışlar bu dönemde sıkça karşılaşılan sorunlardır (Uysal vd., 2010; Kesicioğlu, 2015; Özbey, 2010; Özbey & Alisinanoğlu, 2009). İçer kapanıklık, aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu da diğer yaygın görülen davranış problemleri arasındadır (Derman & Başal, 2013).

Öztürk (2005), bu dönemdeki istenmeyen davranışları beş kategoride toplamıştır. Bu kategoriler şu şekildedir: etkinliğin akışını engelleyen davranışlar, kişi ve kişilere zarar verici davranışlar, toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlar, sorumluluklarını yerine getirmeme ile ilgili davranışlar ve etkinliklere karşı ilgi eksikliği davranışlarıdır.

Okul öncesi dönemde bir davranışın problem teşkil edip etmediğini değerlendirmek için, çocuğun kendisini ya da akranlarını rahatsız etmesi, öğrenme süreçlerini engellemesi, çocuğun kendisini ya da akranlarını tehlikeye düşürmesi, eğitim ortamındaki araç-gereçlere ya da arkadaşlarına ait eşyalara zarar vermesi, ve çocuğun diğer akranları ile sosyalleşmesine engel olması kriterleri göz önünde bulundurulmalıdır (Korkmaz, 2005). Her yaşta farklı içe dönük ve dışa dönük davranış problem profilleri okul öncesi dönemde görülebilmektedir. Dışa dönük davranış problemleri her yaşta ortaya çıkabilirken, içe dönük davranış problemlerinin 6 yaşındaki çocuklarda diğer yaş gruplarına göre daha şiddetli olabileceği belirtilmektedir (Althoff vd., 2016). Sosyal ve davranışsal problemlerin oluşumunu önlemek adına, okul öncesi dönemde okul-aile işbirliği ve sosyal becerilerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Merrell, 1995).

2.3 Orman Okulu Yaklaşımı

Froebel, çocukların gelişimi için çevrenin önemini vurgulamış ve "deneyim yoluyla öğrenmeye veya çevreden öğrenmeye odaklanan" bir eğitim sistemi önermiştir (Holme & Massie, 1970). Froebel "den bu yana pek çok akademisyen, çocukların doğal çevreyle olan ilişkilerinin fiziksel, duygusal ve eğitimsel ihtiyaçları için gerekli olduğunu savunmuştur. Bir Peyzaj Mimarı ve çocuk hakları savunucusu olan Lady Allen of Hurtwood (Lady Allen of Hurtwood, 1968), doğayla doğrudan ve dolaylı temasın insanın fiziksel, duygusal, entelektüel ve hatta ahlaki gelişiminin önemli bir parçası olduğunu ileri sürmüştür.

Erken çocukluk döneminde çocuklar açık hava etkinliklerinin birçok faydasını görürler. Açık havada olmak, kapalı alanların sunmadığı çeşitli öğrenme fırsatları sağlar. İnce ve kaba motor becerileri de dahil olmak üzere fizyolojik yetenekleri zorlayan bir ortamın bir çok yararı vardır. Açık havada öğrenmeye ayrılan zaman arttıkça doğaya saygı ve sevginin güçlenmesi sağlanır. Yeni maceraların arkadaşlarla ve öğretmenlerle sürekli paylaşılmasıyla özgüven artarken benlik duygusu da yeniden teyit edilir (MacEachren, 2013).

Açık havada öğrenmenin giderek daha popüler hale gelen özel bir biçimi Orman Okulu Yaklaşımıdır (Dillon & Dickie, 2012). Orman Okulu Yaklaşımı çocuklara, gençlere ve yetişkinlere ormanlık bir ortamda uygulamalı öğrenme deneyimleri yoluyla başarıya ulaşmaları, özgüven ve özsaygı geliştirmeleri için düzenli fırsatlar sunan ilham verici bir süreç olarak tanımlanmıştır (Forest Education Initiative, 2005a).

Orman okulunun temel fikri, çocukların doğal ortamlarda oyun oynamaya, öğrenmeye daha fazla zaman ayırması için fırsatlar yaratmaktır. Orman okulu terimi genel olarak çocukları oyun temelli bir pedagojide doğrudan doğadan öğrenmeleri için dışarıya çıkarmaya dayanan geniş bir anlayışı temsil etmek için kullanılır (Cree & McCree, 2012) Başka bir ifadeyle orman okulu "açık havada, mümkünse doğal ormanlık alanda gerçekleştirilen alternatif bir eğitim türü" olarak tanımlanabilir (Rea & Waite, 2009).

Orman okulları sıkı güvenlik rutinleri ile oluşturulmuş güvenli riskli alanlar ile esneklik ve özgürlüğe de fırsat veren sınırlar içerisinde çocukların kendi başlattıkları yaratıcı ve yenilikçi oyunlar yolu ile öğrenmelerini sağlamayı amaçlar.

Orman okullarında yürütülen programın felsefesi serbest oyun, hareket ve temiz havadan oluşmaktadır (Maynard, 2007).

Orman Okulunu ormandaki bir sınıf, kelimenin tam anlamıyla “ormandaki okul” olarak düşünülebilir. Katılan çocuklar genellikle orman okulu seanslarını oyun fırsatı olarak görür; havasız bir sınıftan çıkıp dışarıda koşma fırsatını çocuklar için oldukça ilgi çekicidir. Ancak orman okulu ormanda oynamaktan çok daha fazlasıdır (Murray vd., 2003).

Orman okulunu açık hava etkinliklerinden ayıran özellikler vardır, bu özellikler orman okulu ilkeleri adı altında altı başlıkta toplanmıştır.

İlke 1: Orman Okulu, tek seferlik bir ziyaretten ziyade, ormanlık alanda veya doğal ortamda sık ve düzenli oturumların uzun vadeli bir sürecidir. Planlama, uyarılma, gözlemler ve gözden geçirme Orman Okulunun ayrılmaz unsurlarıdır.

İlke 2: Orman Okulu, öğrenci ile doğal dünya arasındaki ilişkisinin gelişimini desteklemek için ormanlık veya doğal ağaçlık bir ortamda yer alır.

İlke 3: Orman Okulu, dirençli, kendine güvenen, bağımsız ve yaratıcı öğrencileri teşvik ederek dahil olan herkesin bütünsel gelişimini teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

İlke 4: Orman Okulu, öğrencilere çevreye ve kendilerine uygun, desteklenen riskleri alma fırsatı sunar.

İlke 5: Orman Okulu, mesleki uygulamalarını sürekli olarak sürdüren ve geliştiren nitelikli Orman Okulu uygulayıcıları tarafından yürütülür.

İlke 6: Orman Okulu, gelişim ve öğrenme için bir topluluk oluşturmak için bir dizi öğrenci merkezli süreç kullanır (<https://www.ormanokulu.org/nitelikli-orman-okulu/>).

Orman Okulu deneyiminin uzun ve kısa vadeli pek çok sonucunun olduğu ileri sürülmektedir. Orman okulu liderleri ve personeli ie yapılan odak grup çalıştaylarında en kolay gözlemlenebilen sonuçlar listelenmiştir,

1. Orman Okulu, katılan bireylerin özgüvenini ve özgüvenini artırır.
2. Orman Okulu bireyin ortak çalışma yeteneğini geliştirir ve başkalarına karşı farkındalığını artırır.
3. Orman Okulu, motivasyon eksikliği ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumla mücadele eder.

4. Orman Okulu yerel çevreyi sahiplenmeyi ve onunla gurur duymayı teşvik eder.
5. Orman Okulu, dış mekanla daha iyi bir ilişki kurulmasını ve dış mekanın daha iyi anlaşılmasını teşvik eder.
6. Orman Okulu, katılan bireylerin bilgi ve becerilerini artırır (Murray vd., 2003).

Orman okulu uygulayıcılarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, orman okulundaki çocukların doğal çevreye ilgi ve bağlılık geliştirdiklerini ve bunun da doğal çevreyi koruma arzusuna yol açtığını göstermektedir. Uygulayıcıların birçoğu çocukların doğayla bağ kurduğu yorumunda bulunmuştur (Harris, 2017) ve bu durum, araştırmaların çocukların doğayla bağının bir nesil öncesine göre daha az olduğunu öne sürdüğü bir zamanda önem taşımaktadır (England Marketing 2009; Louv, 2005). Açık hava eğitiminin çocukların doğayı deneyimlemelerine, zorluklarla yüzleşmelerine ve bu süreçte takım çalışması ve müzakere becerilerini geliştirmelerine, yaratıcı düşüncelerine, durumları eleştirel bir şekilde analiz etmelerine ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığı söylenebilir (Cooper, 2003).

Orman okulları geleneksel sınıfa tamamlayıcı ve zıt bir ortam sağlar. İşitsel ve görsel öğrenmeye alternatif olarak kinestetik öğrenme (yaparak, yaşayarak) için bir fırsattır. Nasıl öğrenileceğini öğrenmenin, öğrenilenler kadar önemli olduğu; keyifle, süreci deneyimleyerek öğrenmenin yer aldığı bir ortamdır (Murray vd., 2003). Açık hava oyunlarında çocuklar iç mekana göre daha çok koşma, atlama, tırmanma içeren aktif oyunlar oynayabilirler. Bu oyunlar sınıf ortamında olumsuz algılanabilecek oyunlar olsa da açık havada uyumsuz davranışlar olarak görülmediği ve akranları tarafından olumsuz algılanmadığı söylenebilir (Spinrad vd., 2004).

2.4 Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Orman Okulu Yaklaşımı İlişkisi

Orman okulu yaklaşımının okul öncesi dönem çocukları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir (Kanat, 2020). Önemli miktarda araştırma, açık hava etkinliğinin çocuk gelişiminin çeşitli yönleri üzerindeki olumlu etkisini açıkça ortaya koymuştur (Moser & Martinsen, 2010). Örneğin, açık hava aktivitesinin çocukların sosyal yeterliliğini desteklediği (Veiga vd., 2016), motor becerileri ve fiziksel sağlığı geliştirdiği (Cosco vd., 2014; Gray vd., 2015) ve katılımcı

davranışları teşvik ederek saldırganlık ve çatışma düzeylerini azalttığı (Blanchet-Cohen & Elliot, 2011; Ouvry, 2003) bulunmuştur. Bazı çalışmalar, açık hava etkinliklerinin çocukların konsantrasyonu (Mårtensson vd., 2009), hayal gücü ve yaratıcılığı (Canning, 2010) üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ve aynı zamanda doğanın ve doğa deneyimlerinden öğrenilebileceklerin takdir edilmesini teşvik ettiğini ortaya koymuştur (Klaar & Öhman, 2014).

Doğa temelli programlar, sosyal becerileri öğretmek ve güçlendirmek için doğal ve oldukça motive edici fırsatlar sağlar (Henderson, 1997). Sosyal becerilerdeki gelişim, davranışların diğer bireyler üzerindeki sonuçlarına ilişkin farkındalığın artmasıyla karakterize edilir. Yani sosyal beceriler geliştikçe çocukların akranlarıyla beraber faaliyetlerde bulunma becerisi de gelişmiş olmaktadır.

Orman okullarında bu becerileri geliştirmek için fırsatlar oluşturulur;

- Çocuklar bir kütük kesmek, barınak inşa etmek gibi işbirliği gerektiren görevlerde çalışmaya yönlendirilir böylece işbirliği ile neler başarabileceklerini keşfederler.
- Çocuklara yetişkin müdahalesinden bağımsız olarak oyun oynama özgürlüğü verilir böylece yetişkinlerden bağımsız olarak birbirleri ile çalışmaya alışırlar ve başkalarının kişisel alanlarına ilişkin farkındalıkları artar.

Orman okulunda başlangıçta kendini gruptan ayrı tutan çocuklar sonrasında grup faaliyetlerine katılma ve başkalarına yardım etme gibi prososyal davranışlar göstermeye daha meyilli olurlar. Prososyal davranışlar yani başkalarına yardım etme, paylaşma, teselli etme sosyal becerilerin varlığının önemli bir göstergesidir. Bir çocuğun başka çocuklarla iyi geçinmeyi öğrenmesi, onları kabul etmesi, birlikte çalışmayı öğrenmesi sosyal gelişiminin önemli bir parçasıdır. Başkalarıyla çalışabilen ve iletişim kurabilen çocuklar için de farklı becerilerde gelişmeler olmuştur. Bu çocuklar da becerilerini geliştirerek akranlar arasındaki yerini daha iyi savunabilir duruma gelmişlerdir (O'Brien & Murray, 2006).

Orman okulu aynı zamanda dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için de önemli fırsatlar içermektedir. Uygulayıcılar doğal ve kendiliğinden konuşmayı kolaylaştıran fırsatlara izin verir. Öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve hayal güçlerini harekete geçirmek için çocukların tüm duyularını kullanması teşvik edilir. Çocuklar çoğu zaman kendilerini hayali oyun yaratırken dil kullanımlarını deneyimlerken bulabilirler. Orman Okulu farklı ve bazen alışılmadık bir ortam; çocuklara yeni kelimeler öğrenme ve çevrelerindeki materyal ve fikirleri kullanarak

hikayeler oluşturma fırsatları sunar. Sınıf ortamına göre daha değişken öngörülemeyen durumlar vardır bu tanıdık olmayan durum ve ortamı tanımlamak için daha açıklayıcı bir dil kullanırlar. İşbirliği içinde çalışmak için müzakereye ihtiyaç duyarlar ve bu da gelişmiş bir dil kullanımını tetikler. Dil gelişiminin önemli bir kısmı, daha yetkin dil kullanıcılarıyla etkileşimi içerir. Çoğu zaman da çocuk ormanlık alandaki deneyimlerinden o kadar heyecan duyar ve ilham alırlar ki bunu arkadaşları, ailesi ve öğretmenleriyle anlatmak için sabırsızlanır ve dil kullanımı artar. Bir çocuğun gelişmiş dil kullanımının genellikle kendine olan güveninin artmasıyla ilişkili olduğu açıktır. Bazen çocukların iyi iletişim becerileri olsa da öz güven ve çevresine olan güveni geliştiremediği için iletişim kurmayabilir. Orman okulunda çocuğun sorumluluklar alarak özgüven gelişimi desteklendiğinde iletişim becerilerinin de arttığı görülmüştür (O'Brien & Murray, 2006).

Bireysel çalışmalar, serbest oyunun arkadaşlarla sosyal bağların gelişimini, keşif ve risk almayı ve doğayla bağlantıyı desteklediğini bulmuştur (Pretty vd., 2009). Shim ve arkadaşları (2001) açık hava okul ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin sosyal etkileşim içerme olasılığının daha yüksek olduğunu ve daha karmaşık akran oyunu biçimlerini içerdiğini bildirmiştir. Yapılan araştırmalar çocukların gelişiminin önemli bir parçası olan yaratıcı ve imgesel oyunları doğal ortamlarda daha fazla oynadıklarını göstermektedir (Fjortoft, 2004; Taylor vd., 1998). Henniger (1985) ise okul öncesi çocukların iç ve dış mekanlardaki sosyal oyunlarında farklılıklar bulmuştur. Özellikle, iç mekanlarda daha fazla yalnız aktivite ve dış mekanlarda daha fazla paralel oyun gözlemlenmiştir. Doğada oynamanın orta çocukluk döneminde yaratıcılığı, problem çözme, duygusal ve entelektüel gelişimi desteklediği iddia edilmektedir (Kellert, 2005).

