

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOĞA EĞİTİMİ ALMA DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ DOĞAYA İLİŞKİN ALGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal ÇETİN
2100008268

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

ŞUBAT 2025

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

DOĞA EĞİTİMİ ALMA DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ DOĞAYA İLİŞKİN ALGILARININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal ÇETİN
2100008268

Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande AYDOS

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Erhan ALABAY
Doç. Dr. Sevcin YAĞAN

ŞUBAT, 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yüksek lisans tezi olarak sunduğum **“Doğa Eğitimi Alma Durumlarına Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya İlişkin Algılarının İncelenmesi”** başlıklı çalışmamın, öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen tüm süreçte bilimsel etik kurallara ve akademik yazım ilkelerine titizlikle uyduğumu beyan ederim.

Tez çalışmamda kullanılan tüm bilgi, bulgu ve yorumları, bilimsel ahlak, doğruluk ve akademik etik çerçevesinde elde ettiğimi ve araştırmamı tez yazım kurallarına uygun biçimde hazırladığımı açıkça ifade ederim.

Ayrıca, çalışmamda yararlandığım tüm kaynaklara, metin içerisinde ve kaynakça bölümünde eksiksiz biçimde yer verdiğimi; doğrudan veya dolaylı alıntılarının tamamına akademik kurallara uygun şekilde atıf yaptığımı ve kullanılan eserlerin yalnızca kaynakçada belirtilenlerden ibaret olduğunu taahhüt ederim.

Hilal Çetin

04.02.2025

TEŞEKKÜR

Bu tez, yalnızca akademik bir yolculuğun değil, aynı zamanda hayatımda önemli dönüm noktalarını barındıran bir sürecin hikayesidir.

Çalışmam boyunca bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, sabrı ve desteğiyle hep yanımda olan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande Aydos'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Onun rehberliği, vizyonu ve anlayışı, bu çalışmanın şekillenmesinde ve tamamlanmasında önemli bir yol gösterici oldu.

Hayatımın her anında olduğu gibi, bu süreçte de yanımda olup beni cesaretlendiren sevgili arkadaşım Dr. Çiğdem Karakaya Akçadağ'a gönülden teşekkür ediyorum. Onun varlığı ve desteği, bu çalışmada bana büyük güç verdi.

Araştırmamı fikir ve öneriyle zenginleştiren değerli jüri üyeleri Sayın Doç. Dr. Erhan Alabay ve Doç. Dr. Sevcan Yağan'a içten teşekkür ederim.

Yıllardır beni destekleyen ve akademik yolculuğuma katkıda bulunan Sayın Prof. Dr. Dursun Koçer'e şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca araştırmamı gerçekleştirmeme olanak sağlayan eğitim kurumlarına ve kıymetli öğretmenlerine teşekkür ederim.

Her daim sevgisiyle bana güç veren ve yanımda olduklarını hissettiren canım aileme minnettarım.

Bu çalışmanın alan yazına katkıda bulunmasını ve gelecekteki araştırmalara ilham vermesini temenni ediyorum. Öğretmenlik yıllarımda hayalini kurduğum bu çalışma, doğanın iyileştirici gücünü deneyimleyen tüm geçmiş ve gelecek öğrencilerime armağanımdır. Doğayla buluşan insan iyileşir, sakinleşir ve mutluluğunu çevresiyle paylaşır. Ülkemizin çocuklarının doğayla iç içe, huzurlu ve mutlu bir yaşam sürmesi dileğiyle...

Hilal Çetin
Ankara, Şubat 2025

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
KISALTMALAR.....	v
TABLO LİSTESİ	vi
GRAFİK LİSTESİ	vii
RESİM LİSTESİ	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.1.1. Alt Problemler	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Çocukların Doğa Algısı ve Gelişimi	11
2.2. İlgili Yaklaşımlar	12
2.2.1. Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımı	12
2.2.2. Orman Okulu Yaklaşımı.....	13
2.2.3. Ekosentrik ve Antroposentrik Yaklaşımlar	15
2.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımı	16
2.2.5. Waldorf Yaklaşımı.....	16
2.2.6. Montessori Yaklaşımı.....	17
2.2.7. John Dewey'in Deneyimsel Eğitim Yaklaşımı	18
2.3. İlgili Kuramlar	18
2.3.1. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	18
2.3.2. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı.....	19
2.3.3. Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Kuramı.....	20

2.3.4. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı	21
2.3.5. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı	22
2.3.6. Edward Osborne Wilson'ın Biyofili Hipotezi.....	22
2.3.7. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı	23
2.4. İlgili Araştırmalar	24
2.4.1. Ulusal Araştırmalar	24
2.4.2. Uluslararası Araştırmalar	31
3. YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu	40
3.3. Veri Toplama Aracı	46
3.4. Veri Toplama Süreci.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	48
3.6. İnanırlık ve Tutarlılık	50
3.7. Araştırmada İzlenen Etik İlkeler	51
4. BULGULAR	53
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	103
5.1. Sonuç ve Tartışma	103
5.2. Öneriler	115
5.3. Genel Değerlendirme	117
KAYNAKÇA.....	119
EKLER.....	133
EK-1. Etik Kurul Kararı	133
EK-2. Veri Toplama Aracı	134
EK-3. Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu	135
EK-4. Veli İzin Belgesi.....	137
EK-5. Demografik Bilgi Formu	138

KISALTMALAR

BŞDE	: Büyük Şehir Doğa Eğitimi Alan
BŞGE	: Büyük Şehir Doğa Eğitimi Almayan
KİRDE	: Kırsal Doğa Eğitimi Alan
KİRGE	: Kırsal Doğa Eğitimi Almayan
KŞDE	: Küçük Şehir Doğa Eğitimi Alan
KŞGE	: Küçük Şehir Doğa Eğitimi Almayan
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Büyükşehirde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocuklara ilişkin demografik bilgiler	43
Tablo 3.2. Küçük şehirde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocuklara ilişkin demografik bilgiler	44
Tablo 3.3. Kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocuklara ilişkin demografik bilgiler	45
Tablo 4.1. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan çocukların doğa resminde neler çizdiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması	54
Tablo 4.2. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi almayan çocukların doğa resminde neler çizdiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması	60
Tablo 4.3. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan çocukların doğa deyince aklına neler geldiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması	66
Tablo 4.4. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi almayan çocukların doğa deyince aklına neler geldiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması	72
Tablo 4.5. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğa resminde neler yaptığı, doğada nasıl zaman geçirmekten hoşlandığı ve mevsimlerde neler yaptığına ilişkin görüşleri	78
Tablo 4.6. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal tercihlerine ilişkin yanıtları	86
Tablo 4.7. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimlerinde tercih ettikleri renklere ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması	92

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 5.1. Çocukların “Resminde hangi renkleri kullandın?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar	96
--	----



RESİM LİSTESİ

Resim 4.1. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	58
Resim 4.2. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	58
Resim 4.3. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	58
Resim 4.4. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	64
Resim 4.5. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	64
Resim 4.6. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	64
Resim 4.7. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	70
Resim 4.8. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	70
Resim 4.9. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	70
Resim 4.10. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	75
Resim 4.11. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	76
Resim 4.12. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	76
Resim 4.13. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	82
Resim 4.14. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	83
Resim 4.15. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	83
Resim 4.16. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	84
Resim 4.17. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	84
Resim 4.18. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	84
Resim 4.19. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	90
Resim 4.20. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	90
Resim 4.21. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	100
Resim 4.22. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	100
Resim 4.23. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	100
Resim 4.24. Büyükşehilde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	101
Resim 4.25. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi.....	101
Resim 4.26. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi	101

Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı : Temel Eğitim
Programı : Okul Öncesi Eğitimi
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande Aydos
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans- Şubat 2025

ÖZET

DOĞA EĞİTİMİ ALMA DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DOĞAYA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ

Hilal Çetin

Bu çalışma, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan ve doğa temelli eğitim alan veya almayan okul öncesi dönem çocuklarının doğaya ilişkin algılarını çizimleri ve görüşleri aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Literatür incelendiğinde, çocuk çizimleri ve görüşmeleri aracılığıyla doğa algısını inceleyen çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu çalışmaların çocukların yaşadığı çevresel bağlam ile doğa eğitimi alma durumlarını karşılaştırmalı olarak ele almadığı görülmüştür. Bu araştırma, ilgili alandaki bu boşluğu gidermeye yönelik olarak tasarlanmış ve elde edilen bulguların eğitim politikaları ile erken çocukluk eğitimine katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Araştırmada, temel nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmış ve veri toplama araçları olarak araştırmacının yönergesi doğrultusunda resmedilmiş çocuk çizimleri ile araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışma grubu; büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan 48-72 aylık, doğa temelli eğitim alan ve almayan 60 çocuktan oluşmaktadır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, temalara ve kategorilere ayrılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları, doğa eğitimi alan çocukların doğa algılarının, doğa eğitimi almayan çocuklara kıyasla daha detaylı ve zengin olduğunu göstermiştir. Doğa eğitimi alan çocuklar doğayı daha çok keşif, gözlem ve deneyim bağlamında ifade ederken; doğa eğitimi almayan çocukların doğayı daha çok oyun ve eğlenceyle ilişkilendirdiği görülmüştür. Çocukların yaşadığı çevre koşulları da doğa algılarında önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır. Büyükşehirde yaşayan çocukların doğayı daha çok yapay unsurlarla bütünleşik şekilde resmettikleri; küçük şehirde yaşayan çocukların bitki türleri ve mevsimsel döngülere daha fazla dikkat ettikleri; kırsalda yaşayan çocukların ise doğayı sosyal bağlamda, aile, arkadaş ve hayvanlarla etkileşim üzerinden algıladıkları tespit edilmiştir.

Çocukların doğada vakit geçirme tercihleri ve bu sürecin sosyal boyutları da araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Doğa eğitimi alan çocukların doğada vakit geçirirken

keşfetme ve gözlem yapma eylemlerine yöneldikleri, doğa eğitimi almayan çocukların ise daha çok oyun ve eğlence odaklı faaliyetleri tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, doğa temelli eğitimlerin çocukların çevresel farkındalıklarını ve doğaya yönelik algılarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, çocukların doğa algılarının yaşadıkları çevrenin özellikleri, sosyal etkileşimleri ve aldıkları eğitimin niteliğine bağlı olarak şekillendiği görülmüştür. Çalışma, doğa temelli eğitim programlarının içerik ve nitelik açısından zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmekte; doğayla etkileşim fırsatlarının artırılmasının, erken çocukluk döneminde çevre bilincini güçlendireceğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Doğa algısı, doğa temelli eğitim, erken çocukluk, çocuk çizimleri, çocuk görüşleri.



University : Istanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Studies
Department : Basic Education
Programme : Pre-school Education Master's Program
Supervisor : Asst. Prof. Dr. Emine Hande Aydos
Degree Awarded and Date : Master Thesis – February 2025

ABSTRACT

EXAMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERCEPTIONS OF NATURE BASED ON THEIR NATURE EDUCATION STATUS

Hilal Çetin

This study aims to examine the perceptions of nature among preschool children living in different residential areas, with or without nature-based education, through their drawings and interviews. A review of the literature reveals that studies investigating children's perceptions of nature through drawings and interviews are limited, and these studies have not comparatively addressed the relationship between the environmental context in which children live and their nature education experiences. This research is designed to fill this gap in the field and to contribute to educational policies and early childhood education with its findings.

In the study, the basic qualitative research method was adopted, and maximum variation sampling was employed. The data were collected through children's drawings created based on the researcher's instructions and a semi-structured interview form prepared by the researcher. The study group consisted of 60 children aged 48-72 months living in metropolitan, small city, and rural areas, some of whom had received nature-based education and others who had not. The obtained data were analyzed using the content analysis method, and the findings were categorized into themes and subcategories.

The findings of the study indicated that the nature perceptions of children who received nature-based education were more detailed and richer compared to those who did not receive such education. While children with nature-based education expressed nature more through exploration, observation, and experiential contexts, children without such education tended to associate nature more with play and entertainment. The environmental conditions in which the children lived also emerged as a significant variable in their nature perceptions. It was found that children living in metropolitan areas depicted nature more integrated with artificial elements; children in small cities paid more attention to plant species and seasonal cycles; while children living in rural areas perceived nature in a social context, emphasizing interactions with family, friends, and animals.

Children's preferences for spending time in nature and the social dimensions of this process were also examined in the study. It was determined that children who received nature-based education tended to engage in activities involving exploration and observation, while children without this education predominantly preferred play- and entertainment-oriented activities.

The results of the study demonstrate that nature-based education positively influences children's environmental awareness and their perceptions of nature. Furthermore, it was observed that children's perceptions of nature are shaped by the characteristics of their living environment, social interactions, and the quality of the education they receive. The study suggests that nature-based education programs should be enriched in terms of content and quality, emphasizing that increasing opportunities for interaction with nature can strengthen environmental awareness during early childhood.

Keywords: Nature perception, nature-based education, early childhood, children's drawings, children's perspectives.

1. GİRİŞ

İnsanların doğayla kurduğu bağ, çocukluk döneminde kazandıkları deneyimlerden önemli ölçüde etkilenir. Çocuğun yaşadığı çevre, aile üyeleri ve sosyal etkileşimde bulunduğu diğer bireylerden oluşan sosyal çevreyle şekillenir. Bu bağlamda, Urie Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı, bireyin çevresiyle olan ilişkisini iç içe geçmiş yapılar üzerinden açıklar. Kuramda, çevre dıştan içe doğru bir sıralamayla ele alınır ve bireye en yakın olan yapıların en içte yer aldığı vurgulanır. Bu yapıların etkisi, özellikle çocukluk ve büyüme dönemi boyunca bireyin doğaya karşı ilgi, tutum ve davranışlarının oluşmasında belirleyici bir rol oynar (Bronfenbrenner, 1979).

Günümüzde bireylerin doğa ile bağ kurmasının önemi giderek artmakta, özellikle erken çocukluk döneminde doğayla etkileşimin çocuk gelişimindeki kritik rolü daha iyi anlaşılmaktadır (Aydos, 2022; Louv, 2016). Doğal ortamlar, çocuklar için geniş ve sınırları olmayan bir oyun alanı olarak düşünülebilir. Çevre, insanların diğer canlılarla etkileşimde bulunup bu ilişkiyi sürdürdüğü bir alan olarak tanımlanır (Emiralioglu, 2017). Doğal çevre, özellikle çocuklar için hem öğrenme hem de keşif ortamı sunarak gelişimlerine çok yönlü katkılar sağlar. Erken yaşlardan itibaren çocukların merak ve keşif duygularını harekete geçiren doğal alanlar, onların doğaya karşı duyarlılık geliştirmesinde önemli bir rol oynar (Pramling-Samuelsson, 2011). Bu bağlamda, eğitimcilerin rehberliği büyük önem taşır. Eğitimciler, çocuklara çevrelerini keşfetme, doğayla bağ kurma ve sürdürülebilir bir çevre bilinci geliştirme konusunda destek olarak, bu süreci güçlendirebilirler (Ernst ve Theimer, 2011; Gerrish, 2014). Erken yaşta verilen çevre eğitimi, bireylerin doğa algısını şekillendirirken, çocukların çevre bilinci geliştirmesi ve doğa ile ilişki kurması, ailelerin ve eğitimcilerin rol model davranışlarıyla desteklenir (Karakaya ve Çobanoğlu, 2012).

Çocuklar, dünyaya geldikleri andan itibaren keşfederek öğrenir ve çevrelerindeki her şeyle etkileşim kurarlar. Bu süreçte, zengin uyarıcılarla donatılmış bir çevrenin sunulması, çocukların doğa algısını güçlendirir ve bilişsel, sosyal gelişimlerini destekler (Morrison, 1998; Oktay, 1987). Doğa temelli eğitim yaklaşımları, çocukların

merak duygularını harekete geçirerek keşfetme becerilerini geliştirir ve öğrenmeye karşı olumlu tutum kazanmalarına yardımcı olur (Morrison, 1998; Oktay, 1987). Çocuklar, doğal çevrede bitkileri, hayvanları ve diğer canlı-cansız varlıkları keşfederek doğaya yönelik ilgilerini artırır ve bu bağlamda çevresel farkındalık geliştirme sürecine dahil olurlar (Pramling-Samuelson, 2011). Bu alanlarda gerçekleşen deneyimler, çocukların sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel ve ruhsal gelişimlerine çok yönlü katkılar sağlar (Morrison, 1998). Doğayla temas eden çocuklar hem bireysel gelişimlerini destekleyen hem de çevre bilinci kazanmalarına yardımcı olan derinlemesine bir öğrenme süreci yaşarlar (Ahi, 2015; Kahrıman-Pamuk, 2019).

Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Bu süreçte, çocuklar doğal çevreleriyle etkileşim kurarak dünyayı keşfetme ve anlamlandırma fırsatı bulurlar. Doğa ile etkileşim, çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Dadvand, Nieuwenhuijsen, Esnaola, Forns, Basagaña, Alvarez-Pedrerol, López-Vicente, Pascual, Su, Jerrett, Querol ve Sunyer, 2015). Erken yaşlarda doğaya karşı geliştirilen algılar, bireyin çevre bilinci kazanmasında ve sürdürülebilir çevre davranışlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aydos, 2022; Louv, 2008). Çocukların doğa ile kurdukları bu bağ hem bireysel gelişim süreçlerini desteklemekte hem de çevreye yönelik duyarlılıklarını artırmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde çocukların doğa algılarının incelenmesi, sadece bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik politikalarının yönlendirilmesi bakımından da önem arz etmektedir. Chawla (1999), doğa ile erken yaşlarda kurulan bağların çevreye yönelik sorumluluk duygusunun gelişiminde kritik bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim Carruthers Den Hoed (2014) ve Yıldırım ile Özyılmaz-Akmaca (2017), doğa temelli etkinliklerin çocukların yaratıcılık, problem çözme ve iş birliği becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Düzenli olarak gerçekleştirilen doğa etkinlikleri, çocukların çevreye yönelik ilgilerini canlı tutarken, doğa sevgisi ve çevreye yönelik sorumluluk bilincinin kalıcı hale gelmesine katkıda bulunmaktadır (Louv, 2016; Sobel, 2014; White, 2004).

Eğitimciler ve ebeveynler, çocukların doğal alanlarda anlamlı deneyimler kazanmalarına rehberlik ederek, onların çevreye yönelik farkındalıklarını artırabilir ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilirler. Çevre merkezli bir aile ortamında

yetişen çocuklar, doğadaki diğer canlılarla bağ kurma ve çevresel unsurları daha bilinçli algılama eğilimi göstermektedir (Ahi ve Pamuk, 2019). Bu süreçte, eğitim, bireyin çevresiyle etkileşim içinde geliştiği, doğa ile kurduğu ilişkinin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynadığı, hayat boyu devam eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Hargrave, 2013). Çocuk okula başladığında, çevresindeki en etkili bireyler öğretmenleri ve arkadaşları haline gelir. Bu bireylerin doğaya dair tutumları ve yaklaşımları, çocuğun ileriki yaşantısında doğayla kuracağı ilişkinin temel taşlarını oluşturur. Dolayısıyla, bireylerin doğa ile etkileşiminde çocukluk dönemindeki çevresel ve sosyal faktörler, gelecek davranış ve tutumlarının mimarı olarak değerlendirilebilir. Doğal çevrede geçirilen zamanın çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkıları da bilinmektedir. Erken çocukluk eğitimcilerinin, doğa temelli eğitim yaklaşımlarına ilişkin bilgi sahibi olması bu sürecin etkinliğini arttırmaktadır. Bu tür programların benimsenmesi, çocukların doğa deneyimlerini zenginleştirir, çevresel farkındalıklarını geliştirir ve doğaya yönelik olumlu tutumlar kazanmalarını sağlar (Beames, Higgins, Nicol ve Taplin, 2012; Ernst ve Theimer, 2011). Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde doğa temelli bir eğitimin sağlanması, bireyin çevreyle kurduğu ilişkinin sürdürülebilirlik perspektifinde güçlendirilmesine katkıda bulunur.

Doğa temelli eğitim programları, yalnızca çocukların doğa ile bağ kurmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların bilişsel, sosyal, duygusal, ruhsal, dil ve motor becerilerini de geliştirir. Bu tür programlar, çocuklara doğayı keşfetme ve anlamlandırma fırsatı sunarken, ebeveynler ve eğitimciler için de çocukların gelişim süreçlerini destekleyen bir çerçeve sunar (Hargrave, 2013). Ayrıca, erken çocukluk döneminde doğaya yönelik deneyimlerin artırılması, çocukların doğaya olan bağlılıklarını güçlendiren ve çevresel farkındalıklarını geliştiren bir yaklaşım olarak vurgulanmaktadır (Louv, 2016; Taşkın ve Şahin, 2008).

Erken çocukluk döneminde doğa temelli eğitimin yaygınlaştırılması, çocukların bireysel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra doğaya duyarlı bireyler yetiştirilmesi açısından da büyük bir öneme sahiptir. Açık alanda gerçekleştirilen oyun ve öğrenme etkinlikleri, çocukların keşfetme, öğrenme ve bütünsel gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu süreçte doğal materyaller ve öğrenme ortamları kullanılarak çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimleri desteklenir (Hargrave, 2013).

Araştırmalar, doğa temelli eğitimin çocukların çevre bilincini artırdığını, doğa sevgisi kazandırdığını ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları geliştirdiğini göstermektedir (Carruthers Den Hoed, 2014).

Doğa temelli eğitim programları, çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini destekleyerek bireysel ve sosyal beceriler kazanmalarına katkı sağlar. Bu programlar, doğaya ve diğer canlılara saygıyı öğretirken, çocukların yaratıcılık, problem çözme, motor becerileri, özgüven ve sorumluluk duygularını geliştirir, merak duygusunu harekete geçirir ve bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanır (Çiftçi, 2019; Koyuncu, 2019; Kanyılmaz Canlı ve Temel, 2022). Doğal çevrede yapılan keşif ve gözlemler, çocukların zihinsel farkındalığını artırır, doğa olaylarını anlamalarını sağlar ve çevreye duyarlı bireyler olmalarına yardımcı olur (Gür, 2022). Doğa temelli etkinlikler, bireysel gelişimin yanı sıra sosyal becerilerin gelişimini de destekleyerek çocukların doğayla kurduğu bağın kalıcı olmasını sağlar. Bu etkinlikler, çocukların doğa bilgisini artırırken çevresel farkındalık ve sürdürülebilir yaşam bilinci geliştirmelerine de katkıda bulunur (Dilek, 2019; Kanat, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığının (2024) yenilenen okul öncesi eğitim programında, doğa temelli eğitime önemli bir vurgu yapılmaktadır. Program, açık hava öğrenme merkezlerinin kurulmasını ve bu alanların çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla aktif bir şekilde kullanılmasını önermektedir. Çocukların açık havada zaman geçirerek doğal çevrelerini keşfetmeleri, çevresel farkındalık kazanmaları ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmeleri teşvik edilmektedir. Ayrıca, sınıf dışı öğrenme ortamlarının kullanımıyla çocukların doğal alanlarda daha fazla vakit geçirmeleri ve bu ortamların öğrenme sürecine entegre edilmesi hedeflenmektedir. Bu yaklaşımla, çocukların hareket becerilerinin gelişmesi, sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazanması ve çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır. Program, doğa temelli etkinlikler aracılığıyla çocukların hem bireysel potansiyellerini keşfetmelerine hem de çevresel sorumluluk bilinci kazanmalarına olanak sağlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Erken çocukluk döneminde düzenli doğa deneyimlerinin, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklediği bilimsel olarak ortaya konmuştur. Bu deneyimler, çocuklarda çevresel farkındalık geliştirmekte, problem çözme becerilerini artırmakta ve özgüven oluşumuna katkı sağlamaktadır. Doğayla etkileşim, yalnızca bir

keşif süreci değil, aynı zamanda çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen önemli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu ihtiyaca yanıt olarak geliştirilen Orman ve Doğa Okulu Pedagojisi, çocukların doğal çevreyle anlamlı bağlar kurmalarını ve doğayı bir öğrenme ortamı olarak deneyimlemelerini amaçlar. Bu yaklaşım, çocukların bilişsel düşünme, sosyal iletişim, fiziksel hareketlilik ve duygusal farkındalık gibi temel gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde destekler (Carruthers Den Hoed, 2014). Orman Okulu pedagojisi, açık alanlarda gerçekleştirilen etkinliklerle çocukların doğal çevrelerini keşfetmelerine ve bu süreçte doğal materyalleri kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, çevresel farkındalık ve sorumluluk bilinci kazandırarak, onların bireysel ve toplumsal duyarlılıklarını pekiştirir (Murray ve O'Brien, 2007).

Çocukların doğayla kurdukları ilişki, onların çevresel farkındalık düzeylerini ve doğaya yönelik algılarını şekillendirirken, bu algılar aynı zamanda kendilerini ifade etme biçimlerine de yansımaktadır. Çocuklar, çevrelerine dair gözlemlerini ve doğayla etkileşimlerini farklı yollarla dile getirirken, resim çizmek bu ifade süreçlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Doğa ile güçlü bağ kuran çocukların çevresel unsurları daha detaylı ve bilinçli şekilde algıladıkları, bu durumun onların sanatsal ifadelerine de yansıdığı belirtilmektedir (Ahi, 2015; Howlett ve Turner, 2023). Mol (2019) ve Hayır Kanat vd., (2023) tarafından yapılan araştırmalar, çocukların doğa algılarının büyük ölçüde deneyimlerine dayalı olarak şekillendiğini ve bu deneyimlerin çizimlerinde belirgin bir şekilde gözlemlenebildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Sanchis, Ferrandis ve Gómez (2022), çocukların yaşadıkları çevreyi nasıl algıladıklarını ve bunu resimlerine nasıl yansıttıklarını inceleyerek, doğayla iç içe büyüyen çocukların daha ayrıntılı ve canlı görseller ürettiklerini belirlemiştir. Bu bağlamda, çocukların resimleri yalnızca sanatsal bir üretim değil, aynı zamanda onların doğa algılarının ve çevresel farkındalıklarının görsel bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Resimler, çocukların duygu, düşünce ve sosyal çevreleriyle olan ilişkilerini sade ve özgün bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan etkili bir araçtır. Ryan-Wenger (2001), çocukların çizimlerinin hem duygusal durumlarını hem de gelişimsel seviyelerini anlamak için etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, çocukların çizimleri doğa temelli eğitim programlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek için değerli bir kaynak olabilir. Çocukların sınırlı kelime haznesine

sahip oldukları durumlarda resim çizimleri, kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıran güçlü bir iletişim yöntemi olarak kullanılabilir. Resim, çocuklara hem eğlenerek hem de daha kolay bir şekilde iç dünyalarını yansıtma fırsatı sunar (Skybo, Wenger ve Ying, 2007). Bu süreçte, çocuk kendi duygu ve düşüncelerini özgün bir biçimde aktarırken, çevresiyle olan bağlarını da görsel bir anlatım yoluyla ifade eder. Ayrıca, resimler çocukların algı dünyalarını canlı bir şekilde ortaya koyarak haklarında daha fazla tanımlayıcı bilgiye ulaşmayı sağlar (Hayır Kanat, Yeşil Dağlı ve Dalfidan, 2023; Howlett ve Turner, 2023; Mol, 2019; Sanchis vd., 2022; Wesson ve Salmon, 2001). Bu görsel ifade biçimi, onların benmerkezci yaklaşımlarından sıyrılarak farklı çevre ve dünyalara ait olduklarını göstermelerine olanak tanır. Bu yönüyle resim, sadece bir anlatım aracı değil, aynı zamanda çocukların çevresel farkındalıklarını ve dünyaya ilişkin anlayışlarını yansıtan güçlü bir ifade biçimi olarak değerlendirilmektedir (Yavuzer, 2023).

1.1. Problem Durumu

Araştırma problemi, “farklı yerleşim yerlerinde (büyükşehir, küçük şehir ve kırsal bölge) yaşayan ve doğa temelli eğitim alan ve almayan 48-72 ay aralığındaki çocukların doğaya ilişkin algılarının çizimleri ve görüşleri aracılığıyla incelenmesi” olarak belirlenmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

1. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan, doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimleri aracılığıyla doğaya ilişkin algıları nelerdir?
2. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan, doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğa algılarını öğrenmek amacıyla “doğa” deyince akıllarına neler gelmektedir?
3. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan, doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimleri aracılığıyla doğada vakit geçirme davranış ve tutumlarına ilişkin algıları nelerdir?
4. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan, doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimleri ve görüşleri aracılığıyla doğada vakit geçirirken sosyal tercihleri nelerdir?

5. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan, doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimlerindeki renk tercihleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların doğaya yönelik algılarını ve bu algıların doğa temelli eğitim alma durumu ile yerleşim yerinden nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, hem okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesi hem de çevre bilincinin erken yaşlarda kazandırılması açısından literatüre önemli katkılar sağlamayı hedeflemektedir (Erten, 2005). Çalışma, temelde doğa temelli eğitim alan ve almayan gruplar olarak ikiye, özelde ise büyükşehir, küçük şehir ve kırsal bölgelerden altı farklı çalışma grubuna ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Doğa eğitimi alan ve almayan grupların karşılaştırılması, çocukların erken yaşta doğa ile pozitif bir ilişki kurmalarını sağlamanın, ileride çevreye karşı daha duyarlı bireyler olarak yetişmeleri ve sürdürülebilir çevre bilincinin temellerinin atılması üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Ayrıca, doğa temelli eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması, eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesine olanak tanıyarak, gelecekte daha etkili ve sürdürülebilir çevre eğitimi modellerinin oluşturulmasına katkıda bulunabilir.

Bu çalışma, farklı coğrafi ve sosyoekonomik koşullarda yaşayan çocukların doğa algılarındaki farklılıkları belirleyerek bölgesel farklılıklara özgü müdahale stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsal bölgelerde yaşayan çocukların doğa algıları üzerine yapılan bu inceleme, farklı bağlamlarda yürütülecek gelecekteki çalışmalar için bir temel sunabilir. Ayrıca, bu bulgular, diğer ülkelerdeki veya kültürlerdeki benzer çalışmalar için de referans oluşturabilir.

Araştırmanın, doğa temelli eğitim, çocuk çizimleri ve çevre bilinci gibi alanlarda var olan akademik boşluğu doldurarak literatüre yeni bilgiler kazandıracağı düşünülmektedir. Çocukların doğa algılarını anlamak için kullanılan çizim ve görüşme yöntemleri veri toplamada etkili bir yol sunmaktadır. Bu yöntemlerin geçerliliği ve

uygulanabilirliği, diğer araştırmacılar a çocuklarla yapılan çalışmalarda daha yaratıcı ve anlamlı veri toplama yollarını benimseme konusunda ilham verebilir.

Çocukların duygu ve düşüncelerini anlamada etkili bir yöntem olan çizim analizi, araştırmada ön plana çıkan bir tekniktir. Bu yöntem, araştırmacılar a çocukların i  dünyalarını daha iyi anlamaları için yeni fırsatlar sunar. Bu bağlamda, çalışma nitel tekniklerin  ocuk ifadelerini anlamada kullanılabileceğini göstererek diğer araştırmalara ışık tutar.

Araştırma bulguları, öğretmenler ve eğitim programı tasarımcıları için rehber niteliğindedir. Doğa temelli etkinliklerin çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri, yaratıcı eğitim yaklaşımlarına ilham verebilir. Özellikle  evre eğitimi politikalarının geliştirilmesi ve etkilerinin değerlendirilmesine yönelik gelecekteki çalışmalar bu araştırmadan önemli ölçüde faydalanabilir.

Son olarak çalışma, toplumsal düzeyde sürdürülebilirlik bilincinin yaygınlaşmasına katkıda bulunabilir. Çocukların erken yaşta doğa ile bağ kurmalarını teşvik etmek, çevresel sorunlara duyarlı bir nesil yetişmesini sağlar. Bu bağlamda, sürdürülebilirlik ve iklim değişikliği gibi küresel sorunların çözümüne yönelik olarak erken yaşta yapılan müdahaleler kritik bir önem taşır. Çalışmanın bu tür konulara ilişkin araştırmalara değerli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Veriler, araştırmanın gerçekleştirildiği döneme ait çevresel koşullar dikkate alınarak toplanmıştır. Bu nedenle, farklı zaman dilimlerinde farklı sonuçlar elde edilme olasılığı bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan yöntemler, çocukların doğa ya yönelik algılarını belirlemede bazı sınırlılıklar içermektedir. Çocukların okuma ve yazma becerilerinin sınırlı olması nedeniyle veri toplama süreci yalnızca  ocuk resimleri ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile sınırlandırılmıştır. Bu durum, elde edilen verilerin daha derinlemesine analizini kısmen engellemiştir. Ayrıca, zaman ve uygulama koşullarının yetersizliği nedeniyle gözlem yöntemi araştırma kapsamına dahil edilememiş, çalışmada yalnızca çizimler ve görüşmelerden elde edilen verilere odaklanılmıştır.

Araştırmaya katılan çocuklarla yapılan resim yönergesi uygulamaları, güven ortamının sürdürülmesi, pratiklik ve zaman yönetimi açısından beşerli gruplar halinde gerçekleştirilmiştir. Bu durum, bireysel farklılıkların tam anlamıyla gözlemlenememesi ve grup dinamiklerinin bireysel ifadeler üzerinde etkili olabilmesi bakımından çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma, kozmopolit bir şehir, doğaya yakın konumda küçük bir şehir ve kırsal (belde) bölgelerde yaşayan çocuklar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma sürecinde kullanılan okulların konumu, fiziki imkanları, doğaya yakınlık durumu ve araştırmaya katılan öğretmenlerin ve ailelerin doğaya ilişkin tutumları araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Ayrıca araştırma katılımcı sayılarının farklılık göstermesi, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak görülebilir.

1.5. Tanımlar

Doğa Algısı: Bireylerin doğal çevreye ve çevredeki yaşayan varlıklara yönelik düşünce, his ve tutumlarını ifade eder (Chawla, 1999).

Doğa Temelli Eğitim: Çocukların doğayla etkileşim kurmalarını sağlamak ve çevre bilinci kazandırmak amacıyla planlanan eğitim etkinlikleridir (Louv, 2008).

Büyükşehir: Yüksek nüfus yoğunluğuna ve gelişmiş kentsel altyapıya sahip, genellikle 1 milyonun üzerinde nüfusu olan şehirlerdir.

Küçük Şehir: Nüfusu genellikle 20.000 ile 100.000 arasında değişen, daha az yoğunluklu ve sınırlı kentsel altyapıya sahip yerleşim birimleridir.

Kırsal: Nüfus yoğunluğu kilometrekare başına 10 kişiden az olan, tarım ve hayvancılığın yoğun olarak yapıldığı doğal çevrenin baskın olduğu alanlardır.

Çocuk Çizimleri: Çocukların kendi algıları ve deneyimlerini ifade etmek için kullandıkları, genellikle sanat yoluyla ortaya çıkan özgün çalışmalar (White ve Stoecklin, 1998).

Evcil Bitki: İnsan müdahalesiyle genetik ve morfolojik değişikliklere uğratılarak, belirli özellikleri geliştirmek amacıyla seçilim ve ıslah süreçlerine tabi tutulmuş bitki türleridir.

Yabanıl Bitki: Doğal ekosistemlerde insan müdahalesi olmaksızın kendiliğinden yetişen ve çoğalan bitki türleridir.

Evcil Hayvan: İnsanlar tarafından belirli amaçlar doğrultusunda (besin temini, iş gücü, koruma veya arkadaşlık) evcilleştirilmiş ve yetiştirilmiş hayvan türleridir.

Yabanıl Hayvan: Doğal yaşam alanlarında insan kontrolü ve müdahalesi olmaksızın yaşayan, evcilleştirilmemiş hayvan türleridir.

Ekosentrizm: Ekosistemi ve doğayı etik, değer ve karar alma süreçlerinin merkezi olarak kabul eden bir felsefi yaklaşımdır.

Antroposentrizm: İnsanı tüm etik, değer ve karar alma süreçlerinin merkezine yerleştiren bir dünya görüşüdür.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çocukların Doğa Algısı ve Gelişimi

Çocukların doğa algısı ve gelişimi, erken çocukluk döneminden itibaren çevresel deneyimlerle şekillenen dinamik bir süreçtir. Çocuklar, doğayla etkileşimlerinde yalnızca doğal unsurları tanımakla kalmaz, aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal ve motor becerilerini geliştirirler (Wilson, 1996). Bu etkileşim sürecinde, çevreyle kurulan bağ, çocukların dünyayı anlama biçimlerini ve çevresel farkındalıklarını doğrudan etkiler (Piaget, 1964). Çevresel gözlemler ve doğa temelli etkinlikler, çocukların problem çözme becerilerini geliştirirken, merak ve keşif duygularını tetikleyerek yaratıcı düşünme kapasitelerini artırır (Dewey, 1938). Doğal ortamların sunduğu keşif fırsatları, çocukların soyut kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirmelerine olanak tanır ve onların doğayla kurdukları bağın derinleşmesine katkıda bulunur (Sobel, 2008). Özellikle okul öncesi dönemde doğa temelli öğrenme süreçlerine katılan çocukların, doğa olaylarını daha iyi anladıkları, çevresel duyarlılık geliştirdikleri ve ekosistemlerin işleyişine yönelik daha bilinçli oldukları ifade edilmektedir (Kahriman-Pamuk, 2019).

Doğa algısının gelişiminde, çocuğun yaşadığı çevresel bağlam ve bu bağlamdaki sosyal etkileşimler belirleyici bir rol oynar (Bronfenbrenner, 1979). Büyükşehirde yaşayan çocuklar, doğayı daha çok yapay çevre unsurlarıyla birlikte algılayarak, kırsalda doğaya erişim imkânı yüksek olan çocuklar doğayı daha bütüncül ve sosyal bağlamda değerlendirme eğilimindedir (Pramling-Samuelson, 2011). Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda tanımladığı "doğacı zekâ" (naturalist intelligence), çocukların doğa unsurlarını ayırt etme, sınıflandırma ve ekosistem ilişkilerini anlama kapasiteleriyle doğrudan ilişkilidir (Gardner, 1999). Bu bağlamda, doğa temelli eğitim programlarının, çocukların doğa algılarını zenginleştirdiği ve çevresel farkındalıklarını artırdığı ve doğa ile erken yaşta kurulan bağın, çocukların sürdürülebilir çevre bilinci kazanmalarını desteklediğini ve gelecekte doğaya duyarlı tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Louv, 2008).

Doğal ortamların, çocukların yaratıcılık gelişiminde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Yaratıcılık, bireyin problem çözme, yenilik üretme ve alternatif düşünme becerilerini içeren bir zihinsel süreçtir (Runco ve Jaeger, 2012). Çocukların doğal çevre ile etkileşime geçmeleri, merak ve keşif duygularını destekleyerek yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Dewey, 1938). Örneğin, bir çocuğun doğada farklı yaprak türlerini incelemesi veya taşları renklere, şekillere göre sınıflandırması dikkat, gözlem ve soyut düşünme yetilerini geliştirir (Wilson, 1996). Açık havada oyun oynayan çocukların, yapılandırılmış kapalı alan etkinliklerine kıyasla daha yaratıcı fikirler geliştirdikleri ve sosyal etkileşim becerilerinde artış gözlemlendiği çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Louv, 2008). Doğa temelli öğrenme ortamlarının, çocuklara hem fiziksel hem de zihinsel özgürlük sunması, onların keşfetme güdüsünü harekete geçirerek yaratıcı potansiyellerini artırmaktadır. Bu bağlamda, doğa ve yaratıcılık arasındaki etkileşim, çocukların yalnızca çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine değil, aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme ve yenilik üretme becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır (Dewey, 1938).

2.2. İlgili Yaklaşımlar

2.2.1. Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımı

Doğa temelli eğitim, çocukların doğal çevreyle doğrudan etkileşim kurarak öğrenme süreçlerini zenginleştirdiği, motor becerilerini geliştirdiği ve çevreye yönelik sorumluluk bilinci kazandığı bütüncül bir yaklaşımdır (Collado, Staats ve Corraliza, 2013; Kaplan ve Kaplan, 1989; Temiz ve Karaaslan Semiz, 2019). Bu eğitim türü, açık hava etkinliklerini, doğa gözlemlerini ve doğal materyallerle öğrenme fırsatlarını içerir ve çocukların çevreyle daha güçlü bağlar kurmasını sağlar (Buldur ve Ömeroğlu, 2021; Kaplan ve Kaplan, 1989). Özellikle şehirleşmenin yoğun olduğu bölgelerde, doğa temelli etkinliklere erişimin sınırlı olması çocukların doğal süreçlere dair bilgilerinin yüzeysel kalmasına neden olabilir. Ancak, doğa temelli eğitimlerin sağladığı deneyimler, çocukların çevresel farkındalıklarını artırarak ekolojik bilinç oluşturmalarına katkıda bulunur ve geleceğin çevre dostu bireylerini yetiştirmek için önemli bir temel sunar (Sanchis vd., 2022; Savolainen, 2021).

Doğa temelli eğitim, çocukların bilişsel düzeylerini geliştiren çok yönlü ve zenginleştirici öğrenme fırsatları sunar. Çocuklar, doğal materyalleri kullanarak eleştirel düşünme, yaratıcı problem çözme ve risk yönetimi gibi beceriler kazanır (Dilek, 2019). Araştırmalar, doğa temelli etkinliklerin çocukların çevresel farkındalıklarını geliştirdiğini ve sürdürülebilir yaşam becerileri kazandırdığını göstermektedir (Rekers Power, 2020; Savolainen, 2021). Doğa temelli eğitim, çocukların çevresel algılarını ve doğayla bağlarını görsel olarak ifade etmelerine olanak tanır. Araştırmalar, bu eğitime katılan çocukların çizimlerinde bitkiler, hayvanlar ve su gibi doğal unsurların belirgin bir şekilde yer aldığını ortaya koymaktadır (Howlett ve Turner, 2023; Sanchis vd., 2022). Çocuklar, doğadan ilham alarak özgün çizimler oluştururken, çevresel farkındalıklarını ve doğa ile geliştirdikleri olumlu tutumlarını somut bir biçimde ifade ederler (Avramidis, 2021; Harris, 2021a). Örneğin, bir çocuğun doğa gözlemlerinden yola çıkarak hazırladığı bir çizim, onun çevreye dair duyarlılığını ve öğrendiği kavramları yansıtabilir, çizimlerinde detaylar mevcuttur. Bu görsel ifadeler, doğa temelli etkinliklerle kazanılan bilgi ve deneyimlerin bir kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Rekers Power, 2020). Bu tür çalışmalar, çocukların çevreye dair algılarının ve doğaya yönelik tutumlarının görsel bir anlatımıdır ve doğa temelli eğitimlerin somut etkilerini gözler önüne sermektedir (Savolainen, 2021).

2.2.2. Orman Okulu Yaklaşımı

Orman okulu, çocukların doğayla iç içe, uygulamalı öğrenme deneyimleri yaşadığı ve bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak gelişim sağladığı bir eğitim modelidir. Bu model, çocuklara problem çözme, iş birliği, sorumluluk alma, dayanıklılık ve özgüven gibi beceriler kazandırırken aynı zamanda çevresel farkındalık ve sürdürülebilir yaşam bilinci oluşturur (Forest School Association [FSA], 2022; Karavida, Tympa ve Charissi, 2020; O'Brien ve Murray, 2006). Orman okulları, doğal ortamda yapılandırılmamış oyunlara ve keşfe dayalı bir öğrenme yaklaşımı sunar. Bu süreçte eğitimciler, çocuklara liderlik etmek yerine rehberlik ederek doğal öğrenme süreçlerini destekler (Elliot ve Chancellor, 2014; MacEachren, 2013). Düzenli ve sürekli katılımı ile devam eden oturumlar, çocukların tüm duyularını kullanarak doğayla bağ kurmalarını ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerini sağlar (Austin, Knowles ve Sayers, 2013). Knight (2013), orman okulu modelinin çocukların öğrenme deneyimlerini nasıl dönüştürdüğünü ve geleneksel okul ortamlarından farklı olarak, çocukların doğal

çevreyle bütünleşmelerine olanak sağladığını ifade etmektedir. Orman okulları, özellikle ormanda veya benzer doğal alanlarda gerçekleştirilen etkinliklerle, bireylerin doğayla ilişki kurmasını ve özgüven geliştirmesini sağlayan ilham verici bir eğitim süreci olarak tanımlanmıştır (Kanat ve Arcagök, 2022; O'Brien ve Murray, 2006).

Orman okulları, çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunar. Çocuklar, doğal materyallerle çalışarak yaratıcılıklarını geliştirirken aynı zamanda problem çözme, risk yönetimi ve dayanıklılık becerileri kazanır (Blackwell, 2015; Ernst ve Theimer, 2011). Açık hava etkinlikleri, motor becerilerin gelişimine katkıda bulunurken, doğal ortamın sakinleştirici etkisi çocukların stresle başa çıkma ve uyum sağlama kapasitelerini artırır (Harris, 2021b). Orman okulu modeli, çocukların bireysel keşiflerini teşvik ederek özgüvenlerini artırır, sosyal becerilerini güçlendirir ve doğayla bağ kurmalarına olanak tanır (Coates ve Pimlott-Wilson, 2018). Örneğin, yapraklardan ve dallardan barınak yapmak gibi etkinlikler, çocukların hem fiziksel hem de bilişsel gelişimlerini desteklerken çevre bilincini güçlendirmelerine yardımcı olur (O'Brien ve Murray, 2006; Turtle, Mitchell ve Gorringe, 2015). Bu model, aynı zamanda çocukların doğaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine ve çevresel sorunlara karşı daha duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlar (Sanchis vd., 2022; Savolainen, 2021).