Orman okulu yaklaşımı davranışsal ve duygusal zorlukları olan çocuklar için başvurulacak eğitim yaklaşımlarından biri olmuştur (O'Brien & Murray, 2006). Açık hava okul ortamı faaliyetinin daha fazla sosyal yeterlilik, motor beceriler ve fiziksel sağlık ile ilişkili olduğunu ve çocukların konsantrasyonu, hayal gücü ve yaratıcılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Moser & Martinsen, 2010). Açık hava okul ortamının yüksek kalitesinin doğa ile etkileşimle ilişkili olduğu ve çocuğun katılımını ve kişisel inisiyatifi teşvik eden oyun durumları, öğrenme ve etkileşimlerle karakterize edildiği de belirtilmelidir (Canning, 2010; Moser & Martinsen, 2010). Dolayısıyla, orman okulu ortamında oynanılan oyun türü daha fazla sosyal katılım gerektirdiğinden, çocukların daha

katılımcı hale geldiği ve çocukların grup halinde oynamaya daha açık olduğu söylenebilir. Orman okulunda gerçekleşen bu aktif katılımın öğrenmenin etkisini ve niteliğini arttırdığı görülmektedir (Laevers & Heylen, 2003).

2.5 Sosyal Beceri, Problem Davranış ve Orman Okulu Yaklaşımı ile İlgili Araştırmalar

2.5.1 Yurt İçi Araştırmaları

Çiftçi (2019), doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir model olan zenginleştirilmiş deseni benimsemiştir. Güzelbahçe Anaokulu'ndaki 2017-2018 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitime devam eden 33 çocuk, çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları, doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerinde, başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığını göstermiş ve dolayısıyla doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal beceri gelişimine etkili bir katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Kanat (2020), orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerini değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama araçları arasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ve çocuklar için hazırlanan "Orman İzlenimleri" gözlem formu bulunmaktadır. Elde edilen bulgular, orman okulu yaklaşımının okul öncesi dönem çocukları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Yılmaz vd. (2020) araştırmasında dört haftalık doğa temelli eğitim programının küçük çocukların doğaya yakınlığı (biyofili) üzerindeki etkisini incelemiştir. Çocukların biyofilik eğilimleri, doğa ile düzenli etkileşimlerinin ve böyle bir ortamda oynamalarının etkisini ölçmek için müdahaleden önce ve sonra ölçüldü. Sonuçlar, doğal bir alanda kısa süreli, doğa temelli bir eğitim programının çocukların doğaya olan yakınlığını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Programın uygulanmasından sonra çocukların biyofili düzeyindeki iyileşme istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Yılmaz (2020) araştırmasında 48-60 aylık okul öncesi çocukların biyofilik eğilimlerini nedenlerini açıklayarak araştırmaktadır. Küçük çocukların doğaya olan yakınlık düzeylerini araştıran Çocukların Biyofili Ölçümü, veri toplama materyali

olarak kullanıldı. Biyofilik eğilimlerinin sıklığının, biyofilik olmayan eğilimlerinden çok daha fazla olduğunu ortaya koydu. Ebeveyn izni ve kısıtlama dahil olmak üzere kültürün etkisi, çocukların biyofilik veya biyofilik olmayan eğilimlerini etkileyen en çarpıcı faktördü. Çocukların eğilimlerini etkileyen diğer faktörler, çocukların oyunları için doğal dış mekan ortamlarının uygunluğu, dış mekandaki güvenlik tehlikeleri, doğa oyununda eğlenme/zevk alma, doğal bir uyarının çekiciliği/çekiciliği, merak ve doğal ortamda önceki deneyimlerdir. Bu araştırmanın bulgusu, küçük çocukların doğa ile düzenli ve doğrudan etkileşimlerini sağlamak için erişilebilir doğal ortamlara ihtiyaç olduğu; bunun da doğaya olan yakınlıklarını güçlendirdiğidir.

Dilek & Atasoy (2020), orman okulu yaklaşımının okul öncesi çocukların gelişimine katkısını araştırmıştır. Sekiz haftalık bir dönemi kapsayan vaka çalışması şeklinde gerçekleşen araştırmada beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır: "Genel Bilgi Formu", "Uygulama Öncesi Sorular", "Etkinlik Değerlendirme Formu (Bireysel)", "Etkinlik Değerlendirme Formu (Genel)", ve "Gelişme Gözlem Formu". Yapılan analiz sonuçları, orman okulu uygulamalarının çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal, motor gelişimlerini ve öz bakım becerilerini olumlu yönde etkilediğini, genel olarak ise çocukların gelişimini desteklediği sonucuna varmıştır.

Bal & Kaya (2020), araştırmasında orman okullarında görev yapan öğretmenlerin orman okullarındaki eğitime ve öğrencilere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla orman okullarında görev yapan 5 öğretmenin katılımıyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı 7 sorudan oluşan görüşme formudur. Ulaşılan genel görüş, orman okulunun kapsamlı bir öğrenme ortamı sunduğu, öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye ve yaparak öğrenmeye yönlendirdiği, merak duygusunu her zaman canlı tuttuğu, benzersiz bir öğrenme ortamı sunduğu ve burada yetişen öğrencilerin kendi kendine yeten bireyler olarak yetiştirildiği yönündedir.

Say vd. (2022) ,Türkiye'nin güneyindeki bir devlet orman okuluna devam eden 134 çocuk ve dokuz okul öncesi öğretmeni ile Fenomenolojik bir yaklaşımın parçası olarak uygulanan gözlem protokolleri, anekdot kayıtları ve derinlemesine görüşmelerin bir kombinasyonu, tercih edilen veri toplama araçlarıyla yaptığı araştırmasında orman okullarının covid salgınının yol açtığı öğrenme kayıplarını

tolere edebileceğini ve çocukların psiko-sosyal, motor becerileri ve bilişsel gelişimleri için hayati destek sunarken aynı zamanda çevresel sürdürülebilirlik değerlerini ve davranışlarını teşvik edebileceği sonucuna ulaşmıştır.

2.5.2 Yurt Dışı Araştırmaları

Roe & Aspinall'in (2011) araştırmasında açık hava eğitim ortamında (orman okulu) ve geleneksel kapalı okul ortamında zaman geçiren ergenler (11 yaş) için onarıcı sonuçları karşılaştıran bir çalışmayı rapor etmektedir. Ergenler 'iyi' davranıştan 'kötü' davranışa kadar bir davranış yelpazesinde farklılık gösteriyordu (n = 18). Elde edilen sonuçlar, orman ortamının - her durumda - daha büyük olumlu değişikliklerle birlikte bir dizi önemli etkisi olduğu görüldü. Orman okulu deneyiminden en çok yararlanan kötü davranışa sahip olanlarda ilave önemli davranışsal etkiler de vardı. Bu çalışma, farklı davranış durumlarına sahip gençler arasında değişiklik miktarının ve restorasyon bağlamının değişebileceğini göstererek, onarıcı ortamlar araştırmasını genişletmektedir.

Ridgers vd.'nin (2012) yaptığı araştırma çocukların doğal ortamda oyunla ilgili algılarını, bilgilerini ve deneyimlerini incelemek için bir okuldan 17 çocuk, okulun ormanlık alanında gerçekleştirilen 12 haftalık Orman Okulu öncesi ve sonrasında küçük odak gruplarına katıldı. İki nitel yaklaşım kullanarak Orman Okulunun çocukların doğal oyunlarına ve çevrelerindeki doğal dünyaya ilişkin bilgilerine olumlu etkisi olduğu bulundu.

Blackwell 'in (2015) araştırmasının amacı uzun vadeli orman okulu programlarının çocukların dayanıklılığı, güveni ve refahı üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Aydınlatıcı değerlendirmeyi kullanan bu araştırma çalışması, açık havada öğrenmeye ilişkin makaleleri, araştırma çalışmalarını ve vaka çalışmalarını analiz etti ve ardından uzun vadeli Orman Okulu programlarının çocukların dayanıklılığı, güveni ve refahı üzerindeki etkilerini değerlendirdi. Çalışma, uzun vadeli Orman Okulları programlarının çocukların dayanıklılığı, güveni ve refahı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koydu. Orman Okulları programlarının çocukların dayanıklılığına ilişkin dikkate değer bulguları, öz yeterlilik, sebat ve problem çözme becerileri gibi temel dayanıklılık göstergelerinde iyileşme oldu. Uzun vadeli Orman Okulu programlarının çocukların güveni üzerindeki dikkate değer etkileri arasında risk alma eğilimi, artan özgüven düzeyleri, olumlu tutum, bağımsızlık ve inisiyatif alma eğiliminin artması yer aldı.

Çocukların refahı ile ilgili olarak, uzun vadeli Orman Okulları programlarının çocukların sosyal ve bilişsel yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra fiziksel ve zihinsel sağlıkları üzerinde de olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Araştırma, çocuklarda refahın teşvik edilmesinin onların güvenliğini ve dayanıklılığını artırdığını buldu.

Bradley & Male'nin (2017) yaptığı araştırmanın kapsamı, şiddetli, derin ve çoklu öğrenme güçlüğü veya otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan çocuklara yönelik şehir merkezindeki bir özel okuldu. Amaç, OSB'li küçük çocukların, ebeveynlerin ve eğitim profesyonellerinin Orman Okulu deneyimlerine ilişkin görüşlerini araştırmaktı. Sonuçlar: Bu küçük ölçekli, keşfedici çalışmanın göstergeleri, Orman Okulu'nun OSB'li küçük çocuklara olumlu akademik, sosyal ve pratik deneyimler sunma potansiyeline sahip olduğudur.

Swales'in (2017) bu araştırma projesi, iç mekan ortamlarının ve Orman Okulu dış ortamının çocukların sosyal iletişimi üzerindeki genel etkisini değerlendirdi. Sonuçlara bakıldığında üç çocuğun Orman Okulu oturumu sırasında ormanda sosyal olarak iletişim kurma konusunda güven gösterdiği ve etkinlikler sırasında kapalı alanda kullanılmayacak bir dil kullandığı açıkça görülmektedir. Genel olarak çalışma, Orman Okulu ve açık hava ortamları ile kapalı kreş ortamının genel faydalarını göstermiştir. Ayrıca sosyal iletişimin diğer gelişim alanlarıyla yakından bağlantılı olduğu ve diğer beceriler olmadan sosyal iletişimin desteklenmediği vurgulanmıştır. Bu durum, her üç çocuktan elde edilen sonuçlarla ve kullanılan sosyal iletişim düzeyini artıranın çocukların ormana duydukları güven olduğu gerçeğiyle gösterilmiştir.

Harris'in (2018) yaptığı araştırma, ilkokullarda giderek yaygınlaşan, düzenli ve tekrarlanan bir açık hava öğrenme biçimi olan orman okulu örneğini ele alıyor. Bu araştırma, orman okulundaki öğrenme alanının, çocukların ve orman okulu liderlerinin sınıf dışında öğrenmeye katılırken deneyimlerini nasıl şekillendirdiğine odaklanmaktadır. Araştırma, açık hava alanının çocuklar ve öğretmenler için etkileşim ve öğrenme için yeni fırsatlar sağladığını gösteriyor ve orman okulu liderleri ile çocukların, sınıf ile açık havada öğrenme, öğretmen ve öğrenci arasındaki sınırların yeniden müzakere edildiği bir öğrenme ortamını nasıl birlikte yarattıklarını ortaya koyuyor.

Coates & Pimlott-Wilson (2019) araştırmasında çocukların, öğrenme ortamlarının birleşimiyle karşı karşıya kaldıklarında deneyimlerini nasıl

yorumladıklarını araştırdı ve hem sınıf hem de açık hava ortamlarında öğrenme katılımları üzerine düşünceleri istendiğinde çocukların fark ettiği faydaları eleştirel bir şekilde değerlendirdi. İngiltere'deki iki genel ilkokuldan 6 haftalık Orman Okulu programını yakın zamanda tamamlayan 33 çocukla görüşmeler yapıldı. Titiz bir fenomenolojik tematik analiz birbiriyle ilişkili üç temayı ortaya çıkardı: rutinden kopma; oyun yoluyla öğrenme, işbirliği ve takım çalışması. Bulgular, Orman Okulunun genel ortamlarla harmanlanmasının, oyun kullanarak deneyimsel öğrenme yoluyla çocukların sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel beceri gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Button & Wilde'ın (2019) okul öncesi çocuklarla Orman Okulu uygulamasına katılırken öğrenci, uygulayıcı ve anaokulu uygulayıcılarının risk hakkındaki bakış açılarını araştırdığı bu araştırmada, beş Orman Okulu oturumuna katılmadan önce ve sonra katılımcıların riske ilişkin görüşleri alındı. Çalışma, riskin erken yaştaki uygulayıcılar için esnek bir terim olduğunu buldu. Katılımcılar faydalarını görürken, aynı zamanda yönetmeliklere uyma konusunda endişeler veya suçlanma korkusu da mevcuttu. Ek olarak, orman okulu oturumlarından sonra uygulayıcıların risk algıları değişti; bu durum, uygulayıcıların ne kadar çok deneyimi varsa, küçük çocuklarla Orman Okulu oturumları vermenin riskleri konusunda o kadar az kaygılı olduklarını ortaya koyuyor.

Karavida vd. (2020) makalesinde orman okullarının, sınıfın dar sınırlarının dışında, doğal ortamda gerçekleşen pedagojik bir süreci tavsiye ettiği ve çocuğun çok yönlü gelişimini teşvik ederek özgür, sınırsız öğrenmeyi amaçladığını belirtir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal, motor ve zihinsel gelişimlerinin deneysel bir şekilde sağlandığını açık havada öğrenmenin küçük çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini söylemektedir.

Boileau & Dabaja (2020) bu çalışmasında, Kanada Orman Okullarının özellikleri, eğitimcilerin bu açık hava programlarını başlatırken karşılaştıkları zorluklar ve kayıtlı çocuklar için potansiyel faydalar hakkında temel bilgiler sağlamaktadır. 2017 sonbaharında Kanada genelinden 25 Orman Okulu eğitimcisinin yanıt verdiği çevrimiçi bir anket çalışması gerçekleştirildi. Sonuçlar, Kanada Orman Okulu programlarının büyüklük, çocukların yaşı, açık hava ortamı türü, finansman kaynağı ve program açısından farklılık gösterdiğini göstermektedir. Orman Okulunun faydalarına ilişkin büyüyen uluslararası araştırmalara paralel

olarak, Kanada Ormanı Okul eğitmcileri, çocukların sosyal ve fiziksel becerilerinin ve özgüvenlerinin gelişmesi, doğaya olan takdirin artması ve yaratıcılığın artması dahil olmak üzere çocuklar açısından faydalar gözlemlemişlerdir.

Öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak Covid-19 salgınından bu yana evde daha çok vakit geçiren çocukların sosyal becerilerinde, kaba motor becerilerinde ve ince motor becerilerinde bir düşüş olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Yuliana & Santoso (2022) Orman Okulu Yaklaşımı uygulayan bir anaokulunda çocukların sosyal beceri ve motor becerilerini inceledikleri araştırmasında sosyal becerilerde %24,64, kaba motor becerilerde %33,75 ve ince motor becerilerde %31,67 artış olduğunu tespit etmişlerdir. Kullanılan araştırma tasarımı, denek olarak 3-4 yaş arası 20 çocuğun yer aldığı ve değerlendirme için bir değerlendirme tablosunun kullanıldığı ve verileri üçgenlemek için gözlem tekniklerinin kullanıldığı iki döngüden oluşan Sınıf Eylem Araştırması (CAR) idi. Veriler aynı zamanda dört öğretmenle yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir.

Açık havada öğrenim, okullara çocukların doğayla etkileşimini teşvik etme fırsatı sağlar. Harris (2021) makalesinde, orman okulu faaliyet liderleriyle yapılan görüşmeler yoluyla, orman okulu uygulayıcılarının, çocukların doğayla ve orman okulunun bulunduğu yerle olan ilişkisinin gelişimine ilişkin algılarına odaklanmaktadır. Bulgular, orman okulunda doğal ortamda yapılan düzenli ve tekrarlanan aktiviteler sayesinde çocukların daha rahatladıklarını, korkularını yendiklerini, eğlendiklerini, doğayı daha iyi tanıdıkça onunla bağ kurduklarını ve mekana karşı bir yakınlık geliştirdiklerini göstermektedir. Ayrıca, orman okulu ortamına yönelik sahiplenme ve ilgi duygusu geliştirirler ve onu koruma arzusu g geliştirirler.

Tiplady & Menter (2021) makalesinde, çocukların ve gençlerin duygusal refahını etkilemeyi amaçlayan bir Orman Okulu projesinden elde edilen verileri sunmaktadır. Etkiyi değerlendirmek ve proje içindeki nedensel süreçleri keşfetmek için bir değişim teorisi metodolojisi kullanır. Karma yöntem verileri, ilkelerle tanımlandığı şekliyle Orman Okulu yaklaşımının farklı bölümlerinin nasıl etki yarattığına ilişkin olarak sunulmakta ve analiz edilmektedir. Veriler, etkinin herkeste görülmesine rağmen, gençler için etkinin belirli açılardan önemli olduğunu göstermektedir. Pek çok çocuğun ve gencin yaşlarına göre farklı şekillerde gelişebildiği görülüyor ve biz onların Orman Okulu deneyimlerinden 'ihtiyaç duyduklarını' savunuyoruz. Bu makale ile değişim teorisinin, Orman Okulu

yaklaşımı yoluyla değişime yol açan karmaşık süreçleri kanıtlamada geçerli ve yararlı bir araç olduğu kanıtlanmıştır.

Dabaja (2022) bu araştırmasında, orman okulunun çocuklar üzerindeki etkisine yirmi yıllık araştırmaları inceleyerek bakmıştır. Ormanın yedi ana etkisini tanımlamak için 2000 ve 2019 arasında yayınlanan literatürden yararlanmıştır. Orman Okulu'nun çocuklar üzerindeki etkilerini incelemiş ve öne çıkan sosyal ve işbirlikçi beceriler ve fiziksel becerilerle ilgili bu etkileri özetlemiştir.

Sella vd.'nin (2023) yaptığı bu derleme, 3 ila 6 yaş arası çocuklarda kapalı okul faaliyetleriyle karşılaştırıldığında orman okulunun yararlarına ilişkin mevcut kanıtları incelemeyi amaçladı. PsycInfo, JSTOR ve Scopus'ta okul öncesi çocuklara yönelik orman okulları ile ilgili çalışmaları yayın yılı sınırlaması olmaksızın araştırdı. Orman okuluna giden çocuklarda, kapalı okullara gidenlerle karşılaştırıldığında çocuk gelişiminin çeşitli alanlarında bilişsel işlev, motor koordinasyon ve denge, doğaya bağlılık, sağlık ve refah daha yüksek faydalar elde edildiği görüldü.

Hattingh'ın (2023) yaptığı araştırma Erken Çocukluk Çalışmaları lisans programındaki öğretmenler ve öğrenciler tarafından yürütülen bir çalışmayı rapor etmektedir. Araştırma, Danimarka orman anaokullarında üç ila altı yaş arasındaki çocukların açık hava oyunlarına ilişkin bakış açılarını incelemeyi amaçlayarak açık hava pedagojilerine yönelik yaklaşımları sorgulamak ve bilgilendirmek amacını taşımaktadır. Araştırmacılar veri toplamak için yılda bir kez gerçekleşen haftalık saha ziyaretleri sırasında anaokullarını tam gün boyunca ziyaret etmiştir. Bu, çocukların zaman içindeki yolculuklarını ve olasılıklarını fark etme fırsatları sağlamıştır. Bulgular, ormanda oynama zamanı ve alanı verildiğinde, çocukların ilgi alanlarını takip edebildiğini, uzun süreler boyunca konsantrasyon ve düşünceye dalabildiğini ve birlikte oynayarak birbirleriyle, öğretmenlerle ve çevrelerinin materyalitesiyle keşfetme yeteneğine sahip olduklarını göstermiştir. Uygulayıcılara yönelik çıkarımlar, çocuklara meraklarını geliştirebilmeleri ve açık hava ortamının tadını çıkarabilmeleri için kesintisiz zaman sağlamanın önemini vurgulamaktadır.

Orman okulu yaklaşımıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında, çeşitli yöntemler ve çalışma grupları ile gerçekleştirilen bu araştırmalar incelendiğinde orman okulu yaklaşımının çocuğun bir çok gelişim alanını destekleyen bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme, deney, meta analiz, durum çalışması, gözlem gibi yöntemler kullanılarak yapılan bu araştırmaların onunda nicel,

sekizinde nitel, dördünde de karma yöntem kullanıldığı görülmüştür. Çalışma grubu olarak genelde okul öncesi dönem çocukları seçilmiş, az da olsa ilkokul ve ergen grupları ile çalışıldığı görülmüştür.



3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmada, ilişkisel tarama modeli adı verilen nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimi veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu düzenlemede, aralarındaki ilişki araştırılacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme, ilişkisel bir çözümleme imkanı tanıyacak şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2015).

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmannın çalışma grubunu İzmir ilinde bulunan iki orman okuluna devam eden 75 çocuk ve devlet anaokuluna devam eden 67 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, pratik ve erişilebilir bir grup seçme stratejisidir. Ancak, temsil gücü konusunda dikkatli olunmalıdır, çünkü önyargılar olabilir. Küçük örneklemeler veya sınırlı finansman gerektiren araştırmalarda kullanışlıdır; örneğin, bir okuldaki öğretmenlerin görüşlerini anlamak için kullanılabilir (Karataş, 2015). Kolay örnekleme, verileri evrenden hızlı ve ekonomik bir şekilde toplamak amacıyla yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Malhotra, 2004; Zikmund, 2007). Araştırmacı, örnekleme sürecine en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak, ihtiyaç duyduğu gruba ulaşana kadar devam eder ya da maksimum tasarruf sağlayacak en uygun durumu belirleyerek örneklem oluşturur (Cohen vd., 2005).

Çalışma grubu için okul seçimi yapılırken,

Orman okullarının seçiminde;

- Orman okulu temel ilkelerini hassasiyetle uygulayan okullar olmasna
 - Okulların çevresindeki doğal ormanlık alanın nitelikli olmasına
 - Orman okulu felsefesini sınıf içi etkinlikler ile de desteklemesine
 - Çocukları bir yıl boyunca düzenli aralıklar ile haftada bir ya da iki gün ormanlık alana götürmesine
 - Ormanlık alanda çocukların yapılandırılmamış etkinlik zamanlarına önem gösteriyor olmalarına
- dikkat edilmiştir.

Bağımsız anaokullarının seçiminde,

- MEB'e bağlı orman okulu uygulaması yapmayan okullar seçilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

<i>Devam Ettiği Okul Türü</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Anasınıfı	38	26,8
Anaokulu	29	20,4
Orman okulu	75	52,8
Toplam	142	100,0
<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
48-60 ay	46	32,4
61-72 ay	96	67,6
Toplam	142	100,0
<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Erkek	66	46,5
Kız	76	53,5
Toplam	142	100,0
<i>Okula Devam Süresi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
0-12 ay	75	52,8
13-24 ay	67	47,2
Toplam	142	100,0
<i>Ormana Gitme Sıklığı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hiç	68	47,9
Haftada bir	38	26,8
Haftada iki	36	25,4
Toplam	142	100,0
<i>Anne yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
28 yaş altı	11	7,7
29-39 yaş	113	79,6
40-49 yaş	18	12,7
Toplam	142	100,0
<i>Baba yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
28 Yaş altı	4	2,8
29-39 yaş	101	71,1
40-49 yaş	36	25,4
50 ve üzeri	1	,7
Toplam	142	100,0
<i>Anne öğrenim durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim	26	18,3
Ortaöğretim	26	18,3
Yüksek öğrenim	90	63,4
Toplam	142	100,0
<i>Baba öğrenim durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim	16	11,3
Ortaöğretim	37	26,1
Yüksek öğrenim	89	62,7
Toplam	142	100,0
<i>Anne çalışma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışıyor	65	45,8
Çalışmıyor	77	54,2
Toplam	142	100,0
<i>Baba çalışma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışıyor	140	98,6
Çalışmıyor	2	1,4
Toplam	142	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde, çocukların % 26,8'inin (n=38) anasınıfına, %20,4'ünün (n=29) anaokuluna ve %52,8'inin (n=75) orman okuluna devam ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca %32,4'ü (n=46) 48-60 ay, %67,6'sı (n=96) 61-72 ay

aralığındadır. Çocuklardan %46,5'u (n=66) erkek, %53,5'i (n=76) kızdır. Çocukların %52,8'i (n=75) 0-12 aydır okula devam etmekte olup %47,2 'si (n=67) 12-24 aydır okula devam etmektedir. Çalışma grubunun %25,4 ü (n=36) bir yıl boyunca haftada iki gün, %26,8'i (n=38) bir yıl boyunca haftada bir gün okulu ile birlikte orman okulu etkinliğine katılmış olup %47,9'u (n=68) hiç orman okulu etkinliğine katılmamıştır. Çocukların anne öğrenim durumlarının %18,3 (n=26) ilköğretim, %18,3 (n=26) ortaöğretim, %63,4 (n=90) Yükseköğretim; baba öğrenim durumlarının ise %11,3 (n=16) ilköğretim, %26,1 (n=37) ortaöğretim, %62,7 (n=89) yükseköğretim olduğu görülmüştür. Anne çalışma durumları %45,8 (n=65) çalışıyor, %54,2 (n=77) çalışmıyor; baba çalışma durumları %1,4 (n=2) çalışmıyor, %98,6 (n=140) çalışıyor olarak tespit edilmiştir. Anne yaşlarının %7,7 (n=11) 28 yaş altı, %79,6 (n=113) 29-39 yaş arası, %12,7 (n=18) 40-49 yaş arasında olduğu; baba yaşlarının %2,8 (n=4) 28 yaş altı, %71,1 (n=101) 29-39 yaş arası, %25,4 (n=36) 40-49 yaş arası, %0,7 (n=1) 50 yaş üstü olduğu görülmektedir.

3.3 Veri toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Kenneth W. MERRİL tarafından geliştirilen (2003), Saide ÖZBEY tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2) ve Genel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Çocuk hakkında demografik bilgiler almak için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Genel bilgi formunda çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, devam ettiği okul türü, okula devam ettiği süre yer almaktadır.

3.3.2 Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

'Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği' (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2) okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla Kenneth W. Merrill tarafından geliştirilmiş (1994); 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3-6 yaş arası toplam 3,317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçek Saide Özbey tarafından 2009 yılında Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 'Sosyal Beceri Ölçeği' ve Problem Davranış Ölçeği' olmak üzere iki bağımsız ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte toplam 50 madde bulunmakta; 'Hiç, Nadiren,

Bazen, Sıklıkla' seçeneklerini içeren likert tipi dörtlü derecelendirme ile ölçülmektedir.

3.3.2.1 Sosyal Beceri Ölçeği

Sosyal Beceri Ölçeği; 'Sosyal İşbirliği Becerileri, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri, Sosyal Etkileşim Becerileri' olmak üzere toplam üç faktörden meydana gelmektedir. Sosyal beceri ölçeğinde toplam 23 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Sosyal İşbirliği Becerileri faktörü 11 maddeden oluşmakta maddeler 'Oyuncaklarını ve diğer eşyalarını paylaşır', 'İşbirliği yapar', 'Oyuncaklarla ve diğer nesnelerle oynarken kendi sırasını bekler', 'Hikâye anlatılırken oturur ve dinler' gibi becerileri içermektedir. Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri faktörü 8 maddeden oluşmakta 'Farklı çocuklarla oyun oynar', 'Özdenetim sahibi olduğunu gösterir', 'Farklı ortamlara kolay uyum sağlar' gibi becerileri içermektedir. Sosyal Etkileşim Becerileri 4 maddeden oluşmakta ve 'Yetişkinlerin sorunlarına karşı duyarlıdır ("Üzgün müsün?")', 'Başka çocuklara şefkat gösterir' gibi becerileri içermektedir. Alt boyutlar Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenmiş, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile de doğrulanmıştır. Alisinanoğlu & Özbey (2009) tarafından gerçekleştirilen geçerlik-güvenirlik çalışmasında, ölçeğin "Sosyal İşbirliği" alt boyutunda Cronbach Alfa değeri .92, "Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri" ile "Sosyal Etkileşim" alt boyutlarında ise her ikisinde de .88 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise yüksek bir güvenirlik düzeyiyle .94 olarak tespit edilmiştir.