Orman okulu uygulamaları, çocukların çevresel algılarını ve doğaya yönelik olumlu tutumlarını şekillendiren güçlü bir araçtır. Çocuklar, ormanda düzenli zaman geçirerek doğayı doğrudan deneyimler ve çevresel farkındalıklarını artırır (O'Brien ve Murray, 2006; Onur, 2016). Bu süreçte çocuklar, doğal unsurlarla oynayarak ekolojik farkındalık ve sürdürülebilirlik bilinci kazanır. Örneğin, doğal materyallerle yapılan oyunlar ve etkinlikler, çocukların doğayı anlamlandırmasına ve bireysel yaratıcılıklarını geliştirmesine olanak tanır (Gregory, 2017; Rekers Power, 2020). Çocuklar, doğa algılarını şekillendiren bu deneyimler sayesinde doğal kaynakların değerini anlamlandırır ve çevreye duyarlılık geliştirir (Howlett ve Turner, 2023; Sanchis vd., 2022). Çocukların çevreye yönelik tutumları, doğa temelli eğitim uygulamaları sayesinde gelişmektedir. Turtle, Convery ve Convery (2015), orman okulu gibi açık hava eğitim programlarının çocukların çevreye duyarlı tutumlar geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve bu tür uygulamaların çocukların çevreyi koruma konusunda daha bilinçli olmalarını sağladığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca,

düzenli orman okulu oturumları, çocukların çevresel sorumluluk bilinci kazanmalarını ve doğaya yönelik aidiyet duygusu geliştirmelerini teşvik eder (Kanat, 2022). Doğa algısının çocukların çizimlerine ve yaratıcı faaliyetlerine yansıdığı, bu görsellerin çocukların çevreyle kurduğu bağın bir göstergesi olduğu da araştırmalarla ortaya konulmuştur (Harris, 2021a; Savolainen, 2021).

2.2.3. Ekosentrik ve Antroposentrik Yaklaşımlar

Ekosentrik yaklaşım, doğayı bütüncül bir sistem olarak ele alır ve tüm canlıların eşit önemde olduğunu savunur. Bu yaklaşım, doğanın insan dışındaki tüm varlıklar için de bir yaşam alanı olduğunu ve korunması gerektiğini vurgular. Ekosentrik bir anlayışla yetişen bireyler, doğayı bir kaynak olarak değil, değerli bir ekosistem olarak görür. Bu yaklaşım, çocukların çevresel farkındalıklarını artırarak doğaya karşı empati geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bir çocuğun orman gezisi sırasında bitki ve hayvan türlerini gözlemlemesi, ekosistemlerin işleyişine dair bir anlayış geliştirmesini sağlar (Ahi, 2019a).

Antroposentrik yaklaşım ise doğayı daha çok insanın ihtiyaçlarını karşılayan bir araç olarak ele alır. Bu yaklaşımı benimseyen çocuklar, doğanın işlevsel yönlerini öğrenir, ancak doğayı bağımsız bir varlık olarak değerlendirme konusunda eksik kalabilirler. Örneğin, tarım alanında bitkilerin insanların ihtiyaçlarını karşılamadaki önemini öğrenen bir çocuk, bu süreci yalnızca insan faydası üzerinden değerlendirebilir. Buna karşın, ekosentrik bir perspektifle yetişmiş bir çocuk, tarımın doğa üzerindeki etkilerini ve ekolojik döngü içindeki rolünü de anlamlandırabilir (Bulut Öngen ve Ersay, 2024).

Doğa temelli eğitim, ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımların dengeli bir şekilde ele alınmasını sağlayarak çocukların çevreyi hem bir sistem hem de bir kaynak olarak anlamlandırmasına olanak tanır. Orman okulları gibi doğa temelli modeller, çocukların ekosentrik bir perspektif geliştirmesini desteklerken, çevre bilincini artırma konusunda da kritik bir rol oynar. Ekosentrik bir perspektifle yetişen çocuklar, çevreye karşı daha erken yaşta sorumluluk duygusu geliştirir ve doğayla daha dengeli bir ilişki kurar. Buna karşın, antroposentrik yaklaşımla büyüyen çocuklar, çevreyi yalnızca tüketim odaklı bir kaynak olarak algılayabilir ve çevresel farkındalıklarının gelişiminde eksiklik yaşayabilirler (Ahi, 2019a; Bulut Öngen ve Ersay, 2024).

2.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, çevrenin bir "üçüncü öğretmen" olarak kabul edildiği, çocuğun bireysel merakını ve keşfetmeye dayalı öğrenmesini teşvik eden bir eğitim modelidir. Bu yaklaşımda, ortam ve çevre, sosyal, bilişsel ve duygusal öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak görülür (Gandini, 1993; Temel, 2005). Doğa, Reggio Emilia yaklaşımında hem öğrenme materyali hem de öğrenme ortamı olarak değerlendirilir ve bu bağlamda açık alanlar, doğal materyaller ve çocukların yaratıcı projeler geliştirebileceği atölyeler önemli bir yer tutar. Örneğin, sınıf içinde ve dışında bulunan atölyeler, çocuklara su, taş, yaprak gibi doğal materyallerle projeler yapma ve doğayı anlamlandırma fırsatı sunar (Temel, Kurtulmuş ve Dereli, 2014; Usanmaz, 2020). Bu süreçte kullanılan araçlar, çocuğun farklı perspektiflerden gözlem yapmasını ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmesini sağlar. Reggio Emilia yaklaşımı, çocukları aktif öğreniciler olarak kabul eder ve onların öğrenme süreçlerinde yaratıcı ifadeleri kullanmalarını teşvik eder (Edwards, Gandini ve Forman, 2011).

Reggio Emilia ve doğa temelli etkinlikler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır, çünkü her iki yöntem de çocukların doğal dünyayla aktif etkileşim kurarak öğrenmesini önceliklendirir. Örneğin, bir çocuğun bahçede bitki yetiştirme sürecine katılması ya da su döngüsünü doğrudan doğada gözlemlemesi, hem Reggio Emilia'nın projeye dayalı öğrenme anlayışını hem de doğa temelli eğitimin çevresel farkındalık geliştirme hedefine hizmet eder. Malaguzzi'nin de vurguladığı gibi, ortamın çocuklara farklı kişilerle ilişki kurma ve alternatif etkinlikler sunma fırsatları yaratması, onların sosyal ve bilişsel gelişimini destekler (Temel, 2005). Doğa temelli etkinlikler, çocukların yaratıcılık ve estetik duyarlılık geliştirmesine olanak tanırken, çevresel farkındalık kazanmalarını da sağlar. Bu iki yaklaşım bir araya geldiğinde, çocukların merak, yaratıcılık ve çevre duyarlılığını artıran, deneyime dayalı güçlü bir öğrenme modeli ortaya çıkar.

2.2.5. Waldorf Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımı çocuğun fiziksel, duygusal, zihinsel ve ruhsal gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak, çocuklara doğa merkezli bir öğrenme süreci sunar. Bu yaklaşımda doğal materyallerle yapılan etkinlikler, çocukların yaratıcılık ve estetik duyarlılıklarını geliştirirken, çevresel farkındalık ve sürdürülebilirlik bilincini erken

yaşlardan itibaren kazanmalarını sağlar (Green, 2012). Örneğin, bahçecilik, tohum ekme ve kompost yapma gibi etkinlikler, çocukların doğanın döngülerini anlamalarını ve çevreye saygı geliştirmelerini teşvik eder (Nicol ve Taplin, 2012). Doğanın ritimlerine uyum sağlamayı amaçlayan Waldorf okulları, doğal materyallerle zenginleştirilen etkinliklerle çocukların çevreyle güçlü bağlar kurmalarını destekler (Constable, 2012). Eğitim programları, çocukların çevre ile uyumlu bir şekilde bireysel potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanır (Erkılıç, 2019).

Doğal materyaller ve sanat odaklı etkinlikler, Waldorf pedagojisinin temel unsurlarından biridir ve çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını ve estetik becerilerini destekler (Wood, 1996). Taş, ahşap gibi doğal malzemelerle yapılan el işi etkinlikleri, çocukların konsantrasyon becerilerini geliştirirken düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanır (Toran, 2018). Bu yaklaşım, bireysel gelişimi çevresel farkındalıkla birleştirerek çocukların gerçek dünyadan kopmadan bilgi edinmesini sağlar. Ayrıca kültürel değerlerin eğitim sürecine entegrasyonu, çocukların sosyal dönüşüm gerçekleştirme ve kültürel değerlere duyarlılık kazanma becerilerini destekler (Çelik, 2014; Kurtulmuş, 2016; Usanmaz 2020). Waldorf pedagojisi, doğa ve sanat temelli öğrenme ile bireyin kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde gelişimini sağlayan bütüncül bir eğitim modeli sunar.

2.2.6. Montessori Yaklaşımı

Maria Montessori'nin doğa temelli eğitim anlayışı, çocukların doğayla temas ederek öğrenme süreçlerini zenginleştirmeyi ve çevresel farkındalık kazanmalarını hedefler (Başal, 2015) ve açık havada geçirilen zamanın yalnızca bilişsel gelişimi değil, aynı zamanda sabır, empati ve sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasını da desteklediğini vurgular. Çocukların canlı varlıkları gözlemleyerek bilimsel düşüncenin temellerini anlamalarını ve doğanın döngüleriyle uyum içinde yaşamayı öğrenmelerini amaçlar (Akyüz, 1992). Bu yaklaşım, doğayı bir öğrenme alanı olarak ele alır ve çocuğun merak duygusunu teşvik ederken onun duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini bütüncül bir şekilde destekler (Koçyiğit ve Kaygılı, 2008). Montessori'ye göre, doğayla iç içe olmak, çocuklara kendilerini keşfetme, güven duygusu geliştirme ve çevreye yönelik sevgi ve saygı hissetme imkânı sunar.

2.2.7. John Dewey'in Deneyimsel Eğitim Yaklaşımı

John Dewey'in deneyimsel eğitim kuramı, öğrenmenin en etkili biçimde bireyin doğrudan yaşantıları aracılığıyla gerçekleştiğini savunur. Dewey'e (1938) göre eğitim, bireylerin yaşadıkları deneyimlerden anlam çıkarmalarına ve bu deneyimleri gelecekteki öğrenme süreçlerinde kullanmalarına olanak tanıyan dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda doğa, çocukların keşif ve öğrenme süreçlerinde zengin ve etkileşimli bir ortam sunar. Çocukların doğayı gözlemleyerek, keşfederek ve doğrudan deneyimleyerek öğrenmeleri, soyut bilgilerin somut yaşantılar aracılığıyla anlam kazanmasına katkı sağlar. Dewey, deneyim yoluyla öğrenmenin bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimine doğrudan etki ettiğini vurgulamaktadır.

Dewey'in eğitim anlayışında deneyim, süreklilik ve etkileşim olmak üzere iki temel boyutta ele alınır (Dewey, 1938). Süreklilik ilkesi, bireyin geçmiş deneyimlerinin gelecekteki öğrenmeler üzerinde etkili olduğunu ifade ederken; etkileşim ilkesi, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiyi vurgular. Doğa temelli eğitim, bu iki ilkeyi bütünleştirerek çocukların doğayla sürekli ve etkileşimli deneyimler yaşamasına imkân tanır. Çocuklar, doğa içinde bitkileri gözlemleyerek, mevsimsel değişimleri deneyimleyerek ve ekosistemlerin işleyişini keşfederek çevresel farkındalık geliştirirler. Bilton (2010), çocukların doğayla etkileşimde bulunarak çevresel bilgilerini artırdığını ve bu sürecin çocukların bilişsel gelişimine katkı sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Louv (2008) doğadan kopuşun çocukların gelişimsel süreçlerini olumsuz etkilediğine dikkat çekerek, doğa deneyimlerinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla Dewey'in deneyimsel eğitim anlayışı, doğa temelli eğitim bağlamında çocukların çevresel farkındalık, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme kapasitelerinin desteklenmesine katkı sunmaktadır.

2.3. İlgili Kuramlar

2.3.1. Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik sistemler kuramı, bireyin gelişimini çok boyutlu çevresel etkileşimler bağlamında ele alan bir modeldir. Bronfenbrenner (1979), bireyin gelişiminin yalnızca bireysel faktörlere değil, içinde bulunduğu çevresel sistemlere bağlı olduğunu öne sürer. Kuram; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem,

makrosistem ve kronosistem olmak üzere beş sistemden oluşur ve bireyin gelişimini etkileyen tüm çevresel unsurları detaylı şekilde inceler.

Mikrosistem düzeyinde, çocukların doğa ile doğrudan teması onların fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekler. Özellikle doğa temelli eğitim programları, çocukların doğayla birebir ilişki kurmasını sağlar. Çocuk, doğadaki canlıları gözlemleyerek, sebep-sonuç ilişkilerini keşfeder ve merak duygusuyla aktif öğrenmeye katılır. Doğa deneyimleri, çocukların problem çözme becerilerini, yaratıcılıklarını ve çevresel farkındalıklarını geliştirir (Polat ve Demirci, 2021).

Mezosistem düzeyinde, çocukların aileleri ve okulları doğa temelli eğitimi desteklediklerinde, çocukların doğayla etkileşimleri zenginleşir. Örneğin, ebeveynlerin çocuklarıyla doğa yürüyüşlerine katılması veya okulların doğa gezileri düzenlemesi, çocukların hem sosyal hem de bilişsel gelişimini olumlu yönde etkiler. Böylelikle doğa, aile ve okul arasındaki etkileşimlerin güçlü bir parçası haline gelir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006).

Makrosistem, toplumun değerleri ve kültürel yapısıyla ilgilidir. Toplumda doğaya duyarlı bir kültürün benimsenmesi, çocukların doğayla iç içe büyümelerini sağlar. Doğa temelli eğitim, çocuklara yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam kültürü kazandırma açısından da kritik bir rol oynar (Rosa ve Tudge, 2013).

Bu bağlamda, ekolojik sistemler kuramı, doğa temelli eğitimin çocukların gelişimine sunduğu katkıları çok boyutlu bir bakış açısıyla desteklemektedir. Doğa temelli eğitim, çocukların mikrosistem düzeyindeki doğrudan doğa deneyimlerinden başlayarak, aile, okul ve toplum etkileşimleri üzerinden genişleyerek bireylerin çevresel farkındalık ve sürdürülebilirlik bilincini güçlendirmektedir.

2.3.2. Jean Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, çocukların dünyayı anlama ve öğrenme süreçlerini deneyim ve keşif yoluyla geliştirdiğini savunur. Piaget'ye göre, çocuklar dört evrede bilişsel gelişim gösterir: duyu-motor (0-2 yaş), işlem öncesi (2-7 yaş), somut işlemler (7-11 yaş) ve soyut işlemler (11 yaş ve üzeri). Özellikle işlem

öncesi ve somut işlemler dönemleri, doğa temelli eğitim açısından kritik önem taşır (Piaget, 1964).

İşlem öncesi dönemde çocuklar, sembolik düşünme becerilerini geliştirirler. Bu dönemde doğa temelli etkinlikler, çocukların hayal gücünü destekler ve soyut kavramları somutlaştırmasına olanak tanır. Örneğin, bir çocuğun doğada çiçek toplaması, yaprakları incelemesi veya böcekleri gözlemlemesi, sembolik düşünme yetisini güçlendirir ve öğrenmeyi kalıcı hale getirir (Eroğlu, 2023).

Somut işlemler döneminde ise çocuklar, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye başlarlar. Doğa temelli eğitim, çocuklara doğrudan gözlem ve deneyimleme fırsatı sunarak bu becerilerin gelişimini destekler. Örneğin, bir tohumun filizlenme sürecini gözlemlemek veya bir ağacın mevsimlere göre değişimini incelemek, çocukların neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini geliştirir (Polat ve Demirci, 2021).

Doğa temelli eğitim, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını destekleyen aktif öğrenme ortamları sunar. Çocuklar, doğa içinde keşfederek, deneyerek ve gözlem yaparak öğrenirler. Bu süreçte, çocukların bilişsel gelişimi, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerle zenginleşir. Piaget'nin kuramına göre, öğrenme ancak çocuğun çevresiyle etkileşimde bulunmasıyla gerçekleşir; bu bağlamda doğa, çocuğun öğrenme süreçlerini doğrudan destekleyen bir öğrenme ortamı sağlar.

Bu açıdan bakıldığında, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı, doğa temelli eğitimin çocukların bilişsel gelişim süreçlerini destekleyen bir öğrenme modeli sunduğunu ortaya koyar. Doğa, çocukların aktif öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, gözlem, keşif ve uygulama temelli öğrenme fırsatları sunar ve çocukların merak duygusunu harekete geçirerek bilişsel gelişimlerini güçlendirir.

2.3.3. Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Kuramı

Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı, öğrenmenin sosyal bir bağlamda gerçekleştiğini ve bireylerin çevresel etkileşimlerle öğrenimlerini geliştirdiğini savunur. Bu kurama göre, çocukların çevrelerini anlamlandırma süreçleri, aile, öğretmen ve akran grupları gibi sosyal aktörler aracılığıyla şekillenir (Ünveren Kapanadze, 2019). Özellikle doğa temelli etkinlikler, sosyal bağlamda gerçekleşen bu

öğrenme süreçlerinin etkisini artırarak çocukların çevresel farkındalık kazanmalarına olanak tanır.

Bir öğretmenin rehberliğinde yapılan doğa yürüyüşü veya grup projeleri, çocukların çevrelerini daha bilinçli bir şekilde keşfetmelerine ve bu süreçte sosyal beceriler geliştirmelerine katkıda bulunur. Örneğin, bir grup çocuğun birlikte bahçe oluşturma etkinliği yapması, iş birliği ve empati gibi sosyal becerileri geliştirdiği gibi doğaya yönelik bağlarını da güçlendirir (Bandura, 1977). Aynı şekilde, bir ailenin çocuğuyla birlikte doğada zaman geçirip bitkilerin büyüme süreci hakkında bilgi paylaşması, çocuğun doğaya ilişkin kavramsal bilgisini genişletir ve sosyal öğrenme sürecini destekler (Ünal, 2023).

Vygotsky'nin kuramı, doğa temelli öğrenme süreçlerinde rehberliğin ve sosyal bağlamın önemini vurgular. Bu çerçevede, çocukların çevresel bilgiyi edinmeleri kadar, empati, sorumluluk ve iş birliği gibi sosyal beceriler geliştirmeleri de doğa temelli eğitimlerin bir çıktısı olarak değerlendirilebilir. Ancak, doğadan uzak büyüyen çocukların bu tür sosyal öğrenme fırsatlarından yoksun kalması, çevresel farkındalıklarının ve sosyal becerilerinin sınırlı kalmasına neden olabilir (Ünveren Kapanadze, 2019).

2.3.4. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda yer alan “Doğacı Zekâ” (naturalist intelligence), bireylerin doğal çevreyi algılama, sınıflandırma ve doğadaki unsurlar arasındaki ilişkileri kavrama yeteneğini ifade etmektedir. Gardner (1999), doğacı zekânın, bireyin çevresel duyarlılığını ve ekosistemlere yönelik farkındalığını artıran önemli bir bilişsel kapasite olduğunu vurgulamaktadır. Bu zekâ türü, doğa temelli etkinliklerle desteklendiğinde, bireylerin çevresel olguları anlama, doğal döngüleri tanıma ve ekolojik sorumluluk geliştirme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Armstrong, 2000). Özellikle erken çocukluk döneminde uygulanan doğa temelli eğitimler, çocukların çevreye yönelik ilgilerini artırarak çevresel sürdürülebilirliğe duyarlı bireyler yetişmesine katkı sağlamaktadır (Bilton, 2010; Louv, 2016).

Doğacı zekâ, doğa ile etkileşime dayalı etkinliklerle güçlendirildiğinde, çocukların çevresel gözlem becerilerini geliştirmekte ve doğayı daha anlamlı bir bağlamda algılamalarını sağlamaktadır (Gardner, 1999; Sobel, 2008). Gardner'a göre, bireyin

doğa ile kurduğu bağ, empati ve sorumluluk duygusunun temelini oluşturur. Çevresel duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirmek için eğitim programlarında doğa temelli öğrenme yaklaşımlarına daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Armstrong, 2000; Sampson, 2019). Bu bağlamda, doğayla kurulan erken yaş deneyimlerinin, çocukların yaşam boyu sürecek bir çevre bilinci geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığı söylenebilir (Louv, 2017).

2.3.5. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, bireylerin gözlem ve model alma yoluyla davranışlarını öğrendiğini savunur. Bu kurama göre, bireyler çevrelerindeki yetişkinlerin ve akranlarının davranışlarını izleyerek, bu davranışları taklit eder ve sonuçlarına göre davranışı tekrarlama ya da kaçınma eğilimi gösterirler. Kuram, yalnızca bireylerin davranışsal değişimlerini değil, aynı zamanda çevreyle etkileşim ve bilişsel süreçlerin öğrenme üzerindeki etkisini de vurgular (Bandura, 1969). Doğa temelli eğitim bağlamında sosyal öğrenme kuramı, çocukların çevrelerindeki yetişkinlerin ve akranlarının doğayla ilgili davranışlarını gözlemleyerek bu davranışları benimseyebileceğini ortaya koyar (Çiftçi 2019; Gedik, 2024; Kanat, 2020; ve Kanyılmaz Canlı 2022). Örneğin, öğretmenin geri dönüşüm yapması ya da bir arkadaşının bir ağacı koruma çabası, çocuklar için güçlü bir model oluşturur (Bandura, 1977). Bununla birlikte, doğa farkındalığı zayıf bir çevrede yetişen çocuklar, gözlemleyecek olumlu modellerden yoksun olduklarında çevre bilinci geliştirme ve doğaya yönelik olumlu davranışlar sergileme konusunda eksiklik yaşayabilirler. Bandura (1997), model almanın yeni bir beceri geliştirmede motivasyonu artırma ve bilgi oluşturma sürecinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu nedenle sosyal öğrenme kuramı, bireylerin davranışsal gelişimini destekleyen bir araç olarak öğrenme süreçlerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

2.3.6. Edward Osborne Wilson'ın Biyofili Hipotezi

E.O. Wilson'ın Biyofili Hipotezi' ne göre, insanların doğaya karşı doğuştan gelen bir sevgi ve yakınlık hissettiği savunulmaktadır (Yılmaz Uysal 2022). Bu biyolojik eğilim, bireylerin diğer canlılarla bağlantı kurma ve çevreyle etkileşim içinde olma gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Wilson, 1984). Özellikle çocukluk döneminde doğayla kurulan bağların, çevresel duyarlılık, empati ve sorumluluk gibi değerlerin gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Schultz ve Tabanico 2007). Doğa temelli

eğitim programları, bu doğal eğilimleri güçlendirerek çocukların çevre bilinci kazanmalarına ve doğaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, ormanda etkinliklere katılan çocukların biyolojik çeşitliliği gözlemleyerek doğanın karmaşıklığını ve güzelliklerini daha iyi anlayabildiği ifade edilmektedir. Buna karşın, doğadan uzak kalan bireylerin bu bağları geliştirme fırsatını kaçırabileceği ve çevreye karşı duyarsızlık geliştirebileceği vurgulanmaktadır (Barbiero, 2011).

Doğa eğitimi, bireylerin çevresel farkındalığını artırarak sürdürülebilir bir dünya hedefi için kritik bir araç olarak görülmektedir. Wilson (1996) ve Schultz ve Tabanico (2007) gibi araştırmacılar, doğa ile bağlanmanın bireylerin çevresel tutum ve davranışlarında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Doğayla etkileşimde bulunmanın sosyal, bilişsel ve duygusal gelişime olumlu katkılar sağladığı ve stres azaltıcı etkiler yarattığı belirtilmiştir (Kaplan ve Kaplan, 1989). Ayrıca, doğa eğitiminin, bireylerin çevresel sorunlara duyarlılık göstermesi ve sürdürülebilir çözümler aramasını desteklediği ifade edilmektedir. Sonuç olarak, biyofili kavramı, bireylerin çevresel tutumlarının hem biyolojik hem de duygusal temellere dayandığını savunarak, çevre bilincinin gelişiminde temel bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

2.3.7. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı

David Allen Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı (1984), öğrenmenin somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört aşamada gerçekleştiğini vurgular. Bu kuram, bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak öğrenme sürecini derinleştirdiğini ve bilgiyi anlamlandırdığını savunur. Doğa, bu döngüyü gerçekleştirmek için ideal bir ortam sunar ve çocukların hem soyut kavramları somut deneyimlerle ilişkilendirmelerine hem de bireysel öğrenme stillerini geliştirmelerine olanak tanır (Mutlu ve Aydoğdu, 2003). Örneğin, bir çocuk, doğada bir tohumun büyüme sürecini gözlemleyerek somut deneyim yaşar, neden bazı tohumların büyüüp bazılarının büyümediğini tartışarak yansıtıcı gözlem yapar, fotosentez gibi bilimsel kavramları öğrenerek soyut kavramsallaştırma sürecine girer ve bu bilgileri başka bir bitki yetiştirme çalışmasında uygulayarak aktif deneyimleme aşamasını tamamlar. Kolb'un yenilenen öğrenme stili sınıflaması (başlatan, deneyimleyen, analiz eden vb.), bu süreci bireysel farklılıklarla zenginleştirir. Ancak, doğadan uzak kalan çocuklar, bu tür bütüncül öğrenme fırsatlarından yoksun kalarak

çevresel farkındalık ve derinlemesine bilgi edinme açısından dezavantaj yaşayabilirler. Bu bağlamda, Kolb'un kuramı, doğa temelli öğrenme süreçlerinin hem bireysel hem de çevresel farkındalığı destekleyen sürdürülebilir bir eğitim modeli geliştirilmesinde temel bir kuramsal çerçeve sunar (Kolb,1984; Piaget, 2000).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu çalışma kapsamında, konuyla ilgili araştırmalar detaylı bir şekilde incelenmiş ve sistematik olarak sunulmuştur. Literatür taraması sürecinde ulusal ve uluslararası kaynaklar dikkate alınmış; “okul öncesi dönem”, “doğa algısı”, “doğa temelli eğitim”, “orman okulu” ve “çocuk görüşleri” anahtar kelimeleri temel alınmıştır. Çalışmada, çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar ile çocukların doğa algılarını yansıtan görüş ve bulgulara yer verilmiştir.

2.4.1. Ulusal Araştırmalar

Ahi (2015) tarafından hazırlanan “*Okul Öncesi Eğitim Programına Entegre Edilen Çevre Eğitimi Programının 48-66 Aylık Çocukların Çevre Kavramı Hakkındaki Zihinsel Model Gelişimine Etkisi*” adlı doktora tezinde, 48-66 aylık çocukların çevre kavramına ilişkin zihinsel model gelişimi üzerinde çevre eğitimi programının etkisi araştırılmıştır. Araştırma, üçgensel karma desen kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubu, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 52 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, çocuklardan çevre temalı resim çizimleri istenmiş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle süreç desteklenmiştir. Çocukların çizimleri, “Çevre Çiz Test Rubriği” kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, çevre eğitimi programının, çocukların çevre kavramına yönelik bilimsel temelli ve doğru zihinsel modeller geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz (2017) tarafından hazırlanan “*5 Yaşındaki Okul Öncesi Çocukların Biyofili ve Çocuklar ile Annelerinin Dış Mekân Tercihlerinin İncelenmesi*” adlı doktora tezinde, 5 yaşındaki çocukların doğaya yönelik biyofili düzeyleri ile çocukların ve annelerinin dış mekân tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 105 çocuk ve 20 anne-çocuk çifti ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kullanılarak yürütülen çalışmada, biyofili ölçeği, dış mekân görselleri içeren tercih formları ve çocuklarla birebir görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların biyofili düzeylerinin yüksek olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırma,

çocukların doğayla ilişkilerinin desteklenmesi sürecinde hem çocukların hem de ebeveynlerin doğa algılarının dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Mol (2019) tarafından hazırlanan “*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Doğa Algılarının Resimler Yoluyla İncelenmesi*” adlı yüksek lisans tezinde, okul öncesi dönem çocuklarının doğa algılarını çizim yoluyla anlamak amaçlanmıştır. Araştırma, bir ilkokulda öğrenim gören 29 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Çocuklardan doğa temalı resimler çizmeleri istenmiş ve görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar kayıt altına alınmıştır. İçerik analizi yoluyla değerlendirilen veriler, çocukların resimlerinde en sık insan figürüne ve gökkuşağına yer verdiklerini, doğayı temiz olarak algıladıklarını ve doğayı çok renkli bir yapı olarak yansıttıklarını ortaya koymuştur.

Dilek (2019) tarafından hazırlanan “*Orman Okulu Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Yönelik Katkısının Değerlendirilmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, okul öncesi dönemde uygulanan orman okulu etkinliklerinin çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma, bir köy okulunda öğrenim gören 48-60 aylık 7 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, “Genel Bilgi Formu”, “Uygulama Öncesi Sorular”, “Faaliyet Değerlendirme Formları” ve “Gelişim Gözlem Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, orman okulu uygulamalarının çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediğini ve bu gelişim süreçlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Köşker (2019) tarafından gerçekleştirilen “*Okul Öncesi Çocuklarında Doğa Algısı*” adlı çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların doğayı nasıl algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, anasınıfına devam eden 100 çocuk ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, çocukların doğa ile ilgili çizimleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların doğayı genellikle bitkisel unsurlar ve hayvanlar üzerinden algıladıklarını; ancak doğadaki temel ilişkiler konusunda sınırlı bir kavrayışa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular, çocukların çoğunluğunun doğayı insan yaşamından bağımsız, nesnelere odaklanmış bir yapı

olarak algıladıklarını ve doğadaki ilişkilere dair farkındalıklarının sınırlı kaldığını göstermektedir.

Ceylan (2019) tarafından hazırlanan “*Doğa Etkinliklerine Katılan Çocukların ‘Doğa’ Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi*” adlı çalışmada, doğa etkinliklerine katılımın çocukların doğa zekâsı ve doğa kavramına ilişkin metaforik algıları üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, 2016-2017 yaz tatilinde, haftada üç gün olmak üzere beş hafta süren doğa etkinliklerine katılan ve daha önce doğa etkinliği deneyimi bulunmayan 15 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmada, veri toplama araçları olarak “Çoklu Zekâ Alanlarında Kendini Değerlendirme Ölçeğinin” doğa zekâsı alt boyutu ve içerik analizi için “Doğa gibidir çünkü ...” ifadeleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, doğa etkinliklerinin çocukların doğa algılarını zenginleştirdiğini ve doğaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Çiftçi (2019) tarafından hazırlanan “*Doğa Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, doğa eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada, bir anaokulunda öğrenim gören 33 çocuk üzerinde 12 hafta boyunca “Doğadan Tabağıma” temalı doğa eğitimi programı uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde, “Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği” ve “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Gelişim Gözlem Formu” kullanılmıştır. Nicel veriler bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiş; nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, doğa eğitimi programının çocukların sosyal becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını; özellikle başlangıç, arkadaşlık kurma, akademik destek ve duyguları yönetme alt boyutlarında olumlu yönde değişim gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Kahrıman Pamuk ve Ahi (2019) tarafından hazırlanan “*Orman Okuluna Devam Eden Çocukların Okul Kavramına İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma*” (*A Phenomenological Study on the School Concept of the Children Attending the Forest School*) adlı çalışmada, orman okuluna devam eden okul öncesi çocukların okul kavramına yönelik algıları ve deneyimleri incelenmiştir. Araştırma, Mersin’de faaliyet gösteren bir orman okulunda öğrenim gören 60-72 aylık 32 çocuk ile

gerçekleştirilmiştir. Çalışmada fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, çocukların okul kavramına ilişkin yaptıkları çizimler ve bu çizimlerle ilgili bireysel görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler, üçgenleme tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların okul kavramını büyük ölçüde doğa ile ilişkilendirdiklerini, ormanı bir öğrenme mekânı olarak algıladıklarını ve bu ortamda kendilerini iyi hissettiklerini göstermektedir. Ayrıca, orman okulu deneyimlerinin çocukların doğa ile bağlarını güçlendirdiği, keşif duygularını artırdığı, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ve oyun temelli öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kanat (2020) tarafından hazırlanan “*Orman Okulu Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileri, sosyal gelişim, bireysel gelişim, risk yönetimi, çevre bilinci ve doğadaki materyalleri etkin kullanma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak yürütülmüştür ve anaokuluna devam eden beş çocuk, beş ebeveyn ve beş öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve “Orman İzlenimleri” gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, iki bağımsız veri kodlayıcısı tarafından analiz edilmiş ve oluşturulan kodlar ile temalar, Cohen Kappa katsayısı kullanılarak uyum düzeyleri açısından değerlendirilmiştir. Nitel veriler, NVivo analiz programı aracılığıyla modellenmiştir. Araştırma sonuçları, orman okulu yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı düşünme becerileri, çevresel farkındalık düzeyleri ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur.

Usanmaz (2020) tarafından hazırlanan “*Formal ve İncel Eğitim Veren Okullardaki 4-6 Yaş Arası Çocukların Doğaya Ait Bakış Açılarının Resimleri Aracılığıyla İncelenmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde, farklı eğitim ortamlarında öğrenim gören okul öncesi çocukların doğaya ilişkin algılarının, çizdikleri resimler aracılığıyla nasıl farklılaştığının anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmış ve formal ile informal eğitim veren okullardan toplam 118 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama sürecinde, çocuklardan doğa temalı resimler çizmeleri istenmiş ve resim çizim sürecinde onlara yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar analiz

edilmiştir. İçerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan değerlendirme sonucunda, informal eğitim ortamlarında öğrenim gören çocukların doğayı daha ayrıntılı ve kolay resmettikleri; formal eğitim ortamlarında öğrenim gören çocukların ise doğayı resmetme sürecinde daha sınırlı hayal gücü sergiledikleri ve daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, informal eğitimin çocukların doğaya yönelik algılarını zenginleştirmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Polat ve Demirci (2022) tarafından hazırlanan “*COVID-19 Sürecinde Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Karşı Bakış Açılarının İncelenmesi*” adlı çalışmada, COVID-19 sürecinde gerçekleştirilen doğa temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının doğa algıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş ve İstanbul’da bir anaokuluna devam eden 48-72 ay aralığındaki 20 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve katılımcı gözlem kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların doğayı en sık hayvanlar ve bitkiler üzerinden tanımladıklarını ortaya koymuştur. Çocukların doğada sevmedikleri unsurlar arasında, biyofobi (hayvan korkusu) dikkat çekmiştir. Ayrıca, yeşil alanlara erişimin sınırlı olması, bazı çocukların doğa deneyimlerini olumsuz etkilemiştir. Ancak, doğa temelli etkinliklerin çocukların doğaya olan ilgisini artırarak doğaya ilişkin olumlu bir algı oluşturduğu belirlenmiştir.

Kanat ve Arcagök (2022) tarafından hazırlanan “*Orman Okulu Uygulamalarının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada, orman okulu yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme, bireysel gelişim, sosyal gelişim ve risk yönetimi becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür ve beş çocuk, beş veli ve beş öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve “Orman İzlenimleri” gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, iki bağımsız veri kodlayıcısı tarafından analiz edilmiş, temalar oluşturulmuş ve NVivo programı aracılığıyla modellenmiştir. Araştırma bulguları, orman okulu uygulamalarının çocukların problem çözme, iletişim, iş birliği, öz güven, sorumluluk ve çevresel farkındalık becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Gür (2022) tarafından hazırlanan “*Keşif ve Gözlem Temelli Doğa Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Bilim, Doğa ve Çevre Metaforları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*” adlı çalışmada, 60-72 aylık çocukların bilim, doğa ve çevre kavramlarına yönelik metafor algıları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür ve bir anaokulundan seçilen 34 çocuk (17 deney, 17 kontrol grubu) çalışmaya katılmıştır. Veri analizi sürecinde, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çocuklardan elde edilen metaforlar ve çizimler, kodlar ve temalar oluşturularak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, doğada keşif ve gözlem temelli etkinliklere katılan deney grubunun, sınıf içi doğa temelli etkinliklere katılan kontrol grubuna kıyasla bilim, doğa ve çevre metaforlarında anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kanyılmaz Canlı ve Temel (2022) tarafından hazırlanan “*Bir Orman Okulu Uygulamasının Değerlendirilmesi*” başlıklı çalışmada, 10 haftalık Orman Okulu Eğitim Planı (OOEP) uygulamasının, çocuklar, öğretmen ve program açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, temel nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüş ve 5-6 yaş grubundaki 35 çocuk ile bir öğretmen çalışmaya katılmıştır. Veri toplama sürecinde, birebir görüşmeler, öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim planı kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, fiziksel ve duyuşsal olmak üzere iki ana tema ortaya koymuştur. Çalışma, Orman Okulu yaklaşımının çocukların fiziksel ve duyuşsal gelişimlerini destekleme potansiyeline sahip olduğunu; ancak duyuşsal alan etkinliklerinin görünürlüğünün artırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Kanyılmaz Canlı (2022) tarafından hazırlanan “*Orman Okulu Temelli Prososyal Destek Programının 4-6 Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarına Etkisi*” adlı doktora tezinde, 4-6 yaş grubundaki çocukların prososyal davranışlarını geliştirmeye yönelik orman okulu temelli bir programın etkileri incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışma grubunu, Burdur’da bir anaokuluna devam eden 42 çocuk (21 deney ve 21 kontrol grubu) oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, ölçekler, gözlem formları ve görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler, nicel analiz yöntemlerinden t-testi, ANOVA ve ANCOVA ile analiz edilmiş; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, Orman Okulu

Temelli Prososyal Destek Programı'nın çocukların empati, paylaşma, yardım etme ve iş birliği gibi prososyal davranışlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların doğa ve hayvanlara karşı empati ve duyarlılık geliştirdikleri; öz güven ve mutluluk düzeylerinde artış yaşadıkları belirlenmiştir.

Eskidemir Meral ve Tutkun Yaşar (2023) tarafından hazırlanan “*Çocukların Gözünden Doğa*” adlı çalışmada, çocukların doğayı nasıl algıladıkları, doğada neler bulunduğu ve doğada nelerin yapıp yapılamayacağına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir anaokuluna devam eden 54-77 aylık 45 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, çocukların çektiği doğa fotoğrafları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi ve doküman analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların fotoğraflarında en sık ağaç, çiçek ve yaprak gibi canlı unsurlara yer verdiklerini ve doğayı genellikle hayvanlar, yaşam ve çiçekler üzerinden tanımladıklarını göstermiştir. Çocuklar, doğada en çok piknik yapmak, oyun oynamak ve çiçekleri incelemek gibi etkinlikleri gerçekleştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocukların doğaya zarar vermeme konusunda bilinçli davrandıkları saptanmıştır.

Kanat ve arkadaşları (2023) tarafından hazırlanan “*Erken Çocukluk Döneminde Doğa Farkındalığı*” adlı çalışmada, 0-72 ay arasındaki çocukların doğa sevgisi ve doğa bilincinin gelişim sürecini anlamak ve bu yaş grubundaki çocukların doğa algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 23 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, çocukların çizdikleri doğa temalı resimler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların doğayı genellikle hayvanların ve bitkilerin bulunduğu, insan yaşamından uzak bir ortam olarak algıladıklarını; ancak doğayı anlamada daha çok nesne odaklı bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları, doğa temelli etkinliklerin çocukların doğa algılarını zenginleştirdiğini ve çevre bilinci geliştirmelerine katkı sağladığını göstermiştir.

Balık ve Duran (2024) tarafından hazırlanan “*Doğa Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Edinimi Üzerindeki Etkisi*” başlıklı çalışmada, doğa temelli etkinliklerin okul öncesi dönem çocuklarının değer kazanımları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, Diyarbakır'da bir anaokulunda

gerçekleştirilmiş ve çalışmaya 60-72 ay aralığındaki 44 çocuk (22 deney, 22 kontrol grubu) katılmıştır. Deney grubunda, UNESCO'nun desteklediği “Yaşayan Değerler Eğitimi Programı” temel alınarak hazırlanan ve haftada iki oturum şeklinde uygulanan 12 haftalık program yürütülmüştür. Kontrol grubu ise günlük eğitim rutinine devam etmiştir. Veri toplama sürecinde, “Davranışta Değerler Ölçeği” kullanılmış; ölçümler ön test, son test ve kalıcılık testi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, sevgi, saygı ve sorumluluk gibi değerlerin doğa temelli etkinlikler aracılığıyla çocuklara kalıcı biçimde kazandırılabilceğini ortaya koymuştur.

Gedik (2024) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocukların Doğaya Yakınlık (Biyofili) Seviyeleri ile Ebeveyn ve Öğretmenlerinin Doğaya Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık düzeyleri ile ebeveyn ve öğretmenlerinin doğaya bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve okula devam eden 60-66 aylık 298 çocuk, bu çocukların anne-babaları ve öğretmenleri örneklem grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, “Aile Demografik Bilgi Formu”, “Öğretmen Demografik Bilgi Formu”, “Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği” ve “Doğaya Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların biyofili düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini; ancak aile eğitimi, gelir düzeyi ve kardeş sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca hem çocukların biyofili seviyelerinin hem de öğretmenlerin doğaya bağlılık düzeylerinin okul türüne göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

2.4.2. Uluslararası Araştırmalar

Ernst ve Theimer (2011) tarafından yazılan “*Evaluating the Effects of Environmental Education Programming on Connectedness to Nature*” (Çevre Eğitimi Programlarının Doğayla Bağlılık Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi) adlı çalışmada, çevre eğitimi programlarının çocukların doğaya bağlılık düzeylerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma, ABD’de yedi farklı çevre eğitimi programına katılan 385 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, “Children’s Connection to Nature Index” (Çocukların Doğayla Bağlantı İndeksi) ve bu çalışma için özel olarak geliştirilen “Nature Connectedness Inventory”

(Doğa Bağlılığı Envanteri) ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ANCOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, yedi programdan ikisinin, öğrencilerin doğaya bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur. Çalışma, çevre eğitimi programlarının doğaya bağlılık ve çevre bilinci oluşturma sürecindeki önemini vurgulamış; ayrıca, program tasarımının etkili bir şekilde yapılandırılması ve etkilerinin artırılması için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Close (2012) tarafından hazırlanan *“The Forest School Initiative and Its Perceived Impact on Children’s Learning and Development: An Investigation into the Views of Children and Parents”* (Orman Okulu Girişimi ve Çocukların Öğrenme ve Gelişimi Üzerindeki Algılanan Etkisi: Çocukların ve Ebeveynlerin Görüşlerine Yönelik Bir Araştırma) başlıklı çalışmada, orman okulu girişiminin çocukların öğrenme ve gelişimleri üzerindeki algılanan etkileri, çocukların ve ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve çocuklar ile ebeveynlerin yorumlarından ana temaları belirlemek amacıyla tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların orman okulu deneyimlerini eğlenceli, heyecan verici ve keyifli olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların doğa ve çevreye karşı daha saygılı ve duyarlı bir tutum geliştirdikleri belirlenmiştir.

Slade ve Bland (2013) tarafından hazırlanan *“Evaluating the Impact of Forest Schools: A Collaboration Between a University and a Primary School”* (Orman Okullarının Etkisinin Değerlendirilmesi: Bir Üniversite ile İlkokul Arasındaki İş Birliği) başlıklı çalışmada, orman okullarının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler, yarı yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla öğretmenler, veliler ve öğrencilerden toplanmıştır. Araştırma bulguları, orman okulu deneyimlerinin çocukların sosyal etkileşim, öz güven, çevresel farkındalık ve motivasyon alanlarında olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Çalışma, orman okulu etkinliklerinin çocukların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve doğa ile bağlarını güçlendirdiğini göstermiştir.