3.3.2.2 Problem Davranış Ölçeği

Problem Davranış Ölçeği; 'Dışa Yönelik, İçe Yönelik, Antisosyal, Ben Merkezci' olmak üzere toplam dört faktörden meydana gelmektedir. Problem Davranış Ölçeğinde toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın düşük olması problem davranışlar açısından olumlu değerlendirilmiştir. Dışa Yönelik faktörü 16 maddeden oluşmakta 'Kurallara uymaz', 'Başka çocuklara zorbalık yapar ya da onların gözünü korkutur', 'Başkalarına ait eşyalara zarar verir' gibi problem davranışlar içermektedir. İçe Yönelik faktörü 5 maddeden oluşmakta 'Başka çocuklarla oyun oynamaktan kaçınır', 'Mutsuz ya da keyifsiz görünür', 'Korkak ya da ürkektir' gibi problem davranışları içermektedir. Antisosyal faktörü

3 maddeden oluşmakta ‘Anaokulu ya da kreşe gitmeye karşı direnç gösterir’, ‘Yerinde duramaz ve huzursuzdur’ gibi problem davranışları içermektedir. Ben Merkezci faktörü 3 maddeden oluşmakta ‘Kaprslidir ya da canı çabuk sıkılır’, ‘Gereksiz yere sızlanır ya da sürekli şikâyet eder’ gibi problem davranışları içermektedir. Problem Davranış Ölçeği'nin birinci faktörü için Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörü için .87, üçüncü faktörü için .81, dördüncü faktörü için .72 olarak belirlenmiştir. Problem Davranış Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise yüksek güvenilirlik seviyesinde .96 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

‘Orman anaokuluna ve bağımsız anaokuluna devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının karşılaştırılması ‘başlıklı tez çalışması için Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 27.06.2022 tarihinde başvuruda bulunulmuş ve yapılacak çalışma için araştırma izini verilmiştir. Etik kuruldan alınan araştırma izini ile testin uygulama aşaması için İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve İzmir ili içerisinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48 – 72 ay yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının karşılaştırılması için ölçeğin uygulama izni alınmıştır (Bkz. Ek 1-2). Çıkan izinin ardından çalışma yapılması planlanan okullarla iletişime geçilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2 anaokulu, 2 anasınıfı ve 2 orman anaokuluna devam eden, 48-72 ay yaş grubu 142 çocuk hakkında öğretmenler aracılığı ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esasının altı çizilmiş katkı sağlamak isteyen öğretmenlere ölçeğin açıklamaları yapılarak doldurulması esnasında yanlarında bulunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgilendirme formu ve onam formu gönüllü öğretmenler aracılığı ile belirlenen okul veya sınıflardaki öğrencilerin velilerine gönderilmiştir. İzin öncesinde gerçekleştirilecek uygulama ile ilgili bilgi almak isteyen veliler, formlarda yer alan iletişim bilgileri aracılığı ile araştırmacı ile iletişime geçmiş ve ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri sağlanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Öncelikle verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu çalışmada, dağılımın normalliği için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Ulaşılan değerler için ise $-/+2$ aralığı göz önünde bulundurulmuştur (George & Mallery, 2010). Sosyal beceri ölçeğinin

işbirliği alt boyutu için çarpıklık:-1,542, basıklık:2,116; sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri altboyutu için çarpıklık: -0,858, basıklık: -0,071; sosyal etkileşim becerileri altboyutu için çarpıklık: -1,043 , basıklık: 0,056; Problem davranış ölçeğinin dışa yönelik alt boyutu için çarpıklık: 1,193, basıklık: 0,483; içe yönelik altboyutu için çarpıklık: 0,976, basıklık: 0,209 olarak tespit edilmiştir. Tüm değerler incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Dolayısı ile ulaşılan verinin analizinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, ortalama vb) ve fark testleri (ilişkisiz örneklemeler için t testi ve tek yönlü varyans analizi [ANOVA] kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği kullanılarak elde edilen sosyal beceri ve problem davranış punları yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu, anne-baba yaşı, okula devam süresi, okul türü, okula devam süresi, ormana gitme sıklığı ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4.1 Çocukların Yaşı Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.1 Yaş Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	48-60 ay	46	39,04	6,18	-,828	140	,409
	61-72 ay	96	39,85	5,08			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	48-60 ay	46	26,08	5,39	-1,274	140	,205
	61-72 ay	96	27,27	5,07			
Sosyal Etkileşim	48-60 ay	46	12,67	3,73	-1,174	140	,242
	61-72 ay	96	13,38	3,19			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	48-60 ay	46	24,91	11,42	-1,349	140	,180
	61-72 ay	96	27,76	11,93			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	48-60 ay	46	8,67	3,36	,435	140	,664
	61-72 ay	96	8,38	3,84			

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, bağımsız gruplar t testi sonucunda, çocukların yaşlarının sosyal işbirliği ($t=-,828$, $p>.05$), sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ($t=-,828$, $p>.05$), sosyal etkileşim ($t=-1,174$, $p>.05$), dışa yönelik problem davranışlar ($t=-1,349$, $p>.05$), içe yönelik problem davranışlar ($t=-,435$, $p>.05$) puanları üzerinde anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.2 Çocukların Cinsiyeti Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.2 Cinsiyet Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	Erkek	66	38,12	6,36	-3,083	140	,002**
	Kız	76	40,86	4,14			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Erkek	66	26,42	5,39	-,990	140	,324
	Kız	76	27,28	5,01			
Sosyal Etkileşim	Erkek	66	12,40	3,72	-2,492	140	,014*
	Kız	76	13,80	2,92			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Erkek	66	31,10	13,39	4,249	140	,000***
	Kız	76	23,13	8,75			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Erkek	66	8,62	3,99	,427	140	,670
	Kız	76	8,35	3,42			

Tablo 4.2 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, çocukların cinsiyetlerinin Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ($t = -.990$, $p > .05$) ve İçe Yönelik Problem Davranış ($t = -.990$, $p > .05$) puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bunun aksine, Sosyal İşbirliği ($t = -3,083$, $p < .05$), Sosyal Etkileşim ($t = -2,492$, $p < .05$) ve Dışa Yönelik Problem Davranış ($t = 4,249$, $p < .05$) puanları üzerinde çocukların cinsiyetinin anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılığın kaynağı incelendiğinde, aritmetik ortalama değerlerine göre Sosyal İşbirliği ve Sosyal Etkileşim boyutlarında kızların lehine, ancak Dışa Yönelik Problem Davranışlar boyutunda erkek çocuklar lehine (erkek çocukların dışa yönelik problem davranışları kız çocuklarından daha fazladır) farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

4.3 Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.3 Anne Çalışma Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Anne Çalışma Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	Çalışıyor	65	39,44	5,74	-,291	140	,771
	Çalışmıyor	77	39,71	5,22			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Çalışıyor	65	26,58	5,77	-,637	140	,525
	Çalışmıyor	77	27,14	4,66			
Sosyal Etkileşim	Çalışıyor	65	13,16	3,65	,046	140	,963
	Çalışmıyor	77	13,14	3,15692			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Çalışıyor	65	26,18	12,13	-,604	140	,547
	Çalışmıyor	77	27,38	11,58			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Çalışıyor	65	8,75	4,12	,815	140	,416
	Çalışmıyor	77	8,24	3,28			

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, bağımsız gruplar t testi sonucunda, anne çalışma durumunun sosyal işbirliği ($t = -.291$, $p > .05$), sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ($t = -.637$, $p > .05$), sosyal etkileşim ($t = ,046$, $p > .05$), dışa yönelik problem davranışlar ($t = -.604$, $p > .05$), içe yönelik problem davranışlar ($t = ,815$, $p > .05$) puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı bulunmuştur.

4.4 Anne Öğrenim Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.4 Anne Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Değerler

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Anne Öğrenim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>
Sosyal İşbirliği	İlköğretim	26	38,26	6,09
	Ortaöğretim	26	37,53	5,58
	Yüksek Öğrenim	90	40,56	5,01
	Toplam	142	39,59	5,45
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	İlköğretim	26	26,92	4,58
	Ortaöğretim	26	25,42	6,33
	Yüksek Öğrenim	90	27,30	4,97
	Toplam	142	26,88	5,19
Sosyal Etkileşim	İlköğretim	26	12,57	3,90
	Ortaöğretim	26	12,69	3,53
	Yüksek Öğrenim	90	13,45	3,18
	Toplam	142	13,15	3,38
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	İlköğretim	26	31,34	13,59
	Ortaöğretim	26	30,38	13,56
	Yüksek Öğrenim	90	24,51	10,11
	Total	142	26,83	11,80
İçe Yönelik Problem Davranışlar	İlköğretim	26	8,30	3,39
	Ortaöğretim	26	9,73	4,86
	Yüksek Öğrenim	90	8,16	3,33
	Toplam	142	8,47	3,68

Tablo 4.4'te sunulduğu gibi annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 38,26$ ($Ss=6,09$), annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 37,53$ ($Ss=5,58$), annesi yüksek öğrenim mezunu olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 40,56$ ($Ss=5,01$)'dir.

Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 26,92$ ($ss=4,58$), annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 25,42$ ($ss=6,33$), annesi yüksek öğrenim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 27,30$ ($ss=4,97$)'dir.

Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 12,57$ ($ss=3,90$), annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 12,69$ ($ss=3,53$), annesi yüksek öğrenim mezunu olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 13,45$ ($ss=3,18$)'dir.

Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların dışa yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x} = 31,34$ ($ss=13,59$), annesi ortaöğretim mezunu olan

çocukların dışa yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =30,38 (ss=13,56), annesi yüksek öğrenim mezunu olan çocukların dışa yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =24,51 (ss=10,11)'dir.

Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların içe yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =8,30 (ss=3,39), annesi ortaöğretim mezunu olan çocukların içe yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =9,73 (ss=4,86), annesi yüksek öğrenim mezunu olan çocukların içe yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =8,16 (ss=3,33)'dir.

Tablo 4.5 Anne Öğrenim Durumu Değişkenin Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

Alt Boyutlar			KT	Sd	KO	F	p
Sosyal İşbirliği	Grup Arası		240,633	2	120,316	4,232	,016*
	Grup İçi		3951,677	139	28,429		
	Toplam		4192,310	141			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Grup Arası		71,105	2	35,552	1,324	,269
	Grup İçi		3733,092	139	26,857		
	Toplam		3804,197	141			
Sosyal Etkileşim	Grup Arası		22,385	2	11,192	,977	,379
	Grup İçi		1592,207	139	11,455		
	Toplam		1614,592	141			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Grup Arası		1342,747	2	671,374	5,094	,007**
	Grup İçi		18320,527	139	131,802		
	Toplam		19663,275	141			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Grup Arası		50,283	2	25,141	1,872	,158
	Grup İçi		1867,154	139	13,433		
	Toplam		1917,437	141			

*p<.05, **p<.01

Tabloda görülebileceği üzere, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri (F=1,324, p>.05), sosyal etkileşim (f=.977, p>.05) ve içe yönelik problem davranış (F=1,872, p>.05) puanlarına anne öğrenim durumunun etkisi olmadığı bulunmuştur. Aksine sosyal işbirliği (F=4,232, p<.05) ve dışa yönelik problem davranış (F=5,094, p<.05) puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal beceri ve problem davranış puanlarının anne öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post-hoc testleri yapılmış, varyansların homojen

olup olmaması durumuna göre LSD ve Tamhane 2 testlerine ait sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Anne Öğrenim Durumuna Göre Ortaya Çıkan Anlamlı Farkın Kaynağı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Anne Öğrenim Düzeyi (i)</i>	<i>Anne Öğrenim Düzeyi (j)</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>S.H</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği (LSD)	İlköğretim	Ortaöğretim	,73077	1,47881	,622
		Yüksek Öğrenim	-2,29744	1,18715	,055
	Ortaöğretim	İlköğretim	-,73077	1,47881	,622
		Yüksek Öğrenim	-3,02821*	1,18715	,012*
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	2,29744	1,18715	,055
		Ortaöğretim	3,02821*	1,18715	,012*
Dışa Yönelik Problem Davranış (Tamhane)	İlköğretim	Ortaöğretim	,96154	3,18412	,763
		Yüksek Öğrenim	6,83504*	2,55613	,008**
	Ortaöğretim	İlköğretim	-,96154	3,18412	,763
		Yüksek Öğrenim	5,87350*	2,55613	,023*
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	-6,83504*	2,55613	,008**
		Ortaöğretim	-5,87350*	2,55613	,023*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.6'ya bakıldığında, yapılan post-hoc testleri sonucunda, sosyal işbirliği alt boyutunda ortaöğretim gruplarıyla yüksek öğrenim grupları arasında yüksek öğrenim grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, yüksek öğrenim mezunu annelerin çocuklarının ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarına göre sosyal işbirliği puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Dışa yönelik problem davranış altboyutunda ise yüksek öğrenim grubu ile ortaöğretim ve ilköğretim grubu arasında ortaöğretim ve ilköğretim grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum ilköğretim ve ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının yükseköğrenim mezunu annelerin çocuklarına göre dışa yönelik problem davranış puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.5 Baba Öğrenim Durumu Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.7 Baba Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Tanımlayıcı Değerler

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Baba Öğrenim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>
Sosyal İşbirliği	İlköğretim	16	36,00	6,58
	Ortaöğretim	37	39,24	5,35
	Yüksek Öğrenim	89	40,38	5,05
	Toplam	142	39,59	5,45
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	İlköğretim	16	26,18	5,50
	Ortaöğretim	37	26,00	5,74
	Yüksek Öğrenim	89	27,38	4,88
	Toplam	142	26,88	5,19
Sosyal Etkileşim	İlköğretim	16	11,18	4,41
	Ortaöğretim	37	13,40	3,05
	Yüksek Öğrenim	89	13,40	3,22
	Toplam	142	13,15	3,38
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	İlköğretim	16	34,68	14,31
	Ortaöğretim	37	27,67	12,33
	Yüksek Öğrenim	89	25,07	10,56
	Total	142	26,83	11,80
İçe Yönelik Problem Davranışlar	İlköğretim	16	8,43	3,32
	Ortaöğretim	37	9,59	4,74
	Yüksek Öğrenim	89	8,02	3,15
	Toplam	142	8,47	3,68

Tablo 4.7 de sunulduğu gibi, babası ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 36,00$ ($Ss=6,58$), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 39,24$ ($Ss=5,35$), babası yüksek öğrenim mezunu olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 40,38$ ($Ss=5,45$)'dır.

Babası ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 26,18$ ($Ss=5,50$), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 26,00$ ($Ss=5,74$), babası yüksek öğrenim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 27,38$ ($Ss=4,88$)'dır.

Babası ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 11,18$ ($Ss=4,41$), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 13,40$ ($Ss=3,05$), babası yüksek öğrenim mezunu olan çocukların sosyal etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 13,40$ ($Ss=3,22$)'dır.

Babası ilköğretim mezunu olan çocukların dışa yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x} = 34,68$ ($Ss=14,31$), babası ortaöğretim mezunu olan

çocukların dışa yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =27,67 (Ss=12,33), babası yüksek öğrenim mezunu olan çocukların dışa yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =25,07 (Ss=10,56)'dir.

Babası ilköğretim mezunu olan çocukların içe yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =8,43 (Ss=3,32), babası ortaöğretim mezunu olan çocukların içe yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =9,59 (Ss=4,74), babası yüksek öğrenim mezunu olan çocukların içe yönelik problem davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =8,02 (Ss=3,15)'dir.