Blackwell (2015) tarafından hazırlanan *“Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children’s Resilience, Confidence, and Wellbeing”* (Uzun Süreli

Orman Okulu Programlarının Çocukların Dayanıklılığı, Öz Güveni ve İyilik Hali Üzerindeki Etkileri) başlıklı çalışmada, uzun süreli orman okulu programlarının çocukların dayanıklılık, öz güven ve refah düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması deseni kullanılarak yürütülmüş ve İngiltere’de orman okulu programlarına katılan 4-11 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, gözlemler, yarı yapılandırılmış mülakatlar ve günlük kayıtlarının analizi kullanılmıştır. Veriler, tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, orman okulu programlarının çocukların dayanıklılık, öz güven ve sosyal etkileşim becerilerini artırarak refah düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Çalışma, doğa temelli öğrenme ortamlarının, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Caroline Turtle, Ross Mitchell ve Mark Gorringer (2015) tarafından yazılan “*Exploring the Impacts of Forest School on Children’s Resilience, Confidence, and Emotional Well-being*” (Orman Okulunun Çocukların Dayanıklılığı, Öz Güveni ve Duygusal İyilik Hali Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi) başlıklı çalışmada, orman okulu uygulamalarının çocukların dayanıklılık, öz güven ve duygusal iyilik halleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, İngiltere’de bir ilkokuldan 20 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve çocukların orman okulu deneyimlerine yönelik günlük tutma etkinlikleri kullanılmıştır. Veriler, tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, orman okulu programlarına katılan çocukların öz güven, risk alma ve problem çözme becerilerinde belirgin bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların doğa ile etkileşimlerinde dayanıklılık geliştirdikleri ve olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Coates ve Pimlott-Wilson (2018) tarafından yazılan “*Learning While Playing: Children’s Forest School Experiences in the UK*” (Oynarken Öğrenmek: Birleşik Krallık’taki Çocukların Orman Okulu Deneyimleri) başlıklı çalışmada, İngiltere’deki orman okulu programlarının çocukların öğrenme, oyun ve gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, altı hafta süresince orman okulu programına katılan, iki farklı ilkokuldan 33 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak

değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, orman okulu deneyimlerinin çocuklara rutin dışı ve doğa temelli bir öğrenme ortamı sunduğunu, oyun yoluyla öğrenmeyi desteklediğini ve iş birliği ile takım çalışmasını teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Çocuklar, doğada vakit geçirmenin kendilerini daha özgür, yaratıcı ve aktif hissetmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Cooper (2018) tarafından hazırlanan “*An Evaluation of Forest School for Nursery Aged Children*” (Okul Öncesi Yaş Grubundaki Çocuklar İçin Orman Okulunun Değerlendirilmesi) başlıklı çalışmada, Birleşik Krallık’taki orman okulu uygulamalarının okul öncesi çocuklar üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma, yarı deneysel bir desen kullanılarak yürütülmüş ve çalışma grubunu, 11 kişilik deney grubu ile 11 kişilik kontrol grubu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, odak gruplarla yapılan iş birliği sonucunda belirlenen ölçütler doğrultusunda hazırlanan anketler kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları hem kontrol hem de deney grubundaki çocukların sosyal-duygusal iyilik halleri ve iletişim becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, orman okulu uygulamalarının bu gelişimlerde doğrudan etkili olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, nitel veriler, çocukların orman okulu deneyimlerini etkileyen aracılık eden faktörleri ve bu deneyimlerin uzun vadeli sonuçlarını vurgulamaktadır. Araştırma, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguları bütünleştirerek, orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimindeki rolünü daha geniş bir perspektiften değerlendirmiştir.

Cordiano, Lee, Wilt, Elszasz, Damour ve Russ (2019) tarafından hazırlanan “*Nature-Based Education and Kindergarten Readiness: Nature-Based and Traditional Preschoolers are Equally Prepared for Kindergarten*” (Doğa Temelli Eğitim ve Anaokuluna Hazırlık: Doğa Temelli ve Geleneksel Okul Öncesi Çocukları Anaokuluna Eşit Derecede Hazırlanmış Durumdadır) başlıklı çalışmada, doğa temelli ve geleneksel okul öncesi programlarının çocukların akademik ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırmada, bir okulun doğa temelli ve geleneksel programlarına devam eden 26 çocuk (12 doğa temelli, 14 geleneksel) üzerinde çalışma yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, öğretmen ve ebeveyn değerlendirme ölçekleri, oyun davranışı gözlem formu ve çocukların doğaya yönelik tutumlarını değerlendirmek için geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma

bulguları, her iki grubun da okul öncesi dönemde eşit seviyede gelişim gösterdiğini ve her iki programın da çocukları anaokuluna hazırlamada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, doğa temelli programdaki çocukların yaratıcı oyun düzeylerinin yıl sonuna doğru daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma, doğa temelli eğitimin, geleneksel eğitimle eşdeğer akademik ve sosyal kazanımlar sunduğunu ve çocukların doğaya olan ilgilerini artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Lysklett, Berg ve Moe (2019) tarafından gerçekleştirilen “*Motor Competence and Physical Fitness Among Children Attending Nature Preschools and Traditional Preschools*” (Doğa Temelli Anaokullarına ve Geleneksel Anaokullarına Devam Eden Çocukların Motor Becerileri ve Fiziksel Uygunluğu) başlıklı çalışmada, doğa temelli anaokullarına devam eden çocuklar ile geleneksel anaokullarına devam eden çocukların motor becerileri ve fiziksel uygunluk düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, Norveç’in Trondheim bölgesinde bulunan dört doğa anaokulu ve dört geleneksel anaokulundan toplam 92 çocuk (5-6 yaş) üzerinde yürütülmüş ve kesitsel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Veri toplama sürecinde, “Movement Assessment Battery for Children” (Çocuklar İçin Hareket Değerlendirme Bataryası) ve fiziksel uygunluk testleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, doğa temelli anaokullarına devam eden çocuklar ile geleneksel anaokullarına devam eden çocuklar arasında motor beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. Ancak, fiziksel uygunluk testlerinde, geleneksel anaokulu öğrencilerinin daha yüksek performans sergilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, geleneksel anaokullarındaki açık alanların, koşma gibi fiziksel aktiviteler için daha uygun koşullar sunmasıyla açıklanmıştır.

Rekers Power (2020) tarafından yazılan “*Exploring Young Children’s Participation and Motive Orientation in the Reception Year Classroom and at Forest School*” (Genç Çocukların Okulun İlk Yılı Sınıfında ve Orman Okulunda Katılım ve Motivasyon Yönelimlerinin İncelenmesi) başlıklı doktora tezinde, erken çocukluk eğitimi bağlamında, sınıf ve orman okulu ortamlarında çocukların katılım ve motivasyon yönelimleri incelenmiştir. Araştırma, 4-5 yaş arası ve farklı kültürel ve dilsel geçmişlere sahip çocukların sosyo-materyal etkinlikler içindeki deneyimlerini anlamak amacıyla, etnografik araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Sekiz

aylık araştırma sürecinde, sınıf ve orman okulu ortamlarında gerçekleştirilen gözlemler, fotoğraf çekimleri, video kayıtları, görüşmeler ve çocuklarla çizim aktiviteleri sırasında yapılan konuşmalardan elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, orman okulu ortamlarının çocuklara kendilerini daha bağımsız ve yetkin bir şekilde ifade etme fırsatları sunduğunu; ayrıca, çatışma çözümünde çocuklara anlamlı bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymuştur.

Savolainen (2021) tarafından yayımlanan *“More Time Children Spend in Nature During Preschool Is Associated with a Greater Sense of Responsibility for Nature: A Study in Finland”* (Okul Öncesi Dönemde Çocukların Doğada Geçirdiği Sürenin Artması, Doğaya Karşı Daha Büyük Bir Sorumluluk Duygusu ile İlişkilidir: Finlandiya’da Yapılan Bir Araştırma) başlıklı çalışmada, okul öncesi dönemde doğada geçirilen sürenin çocukların doğaya karşı sorumluluk algısını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma, Finlandiya’da yaşayan ve yaş ortalaması 6 olan 150 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, çocuklara yönelik “Connection to Nature Index” (Doğayla Bağlantı İndeksi) anketi, ebeveynlere yönelik “Nature Relatedness Scale” (NR-6) (Doğa ile Bağlanma Ölçeği) ve sosyoekonomik durum anketleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz ve istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, düzenli olarak doğada vakit geçiren çocukların, doğaya karşı sorumluluk algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sosyoekonomik durumun veya ebeveynlerin doğaya bağlılık düzeylerinin, çocukların doğa ile bağlanma seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Çalışma, doğada geçirilen sürenin çocukların doğaya karşı sorumluluk algılarını güçlendirdiğini, ancak genel bağlanma düzeylerini etkilemediğini vurgulamaktadır.

Avramidis (2021) tarafından yazılan *“Preschool Perspectives on Nature: An Interview Study of Children Attending Outdoor Classes”* (Okul Öncesi Çocuklarının Doğaya Algısı: Açık Hava Derslerine Katılan Çocuklarla Yapılan Bir Röportaj Çalışması) başlıklı yüksek lisans tezinde, dış mekân derslerine katılan okul öncesi çocukların doğaya, hayvanlara, bitkilere ve insan kaynaklı kirliliğe karşı bakış açıları incelenmiştir. Araştırma, İsveç’te bulunan uluslararası bir okulda, dış mekân eğitime katılan 10 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış

görüşmeler kullanılmış ve elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların doğayı karmaşık bir yapı içinde algıladıklarını, dış mekân derslerini oyunla ilişkilendirdiklerini, hayvanlara karşı sempati duyduklarını ve çevre kirliliğinin zararlı sonuçlarına dair farkındalık geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların geri dönüşüm ve çevre koruma konularında bilinçli oldukları tespit edilmiştir. Çalışma, doğa temelli öğrenmenin, çocukların çevresel farkındalıklarını ve sürdürülebilirlik anlayışlarını geliştirmedeki önemini vurgulamaktadır.

Harris (2021) tarafından yazılan *“Developing a Relationship with Nature and Place: The Potential Role of Forest School”* (Doğa ve Mekânla İlişki Geliştirme: Orman Okulunun Potansiyel Rolü) başlıklı çalışmada, orman okulu uygulamalarının, çocukların doğa ve mekânla ilişki geliştirme süreçlerine etkileri incelenmiştir. Araştırma, İngiltere’de orman okulu liderleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı olarak yürütülmüş ve bu liderlerin algıları üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, çocukların düzenli olarak gerçekleştirdikleri orman okulu ziyaretleri sayesinde korkularını yendiklerini, eğlenceli deneyimler yaşadıklarını, doğa ile duygusal bir bağ kurduklarını ve mekânla özdeşleşme geliştirdiklerini ortaya koymuştur.

Harris (2021) tarafından yazılan *“Growing Among Trees: A 12-Month Process Evaluation of School-Based Outdoor Learning Interventions”* (Ağaçlar Arasında Büyümek: Okul Tabanlı Açık Hava Öğrenme Müdahalelerinin 12 Aylık Süreç Değerlendirmesi) başlıklı çalışmada, orman ve açık alan temelli eğitim uygulamalarının etkileri ve uygulanabilirlikleri değerlendirilmiştir. Araştırma, İngiltere’nin üç farklı bölgesinde bulunan dokuz okulda 12 ay boyunca gerçekleştirilen doğa temelli eğitim müdahalelerini kapsamaktadır. Veri toplama sürecinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve odak grupları kullanılmış; elde edilen veriler, tematik analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, doğa temelli eğitimlere katılan öğrencilerin sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimlerinde olumlu etkiler gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, bu eğitimlerin öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarında dönüşüm sağladığı belirlenmiştir.

Sanchis ve arkadaşları (2022) tarafından yazılan *“The Perception of the Environment Through Drawing in Early Childhood Education: The Case of the Wetland of the*

Albufera in Valencia (Spain)” (Erken Çocukluk Eğitiminde Çizim Yoluyla Çevrenin Algılanması: İspanya’nın Valensiya Şehrindeki Albufera Sulak Alanı Örneği) başlıklı çalışmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşadıkları doğal alanlara yönelik algıları ve bu alanlarla olan aidiyet duyguları incelenmiştir. Araştırma, İspanya’nın Valensiya kentinde bulunan Albufera Doğal Parkı’nda yaşayan 5 yaşındaki 421 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde, çocukların çevrelerine dair yaptıkları çizimler ve serbest görüşmeler kullanılmıştır. Elde edilen veriler, tematik kategoriler doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, Albufera Doğal Parkı çevresinde yaşayan çocukların, bu doğal alanı önemli bir çevre olarak algılamakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, çocukların çevrelerindeki doğal alanlarla etkileşim düzeylerinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Howlett ve Turner (2023) tarafından yazılan “*What Can Drawings Tell Us About Children’s Perceptions of Nature?*” (Çocukların Doğa Algıları Hakkında Çizimler Bize Ne Anlatabilir?) başlıklı çalışmada, çocukların doğa algılarını çizimleri aracılığıyla anlamak amaçlanmıştır. Araştırma, İngiltere’deki 12 farklı okulda öğrenim gören 7-11 yaş aralığındaki 401 çocuğun, yerel yeşil alanlara dair yaptıkları çizimlerin analizi üzerine kurulmuştur. Araştırma bulguları, devlet okulu öğrencilerinin çizimlerinde bitki çeşitliliğine daha fazla yer verdiklerini; özel okul öğrencilerinin ise çizimlerinde bahçe kuşlarını daha sık resmettiklerini ortaya koymuştur. Çalışma, çocukların ekolojik farkındalıklarının ağırlıklı olarak memelilere ve kuşlara odaklandığını; bitkiler ve omurgasızlara yönelik farkındalıklarının ise daha sınırlı olduğunu göstermiştir. Araştırma, çocuklardaki bu ekolojik farkındalık dengesizliğinin, ulusal müfredatta ekoloji konusunun daha etkin entegrasyonu ve okullarda yeşil alan fonlamanın artırılması ile ele alınması gerektiğini önermektedir.

İncelenen kaynaklar, doğa temelli eğitimin okul öncesi dönemde çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve ekolojik farkındalıklarını geliştirmede kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırmalar, çocukların doğa ile doğrudan etkileşim yoluyla çevreye yönelik algılarının zenginleştiğini; yaratıcılık, problem çözme ve iş birliği gibi temel becerilerinin güçlendiğini göstermektedir. Ayrıca, doğa temelli etkinliklerin çocukların bilimsel kavramlara yönelik anlayışlarını derinleştirdiği, çevresel farkındalıklarını artırdığı ve empati, paylaşma ve sorumluluk gibi prososyal davranışlarını desteklediği görülmektedir. Araştırma bulguları, doğa ile kurulan bağın,

Çocukların z güven, motor beceri ve duygusal iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çocukların doğa algılarının çoğunlukla yzeyssel olduğu ve çevresel ilişkileri daha iyi kavrayabilmeleri için okul öncesi eğitim programlarında doğa temelli içeriklere daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Sonuç olarak, doğa temelli eğitim uygulamalarının, çocukların doğayla bütünleşerek ve keşfederek öğrenmelerini teşvik eden, onların hem akademik hem de sosyal gelişimlerini destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.



3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, çocukların doğaya ilişkin algılarını anlamak amacıyla temel nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, bireylerin yaşantılarını ve algılarını derinlemesine inceleyerek sosyal olgulara anlam kazandırmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, 2009; Creswell, 2017). Bu yöntem, bireylerin deneyimlerini kendi bakış açılarıyla nasıl anlamlandırdıklarını betimlemeye odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalar, sosyal bilimlerde bireylerin algılarını ve anlamlandırma süreçlerini detaylı bir şekilde ele almak için esnek ve derinlemesine veri toplama olanağı sağlar (Patton, 2015). Bu yöntemde araştırmacı, katılımcıların deneyimlerini doğrudan bağlam içinde ele alarak yorumlar ve tümevarımcı bir analiz süreci yürütür (Bogdan ve Biklen, 1992). Araştırmada temel nitel yaklaşım benimsenerek, çocukların doğa ile ilgili algılarının nasıl şekillendiği bütüncül bir perspektifle değerlendirilmiştir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009).

Bu bağlamda, temel nitel araştırma yöntemi, esneklik ve derinlemesine analiz sağladığı için çocukların doğa algısına ilişkin anlamlı bulgular elde edilmesine olanak tanımıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), bu yöntemin, bireylerin çevresel algılarını detaylı şekilde analiz etmek için güçlü bir çerçeve sunduğunu belirtmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, katılımcıların yaşantılarını ve doğa ile kurdukları ilişkiyi daha iyi anlamamızı sağlamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, bireyler arasındaki farklılıkları vurgularken, aynı zamanda ortak deneyimlerin ve temaların keşfedilmesine olanak tanıyan amaçlı bir örnekleme stratejisidir (Patton, 2015; Teddlie ve Yu, 2007). Bu yöntem, incelenen olguya ilişkin çeşitli durumların

belirlenerek, bu durumlar üzerinde çalışılmasını sağlar ve araştırma konusunun farklı boyutlarıyla ele alınarak olgunun daha geniş bir çerçevede betimlenmesini mümkün kılar. Bu yöntemdeki amaç nispeten küçük bir örneklem oluşturarak, araştırılan sorunla ilgili farklı perspektiflere sahip bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Creswell, 2013; Şen, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma grubu, büyük şehir, küçük şehir ve kırsal bölgelerdeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 48-72 ay aralığındaki 60 çocuktan oluşmaktadır. Katılımcıların 43'ü kız, 17'si oğlan çocuklarından oluşmaktadır. Oğlan çocuk sayısının kız çocuklarına oranla daha az olmasının sebebi kız çocuğa sahip ebeveynlerin ilgili izin belgelerini zamanında doldurup sınıf öğretmenine teslim etmesi ve kız çocuklarının resim çizme motivasyonunun daha yüksek olabileceği ihtimaliyle açıklanabilir. Görüşmeye dahil edilmesi planlanan üç çocuktan birinin izin belgesi olmasına karşın araştırma gününde okulda bulunmaması, bir diğerrinin çizimlerini anlatımı esnasında gereken veriyi vermek üzere ses kontrolünü sağlayamaması ve üçüncü çocuğun doğa çizimini gerçekleştirmemesi üzerine iki çocukla görüşülmemiş ve bu çocuklar kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak 63 çocuk yerine 60 çocukla görüşmeler tamamlanmıştır.

Araştırmada büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda olmak üzere doğa eğitimi alan ve almayan toplam altı farklı çocuk grubuyla çalışılmıştır. Çocuklar, farklı coğrafi bölgelerden (Marmara- Batı Karadeniz) ve çeşitli sosyoekonomik yapılardan belirlenerek grubun çeşitliliği arttırılmıştır.

Büyükşehirde, doğa eğitimi alan bir sınıftan çocuklar ve doğa eğitimi almayan iki farklı okuldan çocuklar çalışma grubuna dahil edilmiştir. Doğa eğitimi alan sınıfın Minik TEMA Eğitim Programlarını uyguladığı ve sıklıkla açık havaya çıktığı, yanı sıra okul dışı öğrenme ortamlarında eğitimler aldığı grubun öğretmeni tarafından belirtilmiştir.

Küçük şehirde ise doğa eğitimi almakta olan iki farklı okulun çocuk grubu ile doğa eğitimi almayan iki farklı sınıfın çocuk grubu belirlenmiştir. Bu sınıflardan birinin Orman Okulu Yaklaşımını benimseyerek haftanın bir gününü tam zamanlı biçimde ormanda geçirdiği, diğer sınıfın ise Minik TEMA Eğitim Programları ve Okullarda

Orman Projesi’ni iki yıldır sınıfta uyguladıkları bilgisi ilgili sınıf öğretmenleri tarafından verilmiştir.

Kırsal bölgede (belde), aynı eğitim kurumuna devam eden iki farklı sınıfın öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu gruplardan biri doğa temelli eğitimlere yer verirken (açık hava etkinlikleri, doğa inceleme gezileri, okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret ve öğretmenin almış olduğu Doğa Temelli bir TÜBİTAK 4004 eğitiminin yaygınlaştırma faaliyeti), diğerinin böyle bir eğitime yer vermediği iki sınıfın öğretmeni ile yapılan görüşmeler aracılığıyla belirlenmiştir. Çalışma gruplarının bu şekilde belirlenmesi, araştırmanın doğa algısına ilişkin genel ve temsili sonuçlar elde edilmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmada çocuklar, doğa eğitimi alan ve almayan olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır. Bu ayrım, doğa eğitiminin çocukların doğaya yönelik algı ve deneyimlerine olan etkisini analiz etmeye olanak tanımış ve alt gruplar arasında yapılan karşılaştırmalı analizler, bu etkinin daha derinlemesine anlaşılmasını mümkün kılmıştır (Bryman, 2016).

Büyükşehir, Marmara bölgesinde yer almaktadır ve ülkenin en önemli kozmopolit şehirlerindendir. Küçük şehir, Batı Karadeniz bölgesinde, doğa açısından zengin ve çocukların doğaya erişim olanaklarının yüksek olduğu bir yer olarak seçilmiştir. Kırsal ise, küçük şehirde yer alan bir ilçenin beldesi olarak belirlenmiştir. Bu tercihler, araştırmacının bu küçük şehirde ikamet etmesi nedeniyle, çalışma grubu ile daha sağlıklı bir iletişim kurma ve araştırma süreçlerini kolayca yönetme olanağı sağlamıştır. Çalışma gruplarının seçimi, araştırmanın amacına uygun olarak, farklı coğrafi yerleşim yerlerinden ve eğitim türlerinden gelen çocukların deneyimlerinin karşılaştırılmasını mümkün kılacak şekilde gerçekleştirilmiştir.

Çocuk gruplarının öğretmenleriyle yapılan ön görüşmeler sonucunda, doğa temelli eğitim alan öğrencilerin eğitim programlarına katılımlarına ilişkin şu bilgilere ulaşılmıştır: Büyükşehirdeki çocuklar, “Minik TEMA Eğitim Programı” kapsamında doğa temelli etkinliklere dahil olmuşlardır. Küçük şehirdeki öğrencilerin bir grubu, haftada bir gün ormana giderek “Orman Okulu Eğitimi” almış olup; diğer grup “Minik TEMA Eğitim Programı ve Okullarda Orman Projesi” ne dahildir. Kırsal bölgede yaşayan öğrenciler ise “Minik TEMA Eğitim Programı” çerçevesinde eğitim almış ve

öğretmenleri eşliğinde, düzenli olmamakla birlikte, açık havada sık sık zaman geçirmişlerdir. Bu bilgiler, doğa temelli eğitimin coğrafi bölgelere göre farklılaşan uygulamalarını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.1’de çalışma grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Büyükşehirde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Eğitim Alma Durumu	Yaş (Ay)	Cinsiyet	Devam Süresi	Kardeş Sayısı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu
Doğa Eğitimi Alan	64 Ay	K	2	3+	İlkokul	Lise
	62 Ay	E	2	2	Lisans	Lisans
	60 Ay	E	2	2	Lisans	Lisans
	60 Ay	K	3+	Tek	Yük. Lis.	Lisans
	59 Ay	K	2	Tek	Lisans	Lisans
	64 Ay	K	2	Tek	Lisans	Lisans
Doğa Eğitimi Almayan	63 Ay	E	2	2	İlkokul	Lisans
	61 Ay	K	-	2	İlkokul	Lisans
	63 Ay	K	2	3+	İlkokul	Lisans
	66 Ay	K	İlk	2	İlkokul	Lise
	63 Ay	E	-	2	Lise	Lisans
	70 Ay	K	İlk	2	Lise	Lise
	59 Ay	K	-	2	Lise	Lise
	66 Ay	K	-	2	Lise	Lisans
	64 Ay	E	-	Tek	Lise	Lise
	61 Ay	K	İlk	2	Ön Lisans	Lisans
	62 Ay	K	2	3+	Ortaokul	Lise
	68 Ay	K	İlk	2	Lisans	Yük. Lis.
	68 Ay	E	2	2	İlkokul	Lise
	69 Ay	K	2	3+	Lise	Lise
	70 Ay	K	İlk	3+	Ortaokul	Lise
	72 Ay	K	İlk	Tek	Lise	Ortaokul

Büyükşehirde yaşayan çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, doğa eğitimi alan çocukların yaş ortalaması 61,5 ay, doğa eğitimi almayan çocukların yaş ortalaması ise 65 ay olduğu görülmektedir. Doğa eğitimi alan grupta çocukların üçü kız, üçü erkektir. Doğa eğitimi almayan grupta ise çocukların on tanesi kız, altı tanesi erkektir. Okula devam sürelerine bakıldığında, doğa eğitimi alan grupta beş çocuk eğitimlerinin ikinci yılında, bir çocuk üçüncü yılında yer almaktadır. Doğa eğitimi almayan grupta ise yedi çocuk ilk yılında, dokuz çocuk ikinci yılında öğrenimlerine devam etmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, doğa eğitimi alan çocukların anne eğitim düzeyi çoğunlukla lisans seviyesinde olup, yalnızca bir anne yüksek lisans mezunudur. Baba eğitim düzeyi ise genellikle lisans seviyesindedir. Doğa eğitimi almayan çocukların ebeveyn eğitim düzeyleri daha çeşitli olup, anne eğitim düzeyi ilkokuldan yüksek lisans seviyesine kadar değişiklik göstermektedir. Baba eğitim düzeyi ise çoğunlukla lise ve lisans seviyesindedir.

Tablo 3.2. Küçük şehirde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Eğitim Alma Durumu	Yaş (Ay)	Cinsiyet	Devam Süresi	Kardeş Sayısı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu
Doğa Eğitimi Alan	71 Ay	E	3+	Tek	Lisans	Lisans
	64 Ay	K	-	3+	Lise	Lise
	66 Ay	K	3+	2	Lisans	Lisans
	60 Ay	K	3+	Tek	Lisans	Lisans
	62 Ay	K	3+	Tek	Lisans	Lisans
	61 Ay	K	3+	2	Lisans	Lisans
	64 Ay	K	-	Tek	Lisans	Lise
	65 Ay	K	2	3+	İlkokul	İlkokul
	62 Ay	E	-	Tek	Lisans	Yük. Lis.
	62 Ay	K	-	2	Lisans	Lisans
	63 Ay	E	-	Tek	Yük. Lis.	Lisans
	72 Ay	K	2	2	Lisans	Lisans
	68 Ay	E	-	2	Ön Lisans	-
	64 Ay	K	-	Tek	Yük. Lis.	Lisans
Doğa Eğitimi Almayan	59 Ay	K	3+	2	Lisans	Lisans
	60 Ay	E	3+	2	Lisans	Lisans
	63 Ay	K	3+	2	Lisans	Lisans
	62 Ay	K	3+	2	Ön Lisans	Lise
	71 Ay	K	-	2	Lisans	Lisans
	70 Ay	E	2	2	Yük. Lis.	Ön Lisans
	69 Ay	K	3 +	3+	Lisans	Lisans
	62 Ay	K	3+	Tek	Yük. Lis.	Lisans
	65 Ay	K	2	2	Lisans	Lisans
	68 Ay	K	2	Tek	Ön Lisans	Lisans
	69 Ay	E	3	Tek	Lisans	Lisans
	66 Ay	K	2	2	Yük. Lis.	Lisans

Küçük şehirde yaşayan çocukların demografik bilgilerine bakıldığında, doğa eğitimi alan grubun yaş ortalaması 65 ay, doğa eğitimi almayan grubun yaş ortalaması ise 64,5 ay olarak görülmektedir. Doğa eğitimi alan grupta on çocuk kız, dört çocuk erkek; doğa eğitimi almayan grupta ise sekiz çocuk kız, dört çocuk erkektir. Devam süresi bakımından doğa eğitimi alan çocukların beşi eğitimlerinin üçüncü yılında, dokuzu

ikinci yılında yer almaktadır. Doğa eğitimi almayan çocuklardan dört tanesi üçüncü yılında, sekiz tanesi ise ikinci yılında eğitimlerini sürdürmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde, doğa eğitimi alan grubun anne eğitim düzeyinin genellikle lisans seviyesinde olduğu, az sayıda annenin lise veya yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeyi ise çoğunlukla lisans seviyesinde olup, birkaç durumda lise ve yüksek lisans mezuniyetine rastlanmaktadır. Doğa eğitimi almayan grupta ise annelerin çoğunlukla lisans mezunu olduğu, babaların ise lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3.3. Kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocuklara ilişkin demografik bilgiler

Eğitim Alma Durumu	Yaş (Ay)	Cinsiyet	Devam Süresi	Kardeş Sayısı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu
Doğa Eğitimi Alan	54 Ay	E	3+	2	Lisans	Lise
	56 Ay	E	2	2	Lise	Ön Lisans
	57 Ay	K	1	2	Ortaokul	Lise
	54 Ay	E	3+	2	Lisans	Lise
	55 Ay	K	2	Tek	İlkokul	-
	57 Ay	K	3+	3+	Ön Lisans	Lise
Doğa Eğitimi Almayan	48 Ay	K	İlk	3+	Ön Lisans	Lise
	49 Ay	K	2	2	-	Lise
	48 Ay	K	2	2	Ortaokul	Ortaokul
	48 Ay	E	2	2	Lise	Üniversite
	48 Ay	K	2	3+	Lise	Lise
	50 Ay	K	2	2	Ön Lisans	Ön Lisans

Kırsalda yaşayan çocukların verilerine göre, doğa eğitimi alan grubun yaş ortalaması 55,5 ay, doğa eğitimi almayan grubun yaş ortalaması ise 48,5 ay olarak görülmektedir. Doğa eğitimi alan grupta iki çocuk kız, dört çocuk erkekken; doğa eğitimi almayan grupta beş çocuk kız, bir çocuk erkektir. Devam süresi açısından doğa eğitimi alan çocukların ikisi ilk yılında, dördü üçüncü yılında eğitimlerine devam etmektedir. Doğa eğitimi almayan çocuklardan üçü ilk yılında, diğer üçü ise ikinci yılında eğitim görmektedir.

Ebeveyn eğitim düzeyleri açısından bakıldığında, doğa eğitimi alan gruptaki annelerin eğitim düzeyleri genellikle lisans seviyesinde olup, yalnızca bir annenin lise mezunu olduğu görülmektedir. Babaların eğitim düzeyleri ise lise ve lisans arasında değişiklik

göstermektedir. Doğa eğitimi almayan gruptaki anneler çoğunlukla ön lisans veya lise mezunu iken, babaların eğitim düzeyleri lise ve ön lisans ağırlıklıdır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, çocuklarla yapılacak görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular, ilgili literatür taraması sonucunda oluşturulmuş ve güvenilirliği artırmak amacıyla dört Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi uzmanının görüşüne sunulmuş, geri bildirimler doğrultusunda nihai halini almıştır (Atasoy, 2015; Bilton, 2010; Köşker, 2019; Louv, 2017; Sampson, 2019; Sobel, 2008). Uzmanlara altı soru sunulmuş ve elde edilen geri bildirimlerle soru sayısı sekize çıkarılmıştır. Çocukların doğaya ilişkin algılarına dair veriler, çocuklar tarafından çizilen "doğa resimleri" ve "yarı yapılandırılmış görüşme soruları" tekniği ile toplanmıştır. Eğitimde bilgi toplamanın etkili bir yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler oldukça yararlıdır. Bu tür görüşmelerde, araştırmacının belirlediği tüm amaçlara uygun soruların bir listesi hazırlanır. Çoğu durumda, sorular açık uçlu olup, katılımcıların verdikleri yanıtlar arasındaki farklılıkları en aza indirmek hedeflenir. Görüşme sırasında, eksik ya da yetersiz yanıtları tamamlamayı amaçlayan destekleyici sorular da sıklıkla eklenir (Tekindal, 2021).

Veri toplama süreci, çocukların doğal öğrenme ortamlarında gerçekleşmiştir. Çocuklarla en fazla beşer kişilik gruplar halinde, tercihen kendi sınıflarında veya okulun sakin bir kısmında bir araya gelinmiştir. Her çocuğa birer A3 boyutunda resim kâğıdı ve çeşitli özellikte boyalar sunulmuştur. Ancak, kendi boyalarını kullanmak isteyen çocukların tercihleri de dikkate alınmıştır. Çocukların resim çizme süreci başlamadan önce, "Doğa deyince aklına neler geliyor?", "Doğada neler var?" ve "Sen doğada neler yapıyorsun?" gibi sorular yöneltilmiş ve ardından, "Bana bir doğa resmi çizer misin?" yönergesi verilerek yaklaşık 15-20 dakikalık bir süre içerisinde çizimlerini tamamlamaları istenmiştir. Çocukların dakika gibi zamansal kavramlara hâkim olmadığı bilindiğinden bu çalışmanın yaklaşık olarak bir resim çizme ve anlatma süresi kadar olacağı bilgisi çocuklara her seferinde önceden bildirilmiştir. Resimlerin görüşmeden önce çizdirilmesinin amacı, iki farklı veri toplama yönteminin birbirini etkileme olasılığını en aza indirmektir.

Çocukların resim çizme etkinliği, onların düşüncelerini, algılarını ve iç dünyalarını yansıtabilmeleri açısından önemli bir araçtır (Yavuzer, 2023). Resim, çocukların deneyimlerini ve görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri, aynı zamanda yaratıcı bir süreç yaşayarak keyif alabilecekleri bir yöntem sunar (Fargas-Malet, McSherry, Larkin ve Robinson, 2010). Çizimler, çocukların deneyimlerini ve bakış açılarını renk, şekil, desen ve çizgiler kullanarak ifade etmelerine olanak tanıyan ve sözel etkileşimlere kıyasla daha ayrıntılı bir iletişim yolu sunan güçlü bir araçtır. Bununla birlikte, çocuklar tarafından çizilen resimlerin yetişkinler tarafından yorumlanması sırasında yanlış anlamaların önüne geçmek amacıyla, her bir çocukla çizimlerine dair birebir konuşmalar yapılmıştır. Bu görüşmeler, çocukların resimlerini kendi bakış açılarıyla açıklamalarını sağlayarak yorumların daha doğru ve anlamlı olmasına katkı sağlamıştır (Duncan, 2013 ve Leonard, 2006). Çizilen resimlerin fotoğrafları çekilmiş ve ardından resimler, çocuklara geri verilerek bu sürecin çocuklar açısından tamamlanması sağlanmıştır.

Resim çizme sürecinin ardından, her çocukla birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında, çocukların doğaya yönelik algılarını derinlemesine anlamak amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu görüşmeler, iki farklı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak analize hazır hale getirilmiştir. Çocuklara yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir.

1. Doğa resminde neler çizdin? Hangileri canlı? Neden öyle düşündün?
2. Doğa deyince aklına neler geliyor? Neden öyle düşündün?
3. Bu resimde neler yapıyorsun? Doğada nasıl zaman geçirmekten hoşlanırsın? Doğada farklı mevsimlerde neler yaparsın?
4. Doğada vakit geçirirken yanında kimler olsun? Neden?
5. Resminde hangi renkleri kullandın? Neden bu renkleri tercih ettin?

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada, etik ilkelerin titizlikle gözetildiği bir süreç izlenmiştir. İlk olarak, İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik izin belgesi (EK 1) 2023/10 sayı ve 12.10.2023 tarihi ile alınmıştır. Daha sonra, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

Araştırma İzinleri Sistemi'ne başvuru yapılmış ve çalışmaya dahil edilecek çocuk grupları ile okullar için gerekli araştırma izinleri 000956 sayılı, 24.08.2024 tarihi ile alınmıştır. Araştırmaya katılacak çocukların ailelerinden gönüllü katılım onayını belgelemek amacıyla, çocukların sınıf öğretmenleri aracılığıyla onam formları ve veli izin belgeleri toplanmıştır. Etik süreçlerin tamamlanmasının ardından, araştırmacı her sınıfa en az bir kez ziyarette bulunmuş ve araştırma öncesinde çocuklarla tanışmıştır. Bu ziyaretler hem araştırmacı hem de katılımcılar açısından bir güven ortamı oluşturmayı ve araştırma sürecinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Çocuklardan elde edilen veriler Eylül-Kasım ayları arasında toplanmış ve görüşmelerden önce araştırmacı çocuklara kendini tanıtarak veli onamı bulunan çocukların sözlü onamlarını da alarak görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinin öncesinde, öğretmenlerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüş ve her biri yaklaşık 5 ila 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında ses kayıtları alınmış ve sınıf içi etkinlikler ile doğa temelli eğitim çalışmaları hakkında bilgi toplanmıştır. Öğretmenlerin doğaya yönelik bakış açıları, sınıf içi doğa temelli uygulamaları ve bu uygulamaların çocuklar üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Elde edilen veriler, doğa eğitiminin sınıf içindeki yansımalarını ve katılımcıların deneyimlerini anlamaya yönelik önemli bir kaynak oluşturmuştur.

Ayrıca, çocuklarla önceden gerçekleştirilen okul ziyaretleri aracılığıyla aşinalık sağlanmıştır. Araştırmacı, mesleği gereği özellikle küçük şehir ve kırsaldaki çocuk gruplarının eğitim kurumlarıyla çeşitli çalışmalarda sıkça yer aldığı için çocuklarla etkili bir iletişim ve yakınlık önceden kurulmuştur. Büyükşehirdeki okullarla da ön görüşmeler gerçekleştirilerek tanışıklık sağlanmıştır. Bu ön çalışmalar, araştırmanın yürütülmesini kolaylaştırmış ve çocukların araştırmacıya daha kısa sürede alışmasına katkıda bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, çocukların doğa algılarını belirlemek amacıyla, çocukların çizdikleri doğa resimleri ve bu resimlere yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin, görsel veya diğer veri türlerini sistematik, nesnel ve anlamlı bir şekilde incelemeye olanak tanıyan bir

nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntemde temel amaç verilerdeki temalar, örüntüler ve anlamları ortaya çıkarmak ve bunları belirli bir bağlam içinde yorumlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020; Ekiz, 2020; Krippendorff, 2013; Weber, 1990). Yıldırım ve Şimşek (2016), içerik analizinin, verilerin kodlanması, temalara dönüştürülmesi, yorumlanması ve raporlanması gibi aşamalardan oluştuğunu belirtmiştir.

Araştırmanın içerik analizi sürecinde, çocuklardan elde edilen çizim ve görüşme verileri öncelikle tümevarımcı bir analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. Strauss ve Corbin'in (1990, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) önerdiği şekilde, elde edilen verilerden kavramlar çıkarılarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, her bir çocuğa ait görüşme tutanakları ve çizimleri analiz sürecinde sıralamaya tabi tutulmuş; çocukların çizimleri, anlattıkları ifadelerle birlikte kayıt altına alınmıştır. Çocukların çizimlerine ve ifadelerine dayalı olarak açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, her bir alt problem için ayrı ayrı analiz edilmiş, benzer veriler belirli kavramlar ve temalar altında kodlanmıştır. Kodlanan veriler, belirlenen tema ve kategoriler çerçevesinde tablolastırılarak frekans değerleri ile sunulmuştur.

Çocukların doğa algılarına ilişkin bulguların analizinde, yaşadıkları bölge ve doğa eğitimi alıp almama durumlarına göre gruplar oluşturulmuştur. Kodlama sisteminde her bir çocuk, bulunduğu şehir ve doğa eğitimi alma durumuna göre tanımlanmış kısaltmalarla ifade edilmiştir. Örneğin, “Büyükşehir Doğa Eğitimi Alan” çocuklar BŞDE, “Kırsal Doğa Eğitimi Almayan” çocuklar ise KIRGE olarak kodlanmış ve her bir katılımcıya bireysel sıra numarası atanmıştır (ör. BŞDE Ç12).

Araştırmanın güvenilirliği açısından, veri analiz süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İlk araştırmacı kodlama sürecini tamamladıktan sonra, daha önce nitel araştırma deneyimine sahip ve okul öncesi eğitim alanında doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından kodlamalar tekrar irdelenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği gibi, kodlama sürecinde araştırmacı yanlılığı önemli bir risk teşkil etmektedir. Bu nedenle, araştırmada farklı kodlayıcılar tarafından gerçekleştirilen analizler ile bireysel yanlılığın etkilerinin azaltılması amaçlanmıştır. Kodlama sürecinin sonunda, kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanarak veri analizinin içsel tutarlılığı garanti altına alınmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklardan doğa eğitimi alan ve almayanların çizimleri aracılığıyla doğaya ilişkin algılarının neler olduğu”, ikinci alt problem olan “Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklardan doğa eğitimi alan ve almayanların doğa algılarını öğrenmek amacıyla doğa deyince akıllarına neler geldiği”, üçüncü alt problem olan “Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklardan doğa eğitimi alan ve almayanların çizimleri aracılığıyla doğada vakit geçirme davranış ve tutumlarına ilişkin algılarının neler olduğu” ve beşinci alt problem olan “Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklardan doğa eğitimi alan ve almayanların çizimlerindeki renk tercihleri”, çocuk çizimleri, görüşleri (doğrudan alıntılar) ve temalar üzerinden analiz edilmiştir.

Dördüncü alt problem olan “Farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocuklardan doğa eğitimi alan ve almayanların çizimleri ve görüşleri aracılığıyla doğada vakit geçirirken sosyal tercihlerinin neler olduğu” ise ağırlıklı olarak temalar ve görüşler (doğrudan alıntılar) aracılığıyla incelenerek analiz edilmiştir. Ayrıca iki dikkat çekici çizimle bulgular zenginleştirilmiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada kullanılan içerik analizi yöntemi, çocukların doğa algılarını hem çizim hem de sözel ifadeler yoluyla çok boyutlu bir şekilde ortaya koymuş, veriler arasındaki anlamlı ilişkiler temalar ve kategoriler hâlinde düzenlenerek sunulmuştur.

3.6. İnanırlık ve Tutarlılık

Araştırmanın inanırlığını sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları, hedef kitlenin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanarak Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi alanında görev yapan dört uzmanın görüşüne sunulmuş, nihai hâli bu süreç sonucunda belirlenmiştir. Bulguların sunumunda, çocukların algılarını daha iyi yansıtmak amacıyla çizimlerinden ve görüşme sırasında dile getirdikleri ifadelerle oluşturulan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri analiz süreci, iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İlk araştırmacının kodlama sürecini tamamlamasının ardından, nitel araştırma deneyimine sahip ve okul öncesi eğitim alanında doktora yapan ikinci bir araştırmacı tarafından kodlamalar yeniden değerlendirilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği üzere, kodlama sürecinde

araştırmacı yanlılığı önemli bir risk faktörüdür. Bu nedenle, farklı kodlayıcılar tarafından yapılan analizlerle bireysel yanlılığın etkilerini en aza indirmek hedeflenmiştir. Kodlama sürecinin sonunda kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanarak veri analizinin içsel tutarlılığı güvence altına alınmıştır.

Ayrıca, araştırmanın tutarlılığını artırmak için iki uzman, elde edilen verileri ve yapılan yorumları teyit amacıyla incelemiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda, veriler ile bulgular ve yorumlar arasındaki ilişkilerin tutarlılığına dair ortak bir kanaate ulaşılmıştır. Bu süreç, araştırmanın bulgularının doğruluğu ve güvenilirliğini sağlam bir temele oturtarak bilimsel niteliğini güçlendirmiştir (Büyüköztürk, vd., 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.7. Araştırmada İzlenen Etik İlkeler

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının doğaya ilişkin algılarını incelemek amacıyla yürütülmüş ve süreç boyunca etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalarda etik ilkeler, Helsinki Deklarasyonu (World Medical Association [WMA], 2013) ve Çocukları İçeren Çalışmalarda Uluslararası Etik İlkeler (ERIC Projesi) Graham, Powell, Taylor, Anderson ve Fitzgerald (2013) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Aşağıda, araştırma sürecinde izlenen temel etik ilkeler açıklanmıştır.

Gönüllü Katılım ve Bilgilendirilmiş Onam: Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izin alınmış ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilgili kurumların onayı doğrultusunda veri toplama sürecine başlanmıştır. Katılımcıların ebeveynlerine araştırmanın amacı, kapsamı ve süreçleri hakkında detaylı bilgilendirme yapılmış; onaylarını almak için bilgilendirilmiş onam formları imzalı olarak temin edilmiştir. Çocuklara ise yaşlarına uygun, anlaşılır bir dille araştırmanın içeriği aktarılmış ve onayları alınmadan sürece dahil edilmemiştir.

Çocuğun İyi Oluşunu Gözetme: Araştırma sürecinde çocukların fiziksel, psikolojik ve duygusal iyi oluşları temel ilke olarak benimsenmiştir. Çocuklar, doğal öğrenme ortamlarında ve güvende hissettikleri sınıf ortamında çalışmaya katılmıştır. Çocukların yaş gelişim özellikleri dikkate alınarak, açık uçlu sorular sadeleştirilmiş ve samimi bir iletişim ortamı sağlanmıştır.

Mahremiyetin Korunması ve Gizlilik: Katılımcı çocukların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, verilerin kaydedildiği ses dosyaları ve çizimler araştırmacının erişiminde olacak şekilde güvenli bir sistemde korunmuştur. Çocuklara ait kişisel bilgiler anonimleştirilmiş ve çalışmada yalnızca kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın her aşamasında, çocukların ve ailelerinin gizliliğine saygı gösterilmiştir.

Katılım Hakkı ve Çocuk Görüşlerinin Önemi: Araştırmada, çocukların katılım hakkına özen gösterilmiştir. Çocuklar görüşme öncesinde görüşlerini özgürce ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Çocukların görüşme sırasında soruları yanıtsız bırakma, süreci sonlandırma veya görüşmeden ayrılma hakları olduğu hatırlatılmıştır. Araştırma sürecinde, çocukların görüşleri ve algıları değerli kabul edilmiş ve doğrudan alıntılar aracılığıyla bulgulara yansıtılmıştır.

Etik Kurul Onayı ve Yasal İzinler: Araştırma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmış ve Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Sistemi'nden gerekli yasal izinler temin edilmiştir. Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları, alan uzmanlarının görüşleri alınarak geliştirilmiştir.

Süreçte Şeffaflık ve Etik Sorumluluk: Araştırma süreci boyunca öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerle açık ve şeffaf bir iletişim sürdürülmüştür. Çocukların katılımına ilişkin sorulara yanıt verilmiş ve araştırmanın amacı net bir şekilde aktarılmıştır. Çocukların çizim süreçleri doğal ortamlarında gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sırasında yönlendirici sorular kullanılmamıştır.