Tablo 4.8 Baba Öğrenim Durumu Değişkenin Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

Alt Boyutlar			KT	Sd	KO	F	p
Sosyal İşbirliği	Grup Arası		266,488	2	133,244	4,718	,010*
	Grup İçi		3925,822	139	28,243		
	Toplam		4192,310	141			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Grup Arası		58,748	2	29,374	1,090	,339
	Grup İçi		3745,449	139	26,946		
	Toplam		3804,197	141			
Sosyal Etkileşim	Grup Arası		69,797	2	34,898	3,140	,046*
	Grup İçi		1544,795	139	11,114		
	Toplam		1614,592	141			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Grup Arası		1287,280	2	643,640	4,869	,009**
	Grup İçi		18375,995	139	132,201		
	Toplam		19663,275	141			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Grup Arası		64,625	2	32,313	2,424	,092
	Grup İçi		1852,811	139	13,330		
	Toplam		1917,437	141			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabloda görülebileceği üzere Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ($F=1,090$, $p>.05$) ve İçe Yönelik Problem Davranış ($F=2,424$, $p>.05$) puanlarına baba öğrenim durumunun etkisi olmadığı bulunmuştur. Aksine sosyal işbirliği ($F=4,718$, $p<.05$), sosyal etkileşim($F=3,140$, $p<.05$) ve dışa yönelik problem davranış ($F=4,869$, $p<.05$) puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Sosyal beceri ve problem davranış puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post-hoc testleri yapılmış, varyansların homojen

olup olmaması durumuna göre LSD ve Tamhane 2 testlerine ait sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Baba Öğrenim Durumuna Göre Ortaya Çıkan Anlamlı Farkın Kaynağı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Baba Öğrenim Düzeyi (i)</i>	<i>Baba Öğrenim Düzeyi (j)</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>S.H</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	İlköğretim	Ortaöğretim	-3,24324*	1,59014	,043*
		Yüksek Öğrenim	-4,38202*	1,44310	,003**
	Ortaöğretim	İlköğretim	3,24324*	1,59014	,043*
		Yüksek Öğrenim	-1,13878	1,03955	,275
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	4,38202*	1,44310	,003**
		Ortaöğretim	1,13878	1,03955	,275
Sosyal Etkileşim	İlköğretim	Ortaöğretim	-2,21791*	,99748	,028*
		Yüksek Öğrenim	-2,21699*	,90525	,016*
	Ortaöğretim	İlköğretim	2,21791*	,99748	,028*
		Yüksek Öğrenim	,00091	,65210	,999
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	2,21699*	,90525	,016*
		Ortaöğretim	-,00091	,65210	,999
Dışa Yönelik Problem Davranış	İlköğretim	Ortaöğretim	7,01182*	3,44029	,043*
		Yüksek Öğrenim	9,60885*	3,12218	,003**
	Ortaöğretim	İlköğretim	-7,01182*	3,44029	,043*
		Yüksek Öğrenim	2,59702	2,24909	,250
	Yüksek Öğrenim	İlköğretim	-9,60885*	3,12218	,003**
		Ortaöğretim	-2,59702	2,24909	,250

* $p < .05$, ** $p < .01$

Sosyal beceri ve problem davranış puanlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc testi sonucunda sosyal işbirliği alt boyutunda ilköğretim grupları ve ortaöğretim grupları arasında ortaöğretim grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre sosyal işbirliği puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim grupları ile yükseköğrenim grupları arasında yükseköğrenim grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum da yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarının ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre sosyal işbirliği puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal işbirliği altboyutunda Ortaöğretim ve yüksek öğrenim grupları arasında istatistiksel olarak ($p > .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Sosyal Etkileşim alt boyutunda ilköğretim grupları ve ortaöğretim grupları arasında ortaöğretim grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir

farklılık saptanmıştır. Bu durum, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre sosyal etkileşim puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim grupları ile yükseköğrenim grupları arasında yükseköğrenim grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum da yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarının ilköğretim mezunu babaların çocuklarına göre sosyal etkileşim puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal etkileşim altboyutunda ortaöğretim ve yüksek öğrenim grupları arasında istatistiksel olarak ($p>.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Dışa yönelik problem davranış alt boyutunda ilköğretim grupları ve ortaöğretim grupları arasında ilköğretim grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ilköğretim mezunu babaların çocuklarının ortaöğretim mezunu babaların çocuklarına göre dışa yönelik problem davranış puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim grupları ile yükseköğrenim grupları arasında ilköğretim grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum da ilköğretim mezunu babaların çocuklarının yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarına göre dışa yönelik problem davranış puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dışa yönelik problem davranış altboyutunda ortaöğretim ve yüksek öğrenim grupları arasında istatistiksel olarak ($p>.05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

4.6 Okula Devam Süresi Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.10 Okula Devam Süresi Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

Okula Devam							
Alt Boyutlar	Süresi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Sosyal İşbirliği	0-12 ay	75	38,41	6,37	-2,789	140	,006**
	13-24 ay	67	40,91	3,82			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	0-12 ay	75	26,04	5,65	-2,081	140	,039*
	13-24 ay	67	27,83	4,47			
Sosyal Etkileşim	0-12 ay	75	12,76	3,69	-1,478	140	,142
	13-24 ay	67	13,59	2,96			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	0-12 ay	75	27,65	13,00	,870	140	,386
	13-24 ay	67	25,92	10,33			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	0-12 ay	75	9,17	4,03	2,415	140	,017*
	13-24 ay	67	7,70	3,10			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabloda görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği alt boyutlarının puanlarının okula devam süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda Sosyal İşbirliği alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,789$; $p < .05$). Söz konusu farklılık 13-24 aydır okula devam eden çocukların lehine gerçekleşmiştir. Aynı şekilde Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri alt boyutunda da okula devam süresine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,081$; $p < .05$). Bu fark da yine 13-24 aydır okula devam eden çocukların lehine gerçekleşmiştir. İçe yönelik problem davranışlar alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 2,415$; $p < .05$). 0-12 aydır okula devam eden çocukların içe yönelik problem davranışlarının 13-24 aydır okula devam eden çocukların içe yönelik problem davranış puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7 Ormana Gitme Sıklığı Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.11 Ormana Gitme Sıklığı Değişkenine Ait Tanımlayıcı Değerler

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Ormana Gitme Sıklığı</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>
Sosyal İşbirliği	Hiç	68	38,08	6,28
	Haftada Bir	38	42,26	2,75
	Haftada İki	36	39,61	4,88
	Toplam	142	39,59	5,45
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Hiç	68	25,58	5,46
	Haftada Bir	38	30,42	3,60
	Haftada İki	36	25,61	4,39
	Toplam	142	26,88	5,19
Sosyal Etkileşim	Hiç	68	12,64	3,64
	Haftada Bir	38	15,05	2,11
	Haftada İki	36	12,11	3,23
	Toplam	142	13,15	3,38
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Hiç	68	29,97	13,18
	Haftada Bir	38	20,21	6,39
	Haftada İki	36	27,91	10,86
	Toplam	142	26,83	11,80
İçer Yönelik Problem Davranışlar	Hiç	68	9,45	4,04
	Haftada Bir	38	6,31	2,55
	Haftada İki	36	8,91	3,07
	Toplam	142	8,47	3,68

Tablo 4.11 de sunulduğu gibi ormana hiç gitmeyen çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 38,08$ ($Ss=6,28$), ormana haftada bir kez giden çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 42,26$ ($Ss=2,75$), ormana haftada iki kez giden çocukların sosyal işbirliği puan ortalaması $\bar{x} = 39,61$ ($Ss=4,88$)’dir.

Ormana hiç gitmeyen çocukların Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 25,58$ ($Ss=5,46$), ormana haftada bir kez giden çocukların Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 30,42$ ($Ss=3,60$), ormana haftada iki kez giden çocukların Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri puan ortalaması $\bar{x} = 25,61$ ($Ss=4,39$)’dir.

Ormana hiç gitmeyen çocukların Sosyal Etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 12,64$ ($Ss=3,64$), ormana haftada bir kez giden çocukların Sosyal Etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 15,05$ ($Ss=2,11$), ormana haftada iki kez giden çocukların Sosyal Etkileşim puan ortalaması $\bar{x} = 12,11$ ($Ss=3,23$)’dir.

Ormana hiç gitmeyen çocukların Dışa Yönelik Problem Davranışlar puan ortalaması $\bar{x} = 29,97$ ($Ss=13,18$), ormana haftada bir kez giden çocukların Dışa Yönelik Problem Davranışlar puan ortalaması $\bar{x} = 20,21$ ($Ss=6,39$), ormana haftada

iki kez giden çocukların Dışa Yönelik Problem Davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =27,91 (Ss=10,86)'dir.

Ormana hiç gitmeyen çocukların İçe Yönelik Problem Davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =9,45 (Ss=4,04), ormana haftada bir kez giden çocukların İçe Yönelik Problem Davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =6,31 (Ss=2,55), ormana haftada iki kez giden çocukların İçe Yönelik Problem Davranışlar puan ortalaması $\bar{x}$ =8,91 (Ss=3,07)'dir.

Tablo 4.12 Ormana Gitme Sıklığı Değişkenin Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

<i>Alt Boyutlar</i>		<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	Grup Arası	424,915	2	212,458	7,839	,001**
	Grup İçi	3767,395	139	27,104		
	Toplam	4192,310	141			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Grup Arası	647,908	2	323,954	14,267	,000***
	Grup İçi	3156,289	139	22,707		
	Toplam	3804,197	141			
Sosyal Etkileşim	Grup Arası	193,612	2	96,806	9,470	,000***
	Grup İçi	1420,980	139	10,223		
	Toplam	1614,592	141			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Grup Arası	2378,268	2	1189,134	9,563	,000***
	Grup İçi	17285,007	139	124,353		
	Toplam	19663,275	141			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Grup Arası	249,608	2	124,804	10,401	,000***
	Grup İçi	1667,828	139	11,999		
	Toplam	1917,437	141			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .00$

Tabloda görülebileceği üzere Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının ormana gitme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sosyal işbirliği ($F=7,839$, $p < .05$), sosyal etkileşim ($F=9,470$, $p < .05$), sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri ($F=14,267$, $p < .05$), dışa yönelik problem davranışlar ($F=9,563$, $p < .05$) ve içe yönelik problem davranışlar ($F=10,401$, $p < .05$) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sosyal beceri ve problem davranış puanlarının ormana gitme sıklığı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere post-hoc testleri yapılmış, varyansların homojen olup olmaması durumuna göre LSD ve Tamhane 2 testlerine ait sonuçlar Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13 Ormana Gitme Sıklığı Değişkenine Göre Ortaya Çıkan Anlamlı Farkın Kaynağı

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Ormana Gitme Sıklığı (i)</i>	<i>Ormana Gitme Sıklığı (j)</i>	<i>Ortalama Fark (I-J)</i>	<i>S.H</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	Hiç	Haftada bir	-4,17492*	,88411	,000***
		Haftada iki	-1,52288	1,11601	,440
	Haftada Bir	hic	4,17492*	,88411	,000***
		Haftada iki	2,65205*	,92954	,018*
	Haftada İki	hic	1,52288	1,11601	,440
		Haftada bir	-2,65205*	,92954	,018*
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Hiç	Haftada bir	-4,83282*	,88396	,000***
		Haftada iki	-,02288	,98714	1,000
	Haftada Bir	hic	4,83282*	,88396	,000***
		Haftada iki	4,80994*	,93683	,000***
	Haftada İki	hic	,02288	,98714	1,000
		Haftada bir	-4,80994*	,93683	,000***
Sosyal Etkileşim	Hiç	Haftada bir	-2,40557*	,55967	,000***
		Haftada iki	,53595	,69668	,828
	Haftada Bir	hic	2,40557*	,55967	,000***
		Haftada iki	2,94152*	,63884	,000***
	Haftada İki	hic	-,53595	,69668	,828
		Haftada bir	-2,94152*	,63884	,000***
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Hiç	Haftada bir	9,76006*	1,90575	,000***
		Haftada iki	2,05392	2,41521	,781
	Haftada Bir	hic	-9,76006*	1,90575	,000***
		Haftada iki	-7,70614*	2,08696	,002**
	Haftada İki	hic	-2,05392	2,41521	,781
		Haftada bir	7,70614*	2,08696	,002***
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Hiç	Haftada bir	3,14009*	,64233	,000***
		Haftada iki	,53922	,70909	,833
	Haftada Bir	hic	-3,14009*	,64233	,000***
		Haftada iki	-2,60088*	,65937	,001**
	Haftada İki	hic	-,53922	,70909	,833
		Haftada bir	2,60088*	,65937	,001**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .00$

Sosyal beceri ve problem davranış puanlarının ormana gitme sıklığı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc testi sonucunda, sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşim alt boyutlarında ormana hiç gitmeyen ile ormana haftada bir kez giden grup arasında haftada bir kez giden grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ormana hatada bir kez giden çocukların ormana hiç gitmeyen çocuklara göre sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşim puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşim alt boyutlarında ormana haftada iki kez giden çocuklar ile ormana haftada bir gün giden çocuklar arasında haftada bir kez giden grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ormana hatada bir kez giden

çocukların ormana haftada iki kez giden çocuklara göre sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Dışa yönelik problem davranış ve içe yönelik problem davranış altboyutlarında ormana hiç gitmeyen ile ormana haftada bir giden grup arasında ormana hiç gitmeyen grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ormana hiç gitmeyen çocukların ormana haftada bir sıklıkla giden çocuklara göre dışa yönelik problem davranış ve içe yönelik problem davranış puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ormana haftada 2 gün sıklıkla giden çocuklar ile ormana haftada bir gün sıklıkla giden çocuklar arasında haftada iki gün giden grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, ormana haftada iki gün sıklıkla giden çocukların ormana haftada bir gün giden çocuklara göre problem davranış ve içe yönelik problem davranış puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

4.8 Okul Türü Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisine Ait Bulgular

Tablo 4.14 Okul Türü Değişkeninin Sosyal Beceri ve Problem Davranış Puanlarına Etkisi

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal İşbirliği	Anaokulu	67	38,04	6,32	-3,305	140	,001**
	Orman Okulu	75	40,97	4,10			
Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri	Anaokulu	67	25,49	5,44	-3,116	140	,002**
	Orman Okulu	75	28,13	4,64			
Sosyal Etkileşim	Anaokulu	67	12,62	3,66	-1,771	140	,079
	Orman Okulu	75	13,62	3,05			
Dışa Yönelik Problem Davranışlar	Anaokulu	67	30,01	13,27	3,123	140	,002**
	Orman Okulu	75	24,00	9,55			
İçe Yönelik Problem Davranışlar	Anaokulu	67	9,44	4,07	3,045	140	,003**
	Orman Okulu	75	7,61	3,08			

** $p < .01$

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi çocukların Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği alt boyutlarının puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, okul türünün sosyal etkileşim ($t = -1,771$, $p > .05$) puanları üzerinde anlamlı farklılık oluşturan bir değişken olmadığı bulunmuştur

Sosyal işbirliği ($t=-3,305$, $p<.05$) ve Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri ($t=-3,116$, $p<.05$) alt boyutunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık orman okuluna giden çocukların lehine gerçekleşmiştir. Orman okuluna giden çocukların Sosyal işbirliği ve Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Beceri puanlarının anaokuluna giden çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dışa yönelik ($t=3,123$, $p<.05$) ve içe yönelik ($t=3,045$, $p<.05$) problem davranışlar alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Söz konusu farklılık anaokuluna giden çocukların lehine gerçekleşmiştir. Anaokuluna giden öğrencilerin dışa yönelik problem davranış ve içe yönelik problem davranış puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bulgular ışığında elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar sunulurken, öncelikle çocukların yaşı, cinsiyeti, anne-babalarının öğrenim durumu, anne çalışma durumu, çocukların okula devam süresi değişkenlerine ait sonuçlar sıralanmıştır. Sonrasında araştırmanın problemine ilişkin çocukların ormana gitme sıklığı ve devam ettikleri okul türüne ait sonuçlar sunulmuştur. Ulaşılan sonuçlar ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış, araştırmanın sınırlılıkları ve sonuçları göz önünde bulundurularak öneriler geliştirilmiştir.