Araştırma sürecinde, etik kurallara uygun hareket edilerek çocukların hakları korunmuş ve güvenli bir öğrenme ortamında veri toplanmıştır. Elde edilen tüm veriler yalnızca bu çalışmanın amacına hizmet etmek için kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırma problemi “büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan 48-72 ay çocuklarının doğaya ilişkin algılarını çizimler ve görüşler aracılığıyla incelemek” olan bu çalışmada bulgular sırasıyla aşağıdaki şekilde paylaşılmaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, büyükşehir, küçük şehir ve kırsal bölgelerde doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, çocuklardan doğa resmi çizimleri istenmiş ve çizimlerinde neleri tasvir ettikleri incelenmiştir. Araştırma probleminin ilk aşaması olan doğa eğitimi alan çocukların çizimlerine ilişkin bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Bu kapsamda, büyükşehirde altı (6), küçük şehirde on dört (14) ve kırsalda altı (6) olmak üzere, doğa eğitimi alan toplam 26 çocuktan hem çizimler hem de yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çizim ve görüşlerin analizinde içerik analizi süreçleri takip edilerek önce kodlar oluşturulmuş, ardından bu kodlar dört ana tema (sosyal çevre, doğal çevre, yapay çevre açık hava ve yapay çevre kapalı ortam) altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda toplamda 14 kategori belirlenmiştir. Belirlenen tema, kategori ve kodlar Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan çocukların doğa resminde neler çizdiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması

TEMALAR	KATEGORİLER	BÜYÜKŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (6)			KÜÇÜK ŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (14)			KIRSALDAKİ ÇOCUKLAR (6)		
		Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Sosyal Çevre	Kendisi	Ben	2	9.1	Ben	8	13.0	Ben	6	28.8
	Ailesi	Annem, Babam	2		Kardeşim, Anne (2)	3		Annem (3), Babam (3), Kardeşim (2)	8	
	Akran	-	-		Arkadaş (2)	2		Arkadaş	1	
	Diğer kişiler	-	-		Öğretmen, Kız çocuğu, İnsan (2)	4		Arkadaşının babası, Öğretmen	2	
Doğal Çevre	Bitkiler (evcil)	Papatya (3), Gül, Kiraz Ağacı (2), Elma Ağacı	7	72.7	Isırgan otu (2), Havuç, Elma ağacı (4), Fındık ağacı, Çam ağacı (2), Çınar ağacı, Papatya (2), Kiraz ağacı, Çilek ağacı, Erik ağacı	16	76.4	Gül (2), Güneşli çiçek	3	49.2
	Bitkiler (yabani)	Çiçek (4), Çimen (2), Yaprak, Çınar Ağacı, Kuruyemiş, Arı Çiçeği	10		Yaprak, Zehirli çilek ağacı, Ağaç (5), Elma ağacı, Odun, Çimen (8), 3 yapraklı yonca, Çam ağacı, Çiçek süs, Ağaç kökü, Ağaç dalları, Sarmaşık, Çiçek (2)	25		Çiçek (4), Çimen (3), Turuncu çiçeği, Çam ağacı, Yılbaşı ağacı	10	
	Hayvanlar (evcil)	-	-		İnek, Kedi, Köpek	3		Kedi	1	
	Hayvanlar (yabani)	Kelebek, Uğur Böceği, Yarasa, Sincap, Ateş Böceği	5		Kartal, Dinozor, Kaplan (2), Tavşan, Kuş (2), Kurt, Kelebek (3), Kuğu, Flamingo, Çita, Leopar, Tilki, Sincap, Ayı, Solucan	19		Uğur böceği, Bal arısı	2	
	Doğa Olayları	Güneş (3), Kar Taneleri (2), Gökyüzü (2), Hava, Bulut (2), Gökkuşağı	10		Bulut (11), Dere, Güneş (9), Gökyüzü (5), Dolunay, Toprak (2), Şelale, Yağmur, Yağmur damlası, Taş, Deniz, Gökkuşağı (2), Yıldız	37		Hava, Toprak, Güneş (3), Bulut (2) Rüzgâr (2), Dolunay, Ay, Yarım ay, Yağmur	13	
Yapay Çevre (Açık Hava)	Yapılar	-	-	6.8	Yol, Kamp çadırı (2)	3	5.3	Çatı	1	6.8
	Park	Kaydırak (2), Park	3		-	-		Park	1	
	Eğlence	-	-		Kalp (3), Hazine	4		Kalp (2)	2	
Yapay Çevre (Kapalı Ortam)	Bina	Ev (2)	2	11.4	Ev, Tuvalet, Düğün salonu	3	5.3	Ev (5), Okul	6	15.2
	Araç	Merdiven, Araba, Tekerlek	3		Harita, Oyuncak uçak, Masa, Silah	4		Harf, Sayı, Kitap	3	
		TOPLAM	45	100	TOPLAM	131	100	TOPLAM	59	100

Tablo 4.1’de büyükşehir, küçük şehir ve kırsal bölgelerde doğa eğitimi alan çocukların doğa resimlerinde yer verdikleri unsurlar karşılaştırılmıştır. Çizimlerde yer alan temalar, sosyal çevre, doğal çevre ve yapay çevre olarak kategorize edilmiştir. Çocukların çizimlerinde hangi unsurlara ne sıklıkta yer verdikleri frekans ve yüzdelik oranlar üzerinden değerlendirilmiştir.

Sosyal çevre kategorisinde çocukların kendilerini doğa resmine dâhil etme oranları farklılık göstermektedir. Büyükşehirdeki çocukların yalnızca %9,1’i kendilerini çizerken, küçük şehirde bu oran %13,0, kırsalda ise %28,8’e yükselmektedir. Bu durum, kırsalda doğa ile bireysel bağın daha güçlü olabileceğini düşündürmektedir. Aile üyelerinin resimlerde yer alması açısından da önemli farklılıklar gözlenmektedir. Büyükşehirde çocukların yalnızca anne ve babalarını çizdikleri görülürken, küçük şehirde kardeşleri de dâhil eden çocuk sayısı artmıştır. Kırsalda ise çocuklar anne, baba ve kardeşleri içeren daha geniş bir aile yapısını resmetmiştir. Küçük şehirdeki çocukların %14,2’si, kırsaldaki çocukların ise %38,4’ü doğa resimlerinde aile bireylerine yer vermiştir. Arkadaş ve öğretmen gibi akran ilişkileri bağlamında da dikkate değer farklar mevcuttur. Büyükşehirde bu kategoride hiç resim bulunmazken, küçük şehirde çocukların %9,1’i, kırsalda ise %11,5’i doğa resimlerine sosyal çevrelerinden insanları eklemiştir.

Doğal çevre kapsamında, çocukların çizimlerinde yer alan bitki türleri, yaşadıkları yerleşim yerlerine göre belirgin farklılıklar göstermektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların %72,7’si evcil bitkilere (örneğin papatya, gül, kiraz ağacı gibi) yer vermiştir. Küçük şehirde ise bu oran %76,4 olup, tercih edilen tür sayısı açısından büyükşehirden daha fazladır. Kırsaldaki çocukların resimlerinde ise %49,2 oranında evcil bitki yer almaktadır, ancak bitki türü seçimi büyükşehirdekine kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Yabanıl bitkilere ilişkin veriler incelendiğinde, büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların %22,7’sinin, kırsaldaki çocukların ise %16,9’unun bu kategoriye yer verdiği görülmektedir. Küçük şehirde ise çocukların %34,7’si yabanıl bitkileri çizmeyi tercih etmiştir. En fazla yabanıl bitki çizen grup küçük şehirdeki çocuklar olmuştur. Bu durum, küçük şehirde doğanın daha fazla gözlemlenebildiğini veya çocukların doğa eğitimi sırasında daha fazla bitki türüyle karşılaştığını düşündürülebilir.

Hayvanlara ilişkin çizimler de bölgesel farklılıklar sergilemektedir. Büyükşehirdeki çocukların yalnızca yaban hayvanlarını resmettiği, evcil hayvanlara hiç yer vermediği görülmektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların %11,3'ü kelebek, uğur böceği, yarasa, sincap ve ateş böceği gibi yaban hayvanlarını çizmiştir. Küçük şehirdeki çocukların %14,5'i evcil hayvan (inek, kedi, köpek) çizerken, %22,8'i yaban hayvanlarına yer vermiştir. Kırsalda ise çocukların %16,9'u yaban hayvanlarını resimlerine dâhil etmiş, ancak evcil hayvanlara yalnızca %3,3'ü yer vermiştir. Küçük şehirde yaban hayvanlarına olan ilginin büyükşehir ve kırsaldan daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca küçük şehirdeki çocukların hayvan türü sayısı bakımından daha geniş bir yelpazeye yer verdiği, kaplan, dinozor, çita, kurt gibi farklı türleri resmettiği gözlemlenmiştir.

Doğa olayları açısından incelendiğinde, büyükşehirdeki çocukların %22,7'sinin güneş, bulut, gökyüzü ve gökkuşağı gibi temel doğa olaylarını çizdiği görülmektedir. Küçük şehirde ise doğa olaylarına yer verme oranı %28,2'ye yükselmektedir. Çocukların çizimlerinde en sık yer verdikleri doğa olayları bulut (%8,4) ve güneştir (%6,8). Kırsalda ise %22,0 oranında doğa olayları resmedilmiştir ve en sık kullanılan imgeler güneş (%5,1), rüzgâr (%3,4) ve dolunay olmuştur. Kırsaldaki çocukların gece ve gökyüzüyle ilgili unsurlara daha fazla yer verdikleri dikkati çekmektedir.

Yapay çevreye yönelik çizimler büyükşehir, küçük şehir ve kırsal arasında belirgin farklılıklar göstermektedir. Açık alanlar kapsamında, büyükşehirde çocukların %6,8'i park ve kaydırak gibi şehir hayatına özgü unsurlara yer vermiştir. Küçük şehirde ise %5,3 oranında kamp çadırı ve yol gibi unsurların çizildiği görülmektedir. Kırsalda ise açık alanlarla ilgili unsurlar oldukça sınırlıdır ve yalnızca %1,7 oranında çatı gibi detaylar çizilmiştir. Kapalı ortam kategorisinde ise büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların %11,4'ü ev ve çeşitli araçları çizerken, küçük şehirde bu oran %5,3 olmuştur. Kırsaldaki çocuklar ise %15,2 oranında ev ve okul gibi yapıları doğa ile resmetmiştir. Bu durum, kırsalda çocukların okul ve ev gibi yapıları doğanın bir parçası olarak gördüklerini düşündürebilir.

Çocuk çizimlerine yönelik doğrudan alıntılar da doğaya ilişkin algı ve gözlemler hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Küçük şehirde doğa eğitimi alan bir çocuğun resminde çam ağacı, bulutlar, tavşanlar, havuçlar, ağaç kökü, şelale, çimen, ısırgan otu, çam ağacı, toprak ve kendisini çizdiği görülmektedir. Bu çocuk, doğal unsurları

oldukça geniş bir yelpazede ele almış ve şelale gibi bölgesel özellikleri resmine yansıtmıştır. Bu durum, küçük şehirdeki çocukların doğadaki unsurları daha çeşitlendirdiğini göstermektedir. Kırsalda doğa eğitimi alan bir başka çocuk ise ev, çam ağacı, kalp, gül, çimen, kedi, dolunay ve yarım ay çizmiştir. Kırsaldaki çocukların resimlerinde geceye ilişkin unsurlara daha fazla yer verdikleri ve doğayı duygusal bir bağlamda ele aldıkları söylenebilir. Özellikle kalp sembolünün çizilmiş olması, çocuğun doğaya yönelik olumlu duygular geliştirdiğini düşündürmektedir.

Genel olarak, doğa eğitimi alan çocukların çizimlerinde bölgesel farklılıkların belirgin olduğu görülmektedir. Çocuklar, doğayı anlamlandırırken yalnızca aldıkları doğa eğitiminin etkisiyle değil, aynı zamanda yaşadıkları çevrenin sunduğu fiziksel ve kültürel olanaklarla da şekillenen bir algı geliştirmişlerdir. Büyükşehirdeki çocuklar doğayı daha soyut ve sembolik imgelerle (örneğin güneş, gökyüzü, park) temsil ederken, küçük şehirdeki çocukların daha çeşitli sayıda bitki ve hayvan türlerine yer verdiği görülmektedir. Kırsalda yaşayan çocuklar ise doğayı yalnızca bir gözlem alanı olarak değil, kendi sosyal dünyalarının ayrılmaz bir parçası olarak resmetmiş, ev, aile ve okul gibi unsurları doğa ile bütünleştirmiştir. Bu durum, doğa eğitiminin çocukların farkındalığını artırdığı, ancak yaşanan yerin sunduğu doğal çevrenin, çocukların doğa algısını biçimlendirmede hâlâ belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Kırsalda doğa, çocuğun günlük yaşamına doğrudan entegre olurken, büyükşehirde daha soyut ve uzakta konumlandırılan bir kavram hâline gelmiştir. Ancak her üç bölgede de doğa eğitimi alan çocukların, doğaya yönelik pozitif bir algı geliştirdiği ve doğayı çeşitli unsurlarıyla tanımladığı görülmektedir. Bu da doğa eğitiminin, çocukların yaşadıkları bölgeden bağımsız olarak, onların doğayla kurdukları bağları güçlendirdiğini düşündürmektedir.



Resim 4.1. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç6)

“...Ateş böceği, çiçek, arı çiçeği, gökkuşağı çiçeği, elma ağacı, bulut, evimiz, gökyüzü, çimen...” BŞDE Ç6



Resim 4.2. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç10)

“...Çam ağacı, bulutlar, dalgali bulutlar, gökyüzü, mavi bulutlar, tavşanlar, havuçlar, ağaç kökü ve toprak, şelale, çimen, ısırgan otu, çam ağacı, çimenler, toprak ve ben...” KŞDE Ç10



Resim 4.3. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç16)

“...Burada ev var, çam ağacı, kalp, gül, çimen, kedi, dolunay, yarım ay...” KİRDE Ç16

Araştırmanın birinci alt probleminin ikinci grubu olan farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi almayan çocukların çizimleri aracılığıyla doğaya ilişkin algılarının neler olduğunu öğrenmek amacıyla doğa resminde neler çizdikleri sorusu yöneltilmiş olup verdikleri yanıtlar tablo 4.2.'de işlenmiştir. Bu kapsamda, büyükşehirde on altı (16), küçük şehirde on iki (12) ve kırsalda altı (6) olmak üzere doğa eğitimi almakta olan toplamda 34 çocuktan hem çizim hem görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Çizim ve görüşlerin içerik analizleri kapsamında önce kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlar 4 ana temada (sosyal çevre, doğal çevre, yapay çevre açık hava ve yapay çevre kapalı ortam) ele alınmış ve toplamda 14 kategori belirlenmiştir. Belirlenen tema, kategori ve kodlar Tablo 4.2.'de sunulmaktadır.



Tablo 4.2. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi almayan çocukların doğa resminde neler çizdiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması

TEMALAR	KATEGORİLER	BÜYÜKŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (16)			KÜÇÜK ŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (12)			KIRSALDAKİ ÇOCUKLAR (6)		
		Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Sosyal Çevre	Kendisi	Ben	12	20.4	Ben	9	20.2	Ben	3	34.5
	Ailesi	Abim (3), Babam (4), Annem (4), Kardeşim (3)	14		Annem (5), Babam (2), Abim, Kardeşim (2)	10		Babam (2), Ablam (2), Annem (2)	6	
	Akran	Arkadaş	1		Çocuk, Kız çocuğu, Arkadaş	3		-	-	
	Diğer kişiler	-	-		İnsan	1		Araştırmacı	1	
Doğal Çevre	Bitkiler (evcil)	Elma ağacı (3), Gül (3), Papatya (4), Muz ağacı, Çilek ağacı	12	62.9	Elma ağacı (3), Havuç, Papatya (2) Kiraz ağacı, Meyve ağacı, Havuç, İncir ağacı, Portakal ağacı, Çilek ağacı, Elma	13	56.1	-	-	41.4
	Bitkiler (yabani)	Çimen (10), Çiçek (6), Ağaç (6), Çam ağacı (3)	25		Çimen (9), Çiçek (6), Ağaç (4)	19		Çiçek	1	
	Hayvanlar (evcil)	Kedi	2		Kedi	1		-	-	
	Hayvanlar (yabani)	Kuş, Uğur böceği (2), Kelebek (2), Karınca, Örümcek	7		Kaplan, Aslan, Kelebek (3), Tavşan	6		Penguen, Deniz kaplumbağası, Salyangoz, Sümüklü böcek, Kaplan, Kurt	6	
	Doğa Olayları	Kardan adam (3), Deniz, Gökkuşağı (4), Güneş (11), Hava, Göküzü (2), Yıldız (2), Toprak, Kar tanesi, Bulut (5), Deniz, Yağmur (2), Ay (2), Çamur	37		Güneş (7), Bulut (9), Taş, Toprak (4), Göküzü, Kar tanesi, Tepe, Gökkuşağı	25		Kar tanesi, Güneş, Bulut, Yağmur, Su	5	
Yapay Çevre (Açık Hava)	Yapı	-	-	3.8	Kale, Çadır, Çöp kutusu	3	19.3	Yol, Çatı	2	20.7
	Park	-	-		Kaydırak (2), Salıncak, Tahterevalli, Top havuzu, Trambolin, Tırmanma merdiveni	7		-	-	
	Eğlence	Hediye, Parti, Balon (2), Plaj şemsiyesi	5		Kalp (4), Uçan balon (2), Bayrak (3), Top, Kral tacı, Basketbol topu	12		Kalp (3), Taç	4	
Yapay Çevre (Kapalı Ortam)	Bina	Köy evi (2), Ev (5), Bina	8	12.9	Ev (3)	3	4.4	Ev	1	3.4
	Araç	Yatak, Masa, Sandalye, Uçak, Araba (2), Lamba, Türk Bayrağı, Gemi	9		Asansör, Tren	2		-	-	
		TOPLAM	132	100	TOPLAM	114	100	TOPLAM	29	100

Tablo 4.2’de, büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi almayan çocukların doğaya ilişkin algıları incelenmiştir. Çocuklardan bir doğa resmi çizmeleri istenmiş ve çizimlerinde yer verdikleri unsurlar tematik olarak sınıflandırılmıştır. Analizler sonucunda, çocukların çizimlerinde en fazla doğal çevreye yer verdikleri, ancak doğa eğitimi almış çocuklara kıyasla yapay çevre unsurlarına daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir.

Doğa eğitimi almayan çocukların doğa resimlerinde doğal çevre teması en fazla öne çıkan unsur olmuştur. Büyükşehirdeki çocuklar resimlerinin %62,9’unda evcil bitkilere, %22,7’sinde ise yabanıl bitkilere yer vermiştir. Küçük şehirde ise %56,1 oranında evcil bitkiler, %29,6 oranında ise yabanıl bitkiler resmedilmiştir. Kırsalda ise evcil bitkilere hiç yer verilmemiş, yalnızca %41,4 oranında yabanıl bitkilere yer verilmiştir. Bu sonuçlar, büyükşehir ve küçük şehirdeki çocukların doğayı daha çok meyve ağaçları gibi insan eliyle yetiştirilen bitkilerle ilişkilendirdiğini, kırsaldaki çocukların ise daha çok yabanıl bitkileri gözlemlediklerini göstermektedir. Ancak kırsaldaki çocukların doğa eğitimi almamış olmaları, bitki çeşitliliği açısından daha sınırlı gözlemlere sahip olduklarını düşündürmektedir.

Hayvan figürleri açısından büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların %5,3’ü evcil hayvanları, %9,1’i yabanıl hayvanları çizmiştir. Küçük şehirde bu oran evcil hayvanlar için %2,6, yabanıl hayvanlar için %5,2 olmuştur. Kırsalda ise çocukların %20,7’sinin yaban hayvanlarına yer verdiği görülmektedir. Kırsalda doğa eğitimi almayan çocukların hayvan algılarında vahşi hayvanların daha baskın olduğu dikkat çekmektedir. Büyükşehir ve küçük şehirde çocuklar daha çok kelebek, kuş, kedi gibi gözlemlemesi kolay hayvanlara yer verirken, kırsaldaki çocuklar deniz kaplumbağası, kurt, penguen gibi doğrudan yaşadıkları ortamda bulunmayan hayvanları resmetmiştir. Bu da doğrudan gözlem yerine, medya veya dış kaynaklardan edinilmiş bir hayvan algısını düşündürülebilir.

Doğa olayları kategorisinde, büyükşehirdeki çocukların %28,0’inin doğa olaylarına yer verdiği görülmektedir. Çizimlerde en sık rastlanan unsurlar güneş (%8,3), bulut (%3,8) ve gökkuşağı (%3,0) olmuştur. Küçük şehirde doğa olaylarına yer veren çocuk oranı %21,9 olup, en çok güneş (%6,1) ve bulut (%7,8) unsurları çizilmiştir. Kırsaldaki çocuklarda doğa olaylarının oranı %17,2 olup, bulut ve yağmur en sık resmedilen öğeler olmuştur. Bu durum, doğa eğitimi almayan çocukların, doğayı

algımlarken daha genel ve temel unsurlar üzerinden düşündüğünü ve doğa olaylarını çeşitlendirmedeğini göstermektedir.

Doğa eğitimi almayan çocukların doğa resimlerinde yapay çevre unsurlarına verdikleri önem, doğa eğitimi almış çocuklarla kıyaslandığında daha yüksektir. Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların %16,7'si yapay çevre unsurlarına yer verirken, küçük şehirde bu oran %22,8 ve kırsalda %24,1 olarak hesaplanmıştır. Özellikle küçük şehirde çocukların yapay çevre unsurlarında park ve eğlence alanlarını daha sık çizdiği görülmektedir. Çocukların bulunduğu okullar incelendiğinde, küçük şehirde okul bünyesinde bir çocuk parkı bulunduğu ancak büyükşehir ve kırsalda böyle bir parkın olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, çocukların açık havada geçirdiği zamanın çizimlerine de doğrudan yansıdığını göstermektedir. Ayrıca büyükşehirde çocukların doğa resimlerine bina ve çeşitli araçları dahil ettiği, kırsalda ise yol ve çatı gibi unsurların öne çıktığı gözlemlenmiştir.

Doğa eğitimi almayan çocukların çizimlerine yönelik doğrudan alıntılar da bu eğilimleri desteklemektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi almayan bir çocuğun çizimi incelendiğinde, “Balonlar, güneş, çiçekler, bulut, çimen, papatya” gibi unsurlar yer almaktadır. Burada doğa algısının daha çok sembolik unsurlar üzerinden şekillendiği, doğanın bir bütün olarak kavranmadığı gözlemlenmektedir. Küçük şehirde doğa eğitimi almayan bir başka çocuk ise “Elma ve portakal ağaçları, çiçekler, çimen, toprak, bulut, güneş, kalpler” gibi unsurları çizmiştir. Küçük şehirdeki çocukların doğa algılarının, evcil bitkiler üzerinden şekillendiği ve doğayı daha çok meyve ağaçları bağlamında algıladığı görülmektedir. Kalpler gibi duygusal sembollerin doğa resmiyle ilişkilendirilmesi, doğaya yönelik kişisel bağ kurma eğilimini göstermektedir.