Çocukların Yaş ve Cinsiyetlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öncelikle, çocukların yaşlarının sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri, sosyal etkileşimlerini ve dışa yönelik problem davranışları ile içe yönelik problem davranışlarını etkileyen bir değişken olmadığı anlaşılmıştır. Bir başka ifade ile çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları onların 48-60 aylık ve 61-72 aylık olmalarına göre farklılaşmamıştır. İki yaş grubunda bulunan çocukların davranışlarının benzer olduğu ifade edilebilir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmada ulaşılan sonuç ile benzerlik gösteren bugulara sahip araştırmalar olduğu tespit edilmiştir (Bolat & Kahveci, 2016; Eratay, 2011). Örneğin Bolat ve Kahveci (2016) Türkiye’de 4-6 yaş grubu çocuklar ile yaptığı çalışma sonucunda, çocukların yaşlarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen bir değişken olmadığını tespit etmiştir. Eratay (2011) ise çalışmasında çocukların yaşının onların problem davranışları üzerinde etkili bir değişken olmadığını bulmuştur. Ancak literatürde çocukların yaşının sosyal becerileri ve problem davranışları etkileyen bir değişken olduğunu tespit eden araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Karoğlu & Ünüvar, 2017; Ekici, 2015; Yılmaz & Tepeli, 2013). Karoğlu & Ünüvar (2017) ve Ekici (2015), yaş değişkeninin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Bu etkinin yaşı büyük çocuklar lehine olduğunu tespit edilmiştir. Yine yurt dışında yapılan bir araştırmada, yaşın sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir (Wang, 2022). Dolayısı ile yaş değişkeni açısından bakıldığında, araştırma sonuçlarının karışık olduğu ifade edilebilir. Bu karışık sonuçların sebepleri arasında örneklem farklılıkları, ölçme aracı farklılıkları, kültürel farklılıklar gibi değişkenler sıralanabilir.

Çocukların cinsiyetlerine ilişkin bulgular sonucunda, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul ve içe yönelik problem davranışlarının cinsiyetlerinden etkilenmediği, ancak sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve dışa yönelik problem davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Sosyal işbirliği ve sosyal etkileşim açısından kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek beceri düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının dışa yönelik problem davranışlarının kız çocukların problem davranışlarından daha yüksek olarak belirlenmiştir. Dolayısı ile kız çocuklarının sosyal becerileri, erkek çocukların da problem davranışları daha sık sergiledikleri anlaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırma ile benzerlik gösteren bulgulara ulaşan araştırmalar olduğu görülmüştür (Bayındır vd., 2017; Ekici, 2015; Ilgin, 2018; Seçer & Karabulut, 2016). Ekici (2015) ve Ilgın'ın (2018) Türkiye'de yapmış oldukları araştırmalar sonucunda kız çocuklarının sosyal becerilerde erkeklerden daha iyi olduğunu bulgulamışlardır. Aratırma sonucuna benzer olarak Taner Derman & Başal 'ın (2013) yapmış olduğu araştırmaya göre problem davranışa sahip olma oranının erkeklerde kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak, Dursun'un (2010) araştırmasında erkek çocuklarda kız çocuklara oranla saldırgan ve aşırı hareketli/ dikkatsiz olma gibi dışa yönelik problem davranışların daha fazla olduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmaların da sonuçları Türkiyede yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermiştir. Örneğin, erkek çocukların problem davranışlarının daha yüksek (Winsler & Wallace, 2002), kız çocukların ise sosyal becerilerini daha yüksek olduğu görülmüştür (Maleki vd., 2019). Fakat literatürde cinsiyet değişkeninin çocukların sosyal beceri ve problem davranışları üzerinde etkili olmayan bir değişken olduğunu bulgulayan çalışmalar da vardır (Aykır & Tekinarslan, 2012; Balaban, 2018; Eratay, 2011; Yılmaz & Tepeli, 2013). Balaban 'ın (2018) yaptığı araştırmada, cinsiyete göre sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer olarak, Aykır ve Tekinarslan'ın (2012) yapmış olduğu çalışma sonucunda, çocukların cinsiyetinin sosyal beceri ve problem davranışları üzerinde etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak Eratay (2011) araştırmasında, çocuğun cinsiyetinin problem davranışları üzerinde bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Dolayısı ile hem yaş hem de cinsiyet değişkenlerine ilişkin araştırma sonuçları karışık bulgulara sahiptir. Bu bağlamda, araştırmaların sonuçları üzerinden bir genel görüş oluşturulamamıştır. Araştırmaların farklı sonuçlara ulaşmış olmalarının derinlemesine incelenmesi

gerekmektedir. Özellikle araştırmalarda kullanılan ölçme araçları, örneklemin ele alınmayan özellikleri, verilerin doğrudan ya da dolaylı olarak elde edilmiş olma durumu gibi çok sayıda faktöre dikkat çekilebilir.

Anne Çalışma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Annenin çalışma durumu, kadının güçlendirilmesi olarak kabul edilmektedir (Cunningham vd., 2015). Erken eğitime erişim olanaklarının artırılması ile kadınların çalışma dünyasında daha sık yer almaları desteklenmiş ve kadınlara güç kazandırılmış olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, hem annenin çalışması hem de çocuğun erken eğitime devam etmesi her iki taraf için de olumlu katkılar sağlayabilir (Ruppanner vd., 2019). Örneğin anne çalışma durumu ile çocukların dil puanları arasında pozitif ilişki belirlenmiştir (Brilli vd., 2016). Aktaş'a (1994) göre, çalışan anneler çocuklarını erken yaşlarda yönlendirmekte ve cesaretlendirmektedir. Bu nedenle, çalışan annelerin çocukları kendine yeterli ve daha bağımsız bir kişiliğe sahip olmakta ve bu çocuklar topluma daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Yapılan bir çalışmada, annenin hanehalkı kazancına daha fazla katkıda bulunması ile çocuğa hem babanın hem de annenin bakım oranının yükseldiğini göstermektedir (Raley vd., 2012). Ancak annenin çalışmaması durumunun ailenin gelirini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Düşük gelirin istenmeyen etkilerinin de çocuk çıktılarına yansıdığını ortaya koyan araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akşin vd., 2016). Dolayısı ile annelerin çalışma durumu bu araştırmada, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına etkisi olabilecek bir değişken olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, anne çalışma durumu çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen bir değişken değildir. Bir başka ifade ile annesi çalışan ve çalışmayan çocukların sosyal beceri ve problem davranış düzeyleri benzerdir. İlgili literatür incelendiğinde, karışık sonuçlar elde eden araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, bu araştırmaya sonucuna benzer sonuca ulaşan Gürbüz ve Kiran (2018), anne çalışma durumunun çocukların sosyal beceri puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığını bulmuşlardır. Aksine yapılan bir başka araştırmaya göre, annesi çalışan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin, annesi çalışmayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir (Sezer vd., 2016). Bu bağlamda, anne çalışma durumunun çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini çok değişkenli olarak

incelemenin faydalı olacağı ileri sürülebilir. Çünkü araştırma sonuçlarının zenginleşmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Anne-Babanın Öğrenim Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Anne ve babaların öğrenim durumlarının çocukların sosyal becerilerine ve problem davranışlarına etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öncelikle anne öğrenim durumunun çocukların sosyal işbirliği ve dışa yönelik problem davranışlarını etkilediği; anne öğrenim durumu arttıkça çocukların sosyal işbirliği kurma becerileri artış gösterdiği, aksine dışa yönelik problem davranışlarını azalttığı anlaşılmıştır. Anne öğrenim durumuna benzer olarak baba öğrenim durumunun da çocuklarının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve dışa dönük davranış problemlerini etkilediği tespit edilmiştir. Baba öğrenim durummu yükseldikçe çocukların sosyal işbirliği yapma, sosyal etkileşim kurma davranışları artarken dışa yönelik problem davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde, bu sonuçlara benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan birinde anne ve babaların öğrenim durumları arttıkça çocuklara yönelik tutumlarının değiştiğini, geleneksel ve otoriter tutumlarının yerini daha demokratik tutumların aldığı, bu sebeple daha eğitilmiş anne-babaların çocuklarının sosyal-duygusal becerilerini önemsediklerini ve bu çocukların sosyal becerilerinin daha gelişmiş olduğunu söylemektedir (Ajilci ve Kargar, 2013: 454; Eratay, 2011; Seçer & Karabulut, 2016). Bu sonuçlardan farklı olarak sadece anne eğitim durumu arttıkça sosyal beceri davranışlarının arttığını (Plomin, 2012) ve problem davranışların azaldığını (Öztürk & Giren, 2016), baba öğrenim durumunun çocukların sosyal becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını bulgulayan araştırmalar da mevcuttur (Yaşar Ekici, 2015). Çocukların tüm becerilerinde olduğu gibi sosyal becerilerinde de birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Rani & Dhanda (2018), sosyal becerilerin anne eğitimi ile ve kırsal kesimde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, ancak kentsel kesimde anne eğitiminin sosyal beceriler üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucunu bulmuştur. Bundan farklı olarak, Brooks vd. (2014), sosyal becerilerin anne eğitimi ile kırsal ve kentsel alanlarda anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yücesan (2017) ise çalışması sonucunda, anne öğrenim durumunun problem davranışlar üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Alisinanoğlu & Kesicioğlu (2010) anne-baba öğrenim durumunun problem davranışlar üzerinde bir etkisi olmadığını söylemektedir.

Bu araştırmada, özellikle yükseköğrenim düzeyinde eğitim alan annelerin çocuklarının sosyal işbirliği ve dışa yönelik problem davranışlarda belirleyici dilim olduğu tespit edilmiştir. Babalar için de belirleyici öğrenim durumunun yükseköğretim olduğu ifade edilebilir. Dolayısı ile, anne ve babaların yüksek öğrenim düzeyinin çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları açısından belirleyici bir değişken olduğu ileri sürülebilir. Araştırma sonuçları açısından ortak bir çıkarım yapmak gerekirse hem anneler hem de babalar için yaygın bir eğitim seviyesinin ve ocuk bakım süresinin artması söz konusudur. Bu nedenle, yoğun ebeveynlik yaklaşımının avantajları, iyi eğitimli bireylere yönelik olarak devam etmektedir (Dotti Sani & Treas, 2016).

Okula Devam Süresine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucuna göre, okula devam süresinin Sosyal işbirliği, Sosyal Bağımsızlık ve Sosyal Kabul Becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu grlmştir. Buradan hareketle 13-24 aydır okula devam eden çocukların 0-12 aydır okula devam eden çocuklara göre sosyal becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde okula devam süresinin İe yönelik problem davranışlar üzerinde de etkili bir değişken olduğu bulunmuştur. 0-12 aydır okula devam eden çocukların ie yönelik problem davranışlarının 13-24 aydır okula devam eden çocuklara göre daha yüksek düzeyde görüldüğü söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumuna daha uzun süre devam eden çocukların okula daha az devam etmiş çocuklara göre bir çok gelişim alanında iyi durumda olduğu söylenebilir. zyurt & Güzel (2018) yapmış oldukları araştırma sonucunda, anaokuluna iki yıl devam etmiş çocukların bir yıl devam etmiş olan çocuklara göre okul olgunluklarının daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Araştırma kapsamı içinde okul olgunluğu sosyal becerilerin bazı göstergeleri olan gruba uyma davranışı, grup içinde kendini ifade edebilme, toplu yaşam kurallarına uygun hareket edebilme gibi becerilerin olduğu göz önüne alındığında iki yıl anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerde de daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Çocuğun zdzenleme becerisi kişiliğinin ilerlemesinde ve toplumsallaşmasında büyük bir önem taşımaktadır (Rueda vd., 2004). Arslan vd. (2021)'nin yapmış olduğu araştırmaya katılan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam ettikleri süre bakımından özdüzenleme becerileri ele alındığında, yalnızca üç yıl devam edenlerin bir yıl devam edenlere göre daha yüksek özdüzenleme becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Yani ocukların okul

öncesi kurumlara devam ettikleri süre arttıkça, isteklerini ve duygularını kontrol edebilme, kurallara ve sosyal normlara uyabilme becerileri ile çeşitli durumlarda duygu ve davranışlarını düzenleyebilme becerileri de artmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Yaşar Ekici'nin (2015) yaptığı araştırmada, okula devam süresinin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Okula devam süresinin sosyal beceriler üzerinde etkili olup olmadığı ölçme aracı, verilerin nasıl elde edildiği, örnekleme yöntemi, katılımcı sayısı gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterebilir. Örneğin, Can Yaşar (2011), tarafından yapılan araştırma sonucunda, anne görüşlerine göre okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen görüşlerine göre ise iki yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine sosyal uyum puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırma, okula devam süresinin çocukların sosyal becerilerini ve davranış problemlerini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, konuyla ilgili daha fazla araştırma ve farklı yöntemlerle elde edilen verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Ormana Gitme Sıklığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda, ormana gitme sıklığının sosyal işbirliği, sosyal etkileşim, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerini desteklediği, dışa yönelik problem davranışlar ve içe yönelik problem davranışları azaltan etki gösterdiği anlaşılmıştır. Orman okulu ilkelerinden biri olan 'en az altı hafta boyunca haftada bir defa doğaya düzenli ziyaretlerde bulunma'nın çocuklarda doğanın içinde beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi için önemli olduğu bilinmektedir. O'Brien, (2009) da araştırması sonucunda, çocukların davranış değişikliklerinin gerçekleşmesinin zaman aldığını, doğal çevre ile tekrarlanan ve düzenli temasın önemli olduğunu bulmuştur. Barrable & Booth (2020) ise araştırmasında, çocukların doğada bulmasının süresi ve sıklığının daha yüksek doğa bağlantısı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucuna göre, doğada geçirilen toplam süre arttıkça çocukların doğa ile bağlantılarının da arttığı söylenmektedir. Hatta dokuz Avrupa ülkesinde, yetişkinler ile yapılan güncel bir araştırma, çocukluk deneyiminin yetişkinlikte orman ziyareti sıklığını belirleyen önemli bir faktör olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mevcut yerleşim yeri, en yakın ormana uzaklık ve diğer sosyoekonomik faktörler de orman ziyareti sıklığını etkilemektedir. Çalışma bulguları, aktif hareketliliği, sürdürülebilirliği ve sağlıklı

yaşam tarzlarını destekleyen daha iyi rekreasyonel alışkanlıkların geliştirilmesi için çocuklara orman erişilebilirliğinin önemini göstermektedir (Taye vd., 2019). Yine Hattingh (2023)'ün yaptığı araştırmada bir yıl boyunca düzenli olarak her hafta ormana giden çocuklar gözlemlenmiş, çocuklara ormanda oynamak için zaman ve alan verildiğinde, çocukların ilgi alanlarını takip edebildiklerini, uzun süreli konsantrasyon dönemlerine girebildiklerini ve birlikte oynayarak birbirleriyle, öğretmenleriyle ve çevrelerinin materyalitesiyle keşfe çıkabildikleri görülmüştür. Buradan hareketle çocukların geçirdiği toplam süre, ortamın ve orman zamanının niteliği, çocuk başına düşen yetişkin sayısı gibi durumlara bağlı olarak bu sonucun değişiklik gösterebileceği söylenebilir. Dolayısı ile ormana gitme sıklığının daha detaylı olarak ele alınması önerilebilir.

Okul Türüne İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın odak noktasını oluşturan, orman anaokuluna ve bağımsız anaokuluna devam etmenin çocukların sosyal becerileri ve davranış problemlerine etkisine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, okul türünün sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmüştür. Orman okuluna devam eden çocukların bağımsız anaokuluna devam eden çocuklara göre sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Problem davranışlar açısından ise okul türünün dışa yönelik ve içe yönelik problem davranışlar üzerinde etkili olduğu; bağımsız anaokuluna devam eden çocukların orman okuluna devam eden çocuklara göre daha yüksek düzeyde problem davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma, okul türünün çocukların sosyal becerilerini ve davranış problemlerini etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, konuyla ilgili daha fazla araştırma ve farklı yöntemlerle elde edilen verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, bu çalışma sonucu ile benzer bir şekilde çocukların orman okuluna devam etmelerinin, doğada düzenli vakit geçirmelerinin; sosyal becerilerini geliştirdiği (Beresford, 2023; Blackwell, 2015; Henderson, 1997; Karavida vd., 2020) ve problem davranışlarının azalmasına fırsat sunduğunu göstermektedir. Dere ve nehir bulunan doğal bir alanda vakit geçirmenin çocukların sosyal duygusal ve fiziksel gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen McClain & Vandermaas-Peeler (2016), bir yıl boyunca çocukları gözlemleyip nicel verilerle desteklediği araştırmada, doğada vakit geçirmenin pozitif sosyal destek ve

akranlarla ilişki kurma becerilerinde biriken deneyimler sağladığını ileri sürmüşlerdir. Kharod, (2017) ise doğa anaokulundaki çocukların, doğayla ve diğer insanlarla üst düzey sosyal-duygusal tepkiler ile ilişki kurduklarını bulgulamıştır. Salimi & Dardiri (2021) bir doğa ilkokulundaki öğrenciler ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin özellikle iyi işbirliği yapabildiklerini, yeni arkadaşlar edinebilip ve başkalarıyla iletişim kurabildiklerini; kendilerine, başkalarına ve topluma karşı sorumluluklarını anladıklarını, başkalarının duygu ve problemlerini hissedebildiklerini, öfke ve kötü etkilerinden kaçınabilmek için zihinsel durumlarını kontrol edebildiklerini ortaya çıkarmıştır. Rymanowicz ve diğerleri (2020), doğa temelli bir anaokulunda ailelerle görüşerek yaptıkları çalışmanın sonucunda, doğa temelli programların bir çocuğun dilini ve konuşma becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini, doğaya olan ilgilerini ve keşfetme isteklerini artırabileceğini ve aile etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Dabaja (2022), 2000-2019 yılları arasında orman okullarının çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili yapılmış çalışmaları derlediği araştırmasında, orman okulunun çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olmasının öne çıkan etkilerden olduğunu tespit etmiştir. Pamuk, (2020) orman anaokuluna giden çocukların velilerinden aldığı görüşlerle, çocukların özgüven geliştirme ve sorumluluk alma açısından sosyal-duygusal gelişimlerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Yuliana & Santoso (2022) yaptıkları çalışmada, orman okuluna giden çocukların sosyal becerilerinde % 24,64 artış olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Harris (2018), diğer araştırma bulguları ile benzer bulgulara ulaştığı araştırması sonucunda, açık hava alanının çocuklar ve öğretmenler için etkileşim ve öğrenme için yeni fırsatlar sağladığını ifade etmiştir. Johnstone ve diğerleri (2022), yaptıkları çalışmada, doğa temelli erken çocukluk eğitimi [EÇE] ile öz düzenleme, sosyal beceriler, sosyal ve duygusal gelişim, doğa ile ilgili olma, doğa farkındalığı ve oyun etkileşimi arasında pozitif ilişkiler vardı ve doğa temelli EÇE'nin oyun, sosyalleşme ve yaratıcılık için fırsatlar sağladığını açıklamıştır.

Coates & Pimlott-Wilson (2019)'un çalışmasında çıkan sonuca göre, orman okulu için ortaya çıkan temalar rutinden kopma, oyun yoluyla öğrenme, işbirliği ve takım çalışması olmuştur. Orman okulunun oyun kullanarak, deneyimsel öğrenme yoluyla, çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği de yine araştırmanın sonuçları arasındadır. Dilek & Atasoy (2020)'un yapmış olduğu araştırma sonucunda, orman okulunun diğer gelişim alanlarıyla birlikte çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini

desteklediği görülmüştür. Say vd. (2022) yapmış oldukları araştırma sonucunda orman okullarının covid-19 salgınının yol açtığı öğrenme kayıplarını tolere edebileceğini ve çocukların psiko-sosyal gelişimleri üzerinde hayati destek sağladığını bulmuşlardır. Lovell & Roe (2009)'nun araştırma sonucu ise dışlanma riski taşıyan gençlerde öfke ve anti-sosyal davranışları kontrol etmede önemli bir rolü olabileceğini göstermektedir. Roe & Aspinall (2011)'nin yapmış olduğu araştırma ise orman okulunun problem davranışları onardığını göstermektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılmış birçok araştırmada ve bu araştırma sonucunda, görüldüğü gibi orman okulu yaklaşımı çocukların tüm gelişim alanlarını destelemekle beraber, özellikle sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli yere sahiptir. Problem davranışların sosyal becerilerin artmasıyla ilişkili olarak azaldığı yadsınmaz olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda sıralan araştırmalar göstermektedir ki çocukların doğa ilişkisinin artırılması, ormanın sağaltıcı etkilerinden faydalanılması gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarının farklı örneklemeler, farklı ölçme araçları, farklı analiz tekniklerinin, farklı yöntemlerle tasarlanmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasında önemli yararlar olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Ailelere Yönelik Öneriler

- Açık hava etkinliklerinin önemi göz önüne alındığında, aileler okul seçimi yaparken çocuğun açık hava ve doğa da ne kadar zaman geçireceğini,
- Okulun yerinin doğaya ve doğal alana ne kadar uzaklıkta olduğunu,
- Okulun bahçe düzeninin çocuğun fiziksel ve sosyal duygusal ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığını göz önünde bulundurabilir.
- Ailelerin çocuklarıyla doğal alanda vakit geçirmesi konusunda bilgi sahibi olmaları için eğitimler düzenlenip bakış açıları değiştirilebilir.
- Ailelerin çocukların okul öncesi eğitimden yararlanma süresine ilişkin farkındalıkları sağlanarak, çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme sürelerini artırmaları desteklenebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin çocukların gelişiminde sınıf dışı ortamları kullanmalarının önemine ilişkin farkındalıkları sağlanabilir.

- Öğretmenlerin okul saatleri içerisinde açık hava etkinliklerine daha fazla yer vermeleri teşvik edilebilir.
- Sosyal becerilerin gelişimi ve problem davranışların azaltılmasında yardımcı bir araç olarak doğayı ve yapılandırılmamış etkinlikleri uygulayabilir.
- Öğretmenler doğada eğitim ve orman okulu hakkında bilgi ve becerilerini geliştirip uygulama yapmak için alternatif çözümler üretebilir.
- Okul içinde ve dışında doğa farkındalığı gözetilen tüketim alışkanlıkları ile rol model olabilir.

Politika Yapıcılara Öneriler

- Öğrenim durumu ve gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanma süreleri, okula devam maaliyetleri karşılanarak arttırılmalıdır.
- Okulların her türünde açık hava imkanlarının güçlendirilmesi,
- Sınıf içi kadar sınıf dışı etkinliklere de programda yer verilmesi,
- Doğanın yaşam becerilerine ve gelişime etkisine ilişkin kamuoyunda farkındalık çalışmalarının yürütülmesi,
- Yeni okul tasarımlarında ekolojik bakış açısı gözetilerek bahçedeki doğal ve yeşil alanların yeterli olup olmadığı değerlendirilerek okul tasarımlarının buna göre yapılması,
- Yeni okulların yapılacağı yerler seçilirken doğal alanlara yakın olup olmadığının gözetilmesi,
- Sınıf dışında olduğu kadar sınıf içinde de ekolojik yaklaşım benimsenerek tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesinin teşvik edilmesi önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma sonuçlarının farklı örneklemeler, farklı ölçme araçları, farklı analiz tekniklerinin, farklı yöntemlerle tasarlanmış araştırma sonuçları ile karşılaştırılmasında önemli yararlar olduğu düşünülmektedir.

6. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Ajilchi, B., & Kargar, F. R. (2013). The Impact of a Parenting Skills Training Program on Stressed Mothers and Their Children's Depression Level, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 450-456. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.583>
- Akbaş, S. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Akduman, G., Günindi, Y. ve Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Öğretmen el kitabı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Aksoy, P. (2021). Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelere göre okul öncesi dönemde sosyal becerilere ilişkin çok yönlü bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (1), 386-411. DOI: 10.24315/tred.749188
- Aktaş, Y., (1994). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 7-11
- Akşin, E., Güven, G., Bayındır, D., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2016). Annelerin çocuğunu kabul düzeyi ile çocukların benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1065 – 1081.
- Alisinanoğlu, F., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*.
- Alkış, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Adnan Menderes Üniversitesi.
- Arseneault, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Rijdsdijk, F.V., Jaffee, S. R., Ablow, J.C., & Measelle, J. R. (2003). Strong genetics effects on cross-situational antisocial behavior among 5-year-old child according to mothers, teachers, examiner-observers, and twins self-reports. *Journal of Child Psychology*, 44(6), 832-848.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar, 31-35.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Ezgi, D., Erkoç, A., Karan, S. Ş., ... & Yavuz, E. A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1):32-39.
- Aykir, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Bandura, A., & Kupers, C.J. (1964). Transmission of Patterns of Self-Reinforcement Through Modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Barrable, A., & Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: a quantitative cross-

sectional study. *Sustainability*, 12(1), 375

- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of abnormal child psychology*, 44, 393-404.
- Başar, M. C., & Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için başarıya ilk adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 176- 197
- Bayındır, D., Güven, G., Sezer, T., Akşin Yavuz, E., & Yılmaz, E. (2017). The relationship between maternal acceptance-rejection levels and preschoolers' social competence and emotion regulation skills. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 305-316.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi*, 17, 18-20.
- Blackwell, S. (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. *Acesso em*, 30(04), 1-46.
- Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education & Development*, 22, 757-777
- Boileau, E. Y., & Dabaja, Z. F. (2020). Forest School practice in Canada: a survey study. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 225-240.
- Bodrova, E. ve Leong, D.J. (2013). *Zihnin araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. A. Yılmaz), G. Haktanır (Ed.). Ankara: Anı.
- Bornstein, Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(04), 717-735.
- Boz, M. , Uludağ, G. & Tokuç, H. (2018). Aile Katılımlı Sosyal Beceri Oyunlarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/36713/347835>
- Brooks, G.J., Wen-Jui, H., & Woldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care. *Child Development*, 73, 1052-1072.
- Bullis, M., Walker, H. M., & Sprague, J. R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at-risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9, 67-90
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 67, 101103.
- Button, J., & Wilde, A. (2019). Exploring practitioners' perceptions of risk when delivering Forest School for 3-to 5-year-old children. *International Journal of Play*, 8(1), 25-38.
- Bradley, K., & Male, D. (2017). Forest School is muddy and I like it": Perspectives of young children with autism spectrum disorders, their parents and educational professionals. *Educational and Child Psychology*, 34(2), 80-96.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28(5), 759.
- Beresford, K. (2023). Exploring the effectiveness of 'Forest School' on the health and development of pre-school aged children. *Research briefing*. Retrieved, 1.

- Brilli, Y., Del Boca, D., & Pronzato, C. D. (2016). Does child care availability play a role in maternal employment and children's development? Evidence from Italy. *Review of Economics of the Household*, 14, 27-51.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., ... & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental psychology*, 39(2), 222.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 555-566.
- Can Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2).
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor environments: children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 31-48. DOI: 10.1080/14729679.2015.1050682
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175-235.
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of childcare quality: Structure and process. *Early Education & Development*, 16, 505-520. doi:10.1207/s15566935eed1604_10
- Ceylan, Ş., & Güneş Demir, Z. (2011). *Düşünüyorum problem çözüyorum*. Ankara: Mavi Yunus Okul Öncesi Karaca Eğitim Yayınları.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46.
- Civelek, P. (2022). Farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş çocukların motor gelişimleri, fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi.
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education (5th Ed.)*. London: Routledge Falmer.
- Coie, J. D., & Koeppl-Wilson, H. (1990). Adapting interventions to the problem of aggressive and disruptive rejected children. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, 309-337. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J., Terry, R., Lenox, K., & Lochman, J. (1995). Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychopathology*, 7, 697-713.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, 779-862. New York: Wiley.

- Cooper, G. (2003). "The Demise of Real Experience and the Case for Outdoor Education." *ECOS*, 24(3/4), 10–14.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Smith, W. R. (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health-promotion strategy: Evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28, 27–32. doi:10.4278/ajhp.130430-QUAN-208
- Cunningham, K., Ruel, M., Ferguson, E., & Uauy, R. (2015). Women's empowerment and child nutritional status in South Asia: a synthesis of the literature. *Maternal & Child Nutrition*, 11(1), 1-19.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve davranışı (Vol. 96)*. Remzi Kitap Evi.
- Çağdaş, A. (2000). Okul öncesi eğitimde sosyal gelişimi ölçmede gözlem formları. *Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmenliği El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Çelik, S. (2015). Problem davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım: Erken eğitim programı anaokulu versiyonunun etkililiği (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye).
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of the roots of forest schools in the UK. In *Horizons* (60), Winter.
- Dabaja, Z. F. (2022). *The Forest School impact on children: reviewing two decades of research*. *Education 3-13*, 50(5), 640-653.
- Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218-229.
- Deković, M., Slagt, M. I., Asscher, J. J., Boendermaker, L., Eichelsheim, V. I., & Prinzie, P. (2011). Effects of early prevention programs on adult criminal offending.
- Derman, M. T., & 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.
- Dervişoğlu Mavi, C. (2007). Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Dikici Sığirtmaç, A., & Şahin, S. (2009). Altı yaş çocuklarında arkadaş seçimi ve arkadaş seçimini etkileyen etmenler. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı*, 7-9 Ekim 2009, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Dilek, Ö., & Atasoy, V. (2020). Forest School Applications in Pre-School Period: A Case Study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215.
- Dillon, J., & Dickie, I. (2012). Learning in the Natural Environment: Review of Social and Economic Benefits and Barriers. *Natural England Commissioned Reports, Number 092*.
- Dinçer, Ç., Tuğba, B. A. Ş., Nergiz, T. E. K. E., AYDIN, E., Sinem, İ. P. E. K., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.
- Dotti Sani, G. M., & Treas, J. (2016). Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family*, 78(4), 1083-1096.

- Dursun, A. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Durualp, E., & Aral, N. (2011). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Edeş, H. (2022). *Orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections*. Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., ... & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child development*, 75(1), 25-46.
- England Marketing. (2009). *Report to Natural England on Childhood and Nature: A Survey on Changing Relationships with Nature Across Generations*. Warboys: England Marketing.
- Eratay, E. (2011). *Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri*. *Education Sciences*, 6(3), 2347-2362.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yüksek Lisans tezi).
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool children's prosocial behavior: The role of mother-child, father-child and teacher-child relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14, 23-44.
- Fleming JS. Erikson's psychosocial developmental stages. <http://psychology.about.com/od/psychosocialtheries/a/psychological.htm> (4 nisan 2012'de ulaşıldı).
- Forest School Association. (s. a.). *What is Forest School?*. <https://forestschoolassociation.org/what-is-forest-school/>
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P. (2014). Social Skills Intervention Planning for Preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to Identify Target Behaviors Valued by Parents and Teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(3), 182-192. <https://doi.org/10.1177/1534508413488415>
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur) (4. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gençten, V. Y., & Aydemir, F. (2023). *MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Sosyal-Duygusal, Dil ve Öz Bakım Kazanımlarının Doğa Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi*. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 652-668.
- Gençten, V. Y. (2022). *Orman okulu yaklaşımı. Erken çocukluk döneminde alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımları*, 71.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184, 1-21. doi:10.1080/03004430.2013.847835
- Gimpel, G. A., & Holland, M. L. (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions*. New York: Guilford Pres.

- Glenn, C. M. (2003). *The Longitudinal Assessment Study (LAS): Eighteen Year Follow-Up. Final Report*.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1984). Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292-301.
- Guevremont, D. (1990). Social skills and peer relationship training. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 540-572). New York: Guilford.
- Gürbüz & Kiran, (2018). *Research of Social Skills of Children Who Attend to Kindergarten According to the Attitudes of Their Mothers. Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 95-100.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (1993). *Social skills interventions for children. Behavior modification*, 17(3), 287-313.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system rating scales*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Gray, C., Gibbons, R., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S., . . . Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6455–6474. doi:10.3390/ijerph120606455
- Frances Harris (2017) *The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives, Education 3-13*, 45(2), 272-291.
- Harris, F. (2021). Developing a relationship with nature and place: the potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214-1228.
- Harris, F. (2018). *Outdoor learning spaces: The case of forest school. Area*, 50(2), 222-231.
- Hattingh, L. (2023). *Time to play, time to think: meaningful moments in the forest. European Early Childhood Education Research Journal*, 1-12.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 162(12), 1133-1141.
- Henderson, K. (1997). *Beetles, Beechnuts, and Behavior: Using Nature-based Activities To Develop Social Skills*.
- Henniger, M. L. (1985). *Preschool children's play behaviors in an indoor and outdoor environment*. In J. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 145–149). Olney, MD: Association for Childhood Educational International.
- Holland, M. L., & Merrell, K. W. (1998). Social-emotional characteristics of preschool-aged children referred for Child Find screening and assessment: A comparative study. *Research in Developmental Disabilities*, 19(2), 167-179.

- Holme, A. and Massie, P. (1970). *Children's Play: A Study of Needs and Opportunities*. London: Michael Joseph.
- Jenson, W. R., Sloane, H. N., & Young, K. R. (1988). *Applied behavior analysis in education: A structured teaching approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., ... & McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: a mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967.
- Lindo, E.J. (1997). Family background: a predictor of comprehension difficulty in the elementary grades. Unpublished Dissertation, Vanderbilt University, USA.
- Lovell, R., & Roe, J. (2009). Physical and mental health benefits of participation in forest school. *Countryside Recreation*, 17(1), 20-23.
- Luczynsky, K.C., & Hanley, G.P. (2013). "Prevention Of Problem Behavior By Teaching Functional Communication And Self Control Skills To Preschoolers", *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), s.355-368.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1): 20-21.
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 4(14):33-38.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest Schools: An Alternative Learning Approach at the Preschool Age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 116-120.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kazdin, A. (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Homewood, IL: Dorsey.
- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 32, 409-423.
- Kesebir, S., Kavzoğlu, S. Ö., & Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar*, 3(2), 321-342.
- Kharod, D. (2017). *Caring and Biophilia in a Nature-Based Preschool: A Multiple Case Study of Young Children's Engagement with Nature* (Doctoral dissertation, The University of Texas at San Antonio).
- Kılınç, F. E., Karayel, F., & Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 194-212.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 229-253.
- Knight, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years* (1st ed.). London: SAGE Publications Ltd
- Koçyiğit, S., & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin

sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 511-516.

- Koçyiğit, S. (2016). Okul öncesi eğitimin tanımı, amacı, önemi ve ilkeleri. R. Zembat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (2. baskı, ss. 18-19). Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. In Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s. belirtilmemiş). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., & Gregory, K. (Eds.). (2006). *Guiding children's social development: Theory to practice*. Thomson Delmar Learning.
- Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2009). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309.
- Küçükturan, G. A., & Keleş, S. (2017). Sosyal duygusal gelişim. In A. Köksal Akyol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim I (0-36 ay)* (s. 317-363). Ankara: Anı.
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93-103.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. Algonquin Books.
- Lynch, S. A., & Simpson, C. G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219-233.
- Major, S. D. O., Seabra-Santos, M. J., & Martin, R. P. (2022). Preschoolers' social skills and behavior problems at home: Mothers and fathers' (dis) agreement. *Early Child Development and Care*, 192(1), 67-82.
- Maleki, M., Mardani, A., Mitra Chehrzad, M., Dianatinasab, M., & Vaismoradi, M. (2019). Social skills in children at home and in preschool. *Behavioral Sciences*, 9(7), 74.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research and applied orientation* (4th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children: Part of salutogenic concept. *Health and Place*, 15, 1149-1157.
- Matson, J. L., & Ollendick, T. H. (1988). Enhancing children's social skills: Assessment and training. *Pergamon Press*.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331.
- Maynard, T. (2007). Encounters with Forest School and Foucault: A risky business? *Education 3-13*, 35(4), 379-391.
- Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: Critical overview. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1107-1121.
- Merrell, K. W. (1995). An Investigation of The Relationship Between Social Skill and Internaziling Problem in Early Childhood: Construct Validity of The Preschool and Kindergarten Behaviour Scales. *Journal of Psychoeducational Assesment*, 13(3), 230-240.
- McCabe, L. A., & Frede, E. C. (2007). Challenging behaviors and the role of preschool education. *National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief*, 16, 20-1.
- McClain, C., & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Social contexts of development in natural outdoor

- environments: Children's motor activities, personal challenges and peer interactions at the river and the creek. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 31-48.
- Menekşe, B. O. Z., Uludağ, G., & Tokuç, H. (2018). Aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 137-158.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak* (Çev. Ed. B. Ayvaşık). Türk Psikologlar Derneği Yayınları, (23).
- Moser, T., & Martinsen, T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 457-471.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Journal of Child Development*, 48(3), 854-861.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları* (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nissen, H., & Hawkins, J. C. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, 86(4), 255-259.
- Nixon, C. (2015). Remembering why Forest Schools are important: Nurturing environmental consciousness in the early years. McGill University (Canada).
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The Forest School approach. *Education 3-13*, 37(1), 45-60.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2006). A marvellous opportunity for children to learn. A participatory evaluation of Forest School in England and Wales. Surrey: Forest Research.
- O'Connell, M. E., Boat, T., & Warner, K. E. (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities*. Washington, DC: National Academies Press.
- O'Hagan, M., & Smith, M. (2004). *Early Years Child Care Education: Key Issues*. Edinburg: Elsevier Limited.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London, UK: National Early Years Network.
- Ölçer, S., & Aytar, A. G. (2014). A comparative study into social skills of five-six year old children and parental behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 976-995.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Çakmak, E. K., Akduman, G. G., ... Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne-baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.
- Özyürek, A., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2014). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri ile Yakın Çevresindeki Yetişkin Etkileşimleri Arasındaki İlişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2).
- Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 173-198.
- Öztürk, M., & Giren, S. (2016). Annelerin Ebeveynlik Algıları İle Çocukların Problem Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 477-503. Retrieved from

- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. In E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyurt, M., & Güzel, N. (2018). Okul öncesi eğitimi alan çocukların okul olgunluğu düzeylerinin ve okul olgunluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1250-1267.
- Palut, B. (2005). Sosyal gelişim ve arkadaşlık ilişkileri. In M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Pamuk, D. K. (2020). An exploration of parents' perceptions concerning the forest preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 237-250.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Peacock, A. (2006). *Changing Minds: The Lasting Impact of School Trips*. Exeter: University of Exeter.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49-88.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 94-101. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.001
- Plomin, R. (2012). *Nature and nurture: An introduction to human behavioral genetics*. New York: Wadsworth Publishing.
- Polat, Ö., Sezer, T., & Akyol, N. A. (2022). Collaborative learning with mind mapping in the development of social skills of children. *Participatory Educational Research*, 9(1), 463-480.
- Rani, P., & Dhanda, B. (2018). Mother education: A big factor for soft skills development among children. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, 6(5), 915-916.
- Raley, S., Bianchi, S. M., & Wang, W. (2012). When do fathers care? Mothers' economic contribution and fathers' involvement in child care. *American Journal of Sociology*, 117(5), 1422-1459.
- Rea, T., & Waite, S. (2009). International Perspectives on Outdoor and Experiential Learning. *Education. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3(13), 1-4.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49-65.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649.
- Rimm-Kauffman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgment of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Ritchie, M. (2010). Seeing the Wood for the Trees. *FORUM*, 52(1), 49-52.

- Roberts, A., Hinds, J., & Camic, P. M. (2020). Nature activities and wellbeing in children and young people: A systematic literature review. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 20(4), 298-318.
- Roe, J., & Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of Forest School and conventional school in young people with good and poor behaviour. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(3), 205-212.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (pp. 571–645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentional control and self-regulation. In *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 2, 284-299.
- Ruppanner, L., Moller, S., & Sayer, L. (2019). Expensive childcare and short school days = lower maternal employment and more time in childcare? *Socius*, 5, 2378023119860277.
- Rymanowicz, K., Hetherington, C., & Larm, B. (2020). Planting the Seeds for Nature-Based Learning: Impacts of a Farm-and Nature-Based Early Childhood Education Program. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(1), 44-63.
- Say, S., Güneş, G., & Batı, K. (2022). Forest schools in Turkey in times of COVID-19. *The Journal of Environmental Education*, 53(6), 340-354.
- Sezer, T., Uyanık Balat, G., Uzunoğlu, E., & Özdil, H. Z. (2016). Examination of the social emotional adaptation levels of children whose mothers are working or not working. *International Journal of Family, Child and Education*, 8, 15-33. doi: 10.17359/ACED.2016818364
- Shim, S.-Y., Herwig, J. E., & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 149–163.
- Salimi, M., & Dardiri, A. (2021). The Profile of Students' Social Skills of Bengawan Solo Elementary Nature School. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 211-226.
- Samancı, O. (2016). *Okul ve Hayat Başarısında Ailenin Rolü*. Erzurum: Nitel Yayınları.
- Saral, B. (2022). Social competence of preschool children in the context of the adult-child relationship (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Seçer, Z., & Karabulut, N. (2016). Analysis of emotional socialization behaviors of mother-fathers and social skills of preschool children. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Sella, E., Bolognesi, M., Bergamini, E., Mason, L., & Pazzaglia, F. (2023). Psychological Benefits of Attending Forest School for Preschool Children: a Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 29.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Schneider, B. H., & Byrne, B. M. (1985). Children's social skills: A meta-analysis. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 175-192). New York: Springer-Verlag.
- Simcha-Fagan, O., Langner, T., Gersten, J., & Eisenberg, J. (1975). Violent and antisocial behavior: A longitudinal study of violent youth (Publication no. OCBCB-480). New York, NY: Office of Child Development.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., Ringwald, S., & Holmes, J. (2004). The Relation of Children's Everyday Nonsocial Peer Play Behavior to Their Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67–80.

- Swales, R. A. (2017). Comparison of three pre-school children's social communication indoors and outdoors during Forest School sessions. *Journal of Research and Scholarly Activity (RSA)*, 61-85.
- Taner Derman, M. & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1728/21177>
- Taye, F. A., Abildtrup, J., Mayer, M., Ščasný, M., Strange, N., & Lundhede, T. (2019). Childhood experience in forest recreation practices: Evidence from nine European countries. *Urban Forestry & Urban Greening*, 46, 126471.
- Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E. and Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the inner city: Green spaces as places to grow. *Environment and Behaviour*, 30, 3-27.
- Tiplady, L. S., & Menter, H. (2021). Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 99-114.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *Psikanaliz Kuramı Ve Özellikleri*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(7), 275-285.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tsangaridou, N., Zachopoulou, E., Liukkonen, J., Gråstén, A., & Kokkonen, M. (2014). Developing preschoolers' social skills through cross-cultural physical education intervention. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1550-1565.
- Tseng, Y.-C., & Wang, S.-M. (2020). Understanding Taiwanese adolescents' connections with nature: Rethinking conventional definitions and scales for environmental education. *Environmental Education Research*, 26(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1668354>
- Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Uysal, A. & Kaya Balkan, İ. (2015). Sosyal Beceri Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocukların, Sosyal Beceri ve Benlik Kavramı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iupcd/issue/9442/118114>
- Wang, C. (2022). The role of physical activity promoting thinking skills and emotional behavior of preschool children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35.
- Waite, S. (2011). Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13*, 39(1), 65-82.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Weisz, J. R., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. L., & Jackson, E. W. (1995). A multimethod study of problem behavior among Thai and American children in school: Teacher reports versus direct observations. *Child Development*, 66(2), 402-415.
- Wilson, S. R. and Sabee, C. R. (2003). Explicitating Communicative Competence as A Therapeutic TERM. In J. O. Gren and C. M. Sabee (Eds.), *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 3-51). Lawrence Erlbaum Ass.

- Winsler, A., & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early education and development*, 13(1), 41-58.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth. *Child Development*, 81, 737-756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Veiga, G., Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., ... & Rieffe, C. (2016). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*. Advance online publication. doi:10.1002/icd.1957
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2010). Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları. In H. Yavuzer (Ed.), *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları* (s. 11-41). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yılmaz, S., Çığ, O., & Yılmaz-Bolat, E. (2020). The impact of a short-term nature-based education program on young children's biophilic tendencies. *Ilkogretim Online*, 19(3).
- Yılmaz, E., & Tepeli, K. (2013). 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172(172), 117-130.
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). “İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi”. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 335-347.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ... & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development.
- Yuliana, Y., & Santoso, A. (2022). Forest School Movement For Developing Social Skill, Gross Motor Skill, And Fine Motor Skill In TK XYZ Bintaro. *Jurnal Syntax Transformation*, 3(09), 1165-1176.
- Yücesan, Y. (2017). *Montessori eğitiminin okul öncesi dönem çocukların problem çözme becerileri ve problem davranışları üzerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Yükselen, A.İ. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik Faktörler. In G. U. Balat & H. Bilgin (Eds.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi*. Eğitim Kitab.
- Zikmund, W. G. (2007). *Business Research Methods* (5. Ed.). New York: The Dryden Press.
- Ziv, Y. (2013). “Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children”. *Journal of experimental child psychology*, 114(2), 306-320.