Genel olarak, doğa eğitimi almayan çocukların doğaya ilişkin çizimlerinde belirgin bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Çocukların çizimlerinde doğal çevre unsurları baskın olsa da bu unsurların doğa eğitimi almış çocuklara kıyasla daha sınırlı ve genelleştirilmiş olduğu dikkat çekmektedir. Büyükşehir ve küçük şehirde çocuklar daha çok evcil bitkilere odaklanırken, kırsaldaki çocuklar yabani bitkilere yönelmiş, ancak bitki çeşitliliği konusunda daha kısıtlı bir perspektif sergilemiştir. Hayvan figürlerinde kırsaldaki çocukların daha fazla yaban hayvanlarını resmettiği, ancak bu hayvanların doğrudan çevrelerindeki canlılardan çok, medya veya dolaylı gözlemlerle öğrenilen türler olduğu dikkat çekmektedir. Doğa olayları açısından ise

doğa eğitimi almayan çocukların güneş, bulut ve gökyüzü gibi temel unsurlar etrafında şekillenen, sınırlı bir doğa algısına sahip olduğu görülmektedir.

Önemli bir fark olarak, doğa eğitimi almayan çocukların doğa resimlerinde yapay çevre unsurlarına daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Büyükşehir ve küçük şehirde çocuklar, binalar, araçlar ve eğlence alanları gibi unsurlara doğayla birlikte daha fazla yer vermiştir. Kırsalda ise çocukların doğa resimlerinde yol, çatı gibi yapay unsurlar öne çıkmıştır. Bu durum, doğa eğitimi almayan çocukların doğayı yalnızca doğal unsurlar üzerinden değil, yaşadıkları ortamın yapay bileşenleriyle birlikte tanımladıklarını göstermektedir. Sonuçlar, doğa eğitiminin çocukların doğaya yönelik algılarını genişlettiğini ve onların doğayı sadece yüzeysel bir imge olarak değil, bütüncül bir ekosistem olarak görmelerine katkı sağladığını düşündürmektedir.



Resim 4.4. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç39)

“...Balonlar, güneş, çiçekler, bulut, çimen, papatya...” BŞGE Ç39



Resim 4.5. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç37)

“...Elma ve portakal ağaçları, çiçekler, çimen, toprak, bulut, güneş, kalpler...” KŞGEÇ37



Resim 4.6. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç59)

“...Sen (araştırmacı), yanındaki ben ve güneş ve çiçek...” KIRGE Ç59

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların doğa algılarını belirlemek amacıyla “Doğa denince aklına neler geliyor?” sorusu yöneltilmiş ve doğa eğitimi alan çocukların verdikleri yanıtlar Tablo 4.3'te sunulmuştur. Bu doğrultuda, büyükşehirde altı (6), küçük şehirde on dört (14) ve kırsalda altı (6) olmak üzere toplamda 26 doğa eğitimi alan çocuktan görüşmeler ve çizimleri yoluyla veriler toplanmıştır.

Çocukların doğa algılarını anlamlandırabilmek amacıyla elde edilen çizim ve görüşler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; öncelikle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar dört ana tema (sosyal çevre, doğal çevre, yapay çevre açık hava ve yapay çevre kapalı ortam) kapsamında değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda 16 kategori belirlenmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 4.3'te detaylandırılmıştır. 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının, doğaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yöneltilen “Doğa denince aklına neler geliyor?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerik analiziyle incelenmiş ve çocukların doğayı nasıl anlamlandırdıklarına dair önemli bulgular ortaya konmuştur.

Tablo 4.3. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan çocukların doğa deyince aklına neler geldiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması

TEMALAR	KATEGORİLER	BÜYÜKŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (6)			KÜÇÜK ŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (14)			KIRSALDAKİ ÇOCUKLAR (6)		
		Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Sosyal Çevre	Kendisi	-	-	0	Ben	1	5.1	-	-	32.1
	Ailesi	-	-		-	-		Baba (2), Anne (2), Kardeş (2)	6	
	Akran	-	-		-	-		Arkadaş	1	
	Diğer kişiler	-	-		Kız çocuğu, İnsan	2		Kuzen, İnsan	2	
Doğal Çevre	Bitkiler (evcil)	-	-	66.7	Isırgan otu (2), Elma ağacı	3	86.4	-	-	64.3
	Bitkiler (yabanıl)	Ağaç (2), Çiçek	3		Yaprak, Zehirli çilek ağacı, Odun, Ağaç (8), Çimen (5), Orman (4), Bitki, Çiçek	22		Çimen, Çiçek (2), Ağaç	4	
	Hayvanlar (evcil)	Kedi	1		İnek	1		Kedi	1	
	Hayvanlar (yabanıl)	Hayvan, Uğurböceği, Ateş böceği	3		Kartal, Hayvanlar, Aslan, Kaplan, Kurt, Gergedan, Boğa, Ayı (3), Yılan, Kelebek (2)	13		Zürafa (2), Zebra, Ayı, Aslan, Maymun, Kurbağa	7	
	Doğa Olayları	Yaz mevsimi	1		Bulut (2), Göküzü (2), Güneş (3), Gökkuşağı (2), Dere, Toprak, Dağ	12		Toprak, Güneş (3), Ay, Doğa	6	
Yapay Çevre (Açık Hava)	Yapılar	-	-	25.0	Ev, Köy	2	8.5	-	-	3.6
	Park	Park	1		Salıncak	1		-	-	
	Eğlence	-	-		-	-		-	-	
	Aktivite	Gezinmek	1		Piknik, Resim çizmek	2		-	-	
	Oyun	Kartopu savaşı	1		-	-		Oyun oynamak	1	
Yapay Çevre (Kapalı Ortam)	Bina	-	-	8.3	-	-	0	-	-	0
	Araç	Araba	1		-	-		-	-	
		TOPLAM	12	100	TOPLAM	59	100	TOPLAM	28	100

Tablo 4.3'te büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan çocukların "Doğa denince aklına neler geliyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Çocukların doğaya ilişkin algıları, sosyal çevre, doğal çevre ve yapay çevre temaları kapsamında incelenmiş ve yanıtlarının frekans ve yüzdelik dağılımları üzerinden karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır.

Doğa eğitimi alan çocukların doğa algısında doğal çevre en baskın tema olarak öne çıkmaktadır. Büyükşehirdeki çocukların %66,7'si, küçük şehirdeki çocukların %86,4'ü ve kırsaldaki çocukların %64,3'ü evcil veya yabanıl bitkilere doğrudan atıfta bulunmuştur. Küçük şehirde yaşayan çocuklar, doğa algılarını en fazla bitki temelli tanımlayan grup olmuştur. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların yalnızca %25,0'inin bitkilere atıfta bulunması, doğa algılarının daha geniş kapsamlı unsurlara dayandığını düşündürülebilir. Küçük şehirdeki çocuklar en fazla yabanıl bitkilere (%37,3) ve çeşitli ağaç türlerine (%13,5) vurgu yaparken, kırsalda yaşayan çocuklar doğaya ilişkin algılarını çimen, çiçek ve ağaç gibi temel unsurlar üzerinden şekillendirmiştir (%14,3).

Hayvanlar açısından değerlendirildiğinde, büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların yalnızca %8,3'ü evcil hayvanlara, %25,0'i yabanıl hayvanlara yer vermiştir. Küçük şehirde evcil hayvanlar %8,5 oranında, yabanıl hayvanlar ise %22,0 oranında resmedilmiştir. Kırsaldaki çocuklar evcil hayvanlara %3,6, yabanıl hayvanlara ise %25,0 oranında yer vermiştir. Kırsaldaki çocukların büyük oranda zürafa, zebra ve maymun gibi yaşadıkları çevrede bulunmayan egzotik hayvanları doğayla ilişkilendirmesi, doğrudan gözlem yerine dışarıdan edinilen bilgilerin etkili olduğunu düşündürmektedir. Küçük şehirdeki çocuklar kaplan, kurt, gergedan ve ayı gibi hem yerel hem de egzotik hayvanlara yer vermiştir. Bu durum, küçük şehirdeki çocukların doğayı daha geniş bir hayvan çeşitliliği üzerinden anlamlandırdığına işaret edebilir.

Doğa olayları açısından bakıldığında, büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların yalnızca %8,3'ü bu kategoriye vurgu yaparken, küçük şehirde bu oran %20,3, kırsalda ise %21,4 olarak tespit edilmiştir. Küçük şehirde ve kırsalda güneş, bulut ve gökyüzü gibi genel doğa olayları ön plana çıkarken, büyükşehirde doğa olaylarına yapılan vurgunun daha düşük olması dikkat çekicidir. Kırsalda toprak, ay ve doğa gibi daha soyut kavramlarla tanımlama eğilimi görülmektedir.

Sosyal çevre teması açısından kırsaldaki çocukların doğayı aile bireyleriyle ilişkilendirme eğiliminde olduğu dikkat çekmektedir. Kırsaldaki çocukların %32,1'i kendisini doğanın bir parçası olarak tanımlarken, büyükşehirde bu oran %0, küçük şehirde ise %5,1 olarak kalmıştır. Kırsalda çocukların doğaya dair anlatılarında aile (anne, baba, kardeş) figürlerine yer verme oranı %21,4 olurken, büyükşehirde ve küçük şehirde bu oran %0'dır. Bu sonuçlar, kırsalda doğanın çocukların sosyal çevresinin ayrılmaz bir parçası olarak algılandığını göstermektedir.

Yapay çevre teması ele alındığında, büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların %25,0'i yapay çevreyle bağlantılı unsurlara (ev, araba, park) yer verirken, küçük şehirde bu oran %8,5, kırsalda ise %3,6 olarak belirlenmiştir. Büyükşehirde doğa algısının park ve araçlarla daha fazla ilişkilendirilmesi, kent yaşamının doğa üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Kırsalda doğa algısının daha çok doğal unsurlar ve sosyal çevreyle iç içe olduğu, büyükşehirde ise doğanın yapay ortamlarla birlikte algılandığı dikkat çekmektedir.

Doğrudan alıntılar da çocukların doğa algısına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Küçük şehirde doğa eğitimi alan bir çocuk "Güzel bir kız ormana doğaya çıkmış, nefes almaya gitmiş çünkü evlerinde nefessiz kalmış." ifadesini kullanmıştır. Bu alıntı, çocuğun doğayı ferahlık ve nefes alma alanı olarak konumlandığını göstermektedir. Bir başka çocuk "Gökyüzü ve ağaçlar çünkü ormanı çok sevdiğim için." ifadesini kullanarak doğaya yönelik olumlu duygusal bağını dile getirmiştir. Kırsalda doğa eğitimi alan bir çocuk ise "Babamla, annemle, kardeşimle oynamak çünkü ben oyun oynamayı seviyorum." diyerek doğayı aile ve oyun kavramlarıyla bütünleştirmiştir.

Genel olarak doğa eğitimi alan çocukların doğa algıları yaşadıkları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermektedir. Büyükşehirde doğa, daha çok yapay unsurlarla iç içe, park ve araçlar gibi kent yaşamına ait bileşenlerle tanımlanmaktadır. Küçük şehirde doğa bitkiler ve çeşitli hayvan türleri üzerinden zenginleştirilmiş bir algıya sahiptir ve çocuklar doğayı hem doğal hem de kültürel bileşenlerle ilişkilendirmiştir. Kırsaldaki çocuklar ise doğayı doğrudan yaşantılarıyla bütünleştirerek, aile ve sosyal çevre bağlamında tanımlamış, doğaya daha kişisel bir anlam yüklemiştir. Bununla birlikte, kırsalda doğa eğitimi alan çocukların, doğa algısına ilişkin ifadelerinde egzotik hayvanlar gibi yaşadıkları bölgeyle doğrudan bağlantılı olmayan unsurlara da yer

vermesi, doğa eğitiminin gözlem ve çevresel deneyimle desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Bu sonuçlar, doğa eğitiminin çocukların doğa algısını zenginleştirdiğini, ancak yaşanan coğrafî konumun çocukların doğayı anlamlandırma biçimlerinde hâlâ belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Büyükşehirde doğa, insan yapımı unsurlarla birlikte var olan bir kavramken, kırsalda doğa, çocuğun günlük yaşamı ve sosyal çevresiyle iç içe bir alan olarak görölmektedir. Küçük şehirde ise doğa, yaşanan bölgenin doğaya fiziksel yakınlığı sayesinde farklı ekolojik ve kültürel unsurların harmanlandığı bir algı çerçevesinde şekillenmiştir. Sonuç olarak, doğa eğitimi, çocukların yaşadıkları bölgeye bakılmaksızın doğaya yönelik farkındalıklarını ve doğayla kurdukları bağı güçlendirmekte, ancak çevresel faktörlerin doğa algısında belirleyici bir rol oynadığı gerçeğini tamamen ortadan kaldırmamaktadır.



Resim 4.7. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç5)

“...Ağaçlar geliyor çünkü ağaçları seviyorum...” BŞDE Ç5



Resim 4.8. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç7)

“...Bulut, ben, yapraklar, zehirli çilek ağacı, ısırğan otu, elma ağacı, dere, inek, güneş, kartal çünkü doğada olan her şey...” KŞDE Ç7



Resim 4.9. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç13)

“...Babamla annemle kardeşimle oynamak çünkü ben oyun oynamayı seviyorum...”

KİRDE Ç13

Bu alt probleme ilişkin doğa eğitimi alan çocukların ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“...Yaz mevsimi geliyor çünkü ben sıcaklığı seviyorum...” BŞDE Ç3

“...Güzel bir kız ormana doğaya çıkmış nefes almaya gitmiş çünkü evlerinde nefessiz kalmış...” KŞDE Ç25

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci kısmı olan farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi almayan çocukların doğa algılarını öğrenmek amacıyla doğa deyince akıllarına neler geldiği sorusu yöneltilmiş olup verdikleri yanıtlar Tablo 4.4.’e işlenmiştir. Bu kapsamda bu probleme ilişkin büyükşehirde on altı (16), küçük şehirde on iki (12) ve kırsalda altı (6) olmak üzere doğa eğitimi almakta olan toplamda 34 çocuktan görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Çizim ve görüşlerin içerik analizleri yapılmak üzere önce kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlar 4 ana temada (sosyal çevre, doğal çevre, yapay çevre açık hava, yapay çevre kapalı ortam) ele alınmış ve toplamda 16 kategori belirlenmiştir. Belirlenen tema, kategori ve kodlar Tablo 4.4’te sunulmaktadır.

Tablo 4.4. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi almayan çocukların doğa deyince aklına neler geldiğine ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması

TEMALAR	KATEGORİLER	BÜYÜKŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (16)			KÜÇÜKŞEHİRDEKİ ÇOCUKLAR (12)			KIRSALDAKİ ÇOCUKLAR (6)		
		Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Sosyal Çevre	Kendisi	-	-	0	Ben	1	8.8	-	-	5.6
	Ailesi	-	-		Annem, Babam, Ablam	3		Anne	1	
	Akran	-	-		Çocuk	1		-	-	
	Diğer kişiler	-	-		-	-		-	-	
Doğal Çevre	Bitkiler (evcil)	Meyve, Elma	2	80.0	-	-	71.9	-	-	88.8
	Bitkiler (yabani)	Çiçek (4), Ağaç (6), Orman (2), Çimen	13		Ağaç (4), Çimen (2), Çiçek (4)	10		Orman	1	
	Hayvanlar (evcil)	Kedi, Köpek	2		-	-		Kedi, Köpek	2	
	Hayvanlar (yabani)	Kuş, Karınca, Ayı, Sinek, Hayvanlar, Maymun	6		Aslan, Kaplan, Tavşan, Hayvanlar (4), Ayı, Arı, At, Solucan, Kelebek, Kuş	13		Kutup ayısı (2), Ayı, Penguen, Kaplan, Kaplumbağa	6	
	Doğa Olayları	Hava, Gökkuşağı, Sonbahar, Kış, Mevsimler, Toprak, Deniz, Gökyüzü, Güneş	9		Toprak (3), Güneş (6), Bulut (7), Kar tanesi, Hava	18		Yağmur, Kar (2), Güneş, Gökkuşağı, Kardan adam, Kartopu	7	
Yapay Çevre (Açık Hava)	Yapılar	Ev	1	20.0	Ev (4)	4	17.5	-	-	5.6
	Park	-	-		Salıncak	1		Park	1	
	Eğlence	Balon, Parti, Kalp	3		Bayrak, Kalp (2)	3		-	-	
	Aktivite	Yüzmek, Boya yapmak	2		Doğaya gitmek, Dışarıda oynamak	2		-	-	
	Oyun	Oyuncak, Oyun oynamak	2		-	-		-	-	
Yapay Çevre (Kapalı Ortam)	Bina	-	-	0	-	-	1.8	-	-	0
	Araç	-	-		Bal kovanı	1		-	-	
		TOPLAM	40	100	TOPLAM	57	100	TOPLAM	18	100

Tablo 4.4'te, büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi almayan çocukların "Doğa denince aklına neler geliyor?" sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Çocukların doğaya ilişkin algıları, sosyal çevre, doğal çevre ve yapay çevre temaları kapsamında değerlendirilmiş olup, frekans ve yüzdelik dağılımlar üzerinden karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

Doğa eğitimi almayan çocukların doğa algılarında doğal çevre en baskın tema olarak öne çıkmaktadır. Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların %80,0'i, küçük şehirdeki çocukların %71,9'u ve kırsaldaki çocukların %88,8'i doğayı evcil veya yabanıl bitkilerle tanımlamıştır. Kırsaldaki çocukların doğayı bitkisel unsurlarla en yüksek oranda ilişkilendirdiği, ancak bu tanımlamaların genellikle genel ve yüzeysel olduğu görülmektedir. Küçük şehirde doğa eğitimi almayan çocukların %35,1'i yabanıl bitkileri, büyükşehirde ise %32,5'i yabanıl bitkileri doğa algıları içerisinde tanımlamıştır. Bu sonuçlar, doğa eğitimi almayan çocukların doğayı daha çok gözlemleri ve günlük yaşamları doğrultusunda şekillendirdiğini, ancak bitki çeşitliliği açısından doğa eğitimi alan çocuklara kıyasla daha sınırlı bir bakış açısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Hayvanlar açısından değerlendirildiğinde, büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların %5,0'inin evcil hayvanlara, %15,0'inin ise yabanıl hayvanlara yer verdiği görülmektedir. Küçük şehirde bu oran evcil hayvanlar için %0, yabanıl hayvanlar için %22,8 olmuştur. Kırsalda ise çocukların %10,5 evcil hayvanlara, %31,5'i yabanıl hayvanlara vurgu yapmıştır. Özellikle kırsal bölgede doğa eğitimi almayan çocukların yabanıl hayvanlara yönelik farkındalığının daha yüksek olduğu, ancak tanımlamalarında doğrudan çevrelerinde gözlemleyebilecekleri hayvanlardan ziyade egzotik türlere (kutup ayısı, penguen gibi) yer verdikleri dikkat çekmektedir. Küçük şehirde doğa eğitimi almayan çocuklar aslan, kaplan, tavşan gibi çeşitli hayvanlara vurgu yaparken, büyükşehirdeki çocuklar doğayı daha çok karınca, sinek, maymun gibi küçük ya da bilindik hayvanlar üzerinden tanımlamıştır.

Doğa olayları açısından incelendiğinde, büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların %22,5'inin doğa olaylarına yer verdiği görülmektedir. Küçük şehirde bu oran %31,6, kırsalda ise %36,8 olarak belirlenmiştir. Küçük şehir ve kırsalda çocukların güneş, bulut ve kar gibi doğa olaylarına büyükşehirdeki çocuklara kıyasla daha fazla vurgu yaptığı dikkat çekmektedir. Özellikle kırsaldaki çocukların kardan

adam ve kartopu gibi mevsimsel unsurları doğa ile ilişkilendirmesi, doğa ile etkileşimlerinin yaşadıkları coğrafi koşullarla bağlantılı olduğunu düşündürmektedir. Büyükşehirde ise doğa olaylarına yönelik tanımlamaların deniz ve gökyüzü gibi daha genelleştirilmiş kavramlar üzerinden şekillendiği görülmektedir.

Sosyal çevre teması açısından doğa eğitimi almayan çocukların doğa algısında kendilerini doğanın bir parçası olarak tanımlama eğilimlerinin düşük olduğu görülmektedir. Büyükşehirde hiçbir çocuk doğa algısında kendisini ifade etmezken, küçük şehirde bu oran %8,8, kırsalda ise %5,6 olarak belirlenmiştir. Doğa eğitimi almış kırsal çocuklara kıyasla, doğa eğitimi almayan kırsal çocukların aile bireylerini doğa algısıyla ilişkilendirme oranlarının da düştüğü dikkat çekmektedir. Küçük şehirde %8,8 oranında aile unsurlarına vurgu yapılırken, kırsalda %5,6 oranında anne figürüne yer verilmiştir. Büyükşehirde ise çocuklar doğa ile aileyi hiç ilişkilendirmemiştir. Bu sonuçlar, doğa eğitimi almayan çocukların doğayı daha bireysel ve gözlemsel bir çerçevede ele aldığını, sosyal bağlamın doğa algılarında daha az yer tuttuğunu göstermektedir.

Yapay çevre teması değerlendirildiğinde, büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların %20,0'si yapay çevre unsurlarına yer vermiştir. Küçük şehirde bu oran %17,5, kırsalda ise %5,6 olarak hesaplanmıştır. Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocuklar doğayı ev, park gibi kent yaşamına ait yapılarla birlikte tanımlama eğilimindedir. Küçük şehirde ise doğa algısı ev, bayrak ve sosyal aktivitelerle iç içe geçmiş durumdadır. Kırsaldaki çocukların doğa algılarında yapay çevre unsurlarının oldukça düşük oranda yer alması, doğanın günlük yaşamlarının daha doğal bir bileşeni hâline geldiğini düşündürülebilir.

Çocukların doğrudan alıntıları da doğa algılarındaki farklılıkları göstermektedir. Küçük şehirde doğa eğitimi almayan bir çocuk “Ev, aslan, kaplan, güneş çünkü onları çok seviyorum.” ifadesini kullanmıştır. Burada doğanın, çocuğun sevdiği unsurlar üzerinden şekillendiği görülmektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi almayan bir çocuk “Denizlerde yüzmek geliyor, denizi çok seviyorum.” diyerek doğayı dinlence ve eğlence alanı olarak tanımlamıştır. Bir başka çocuk “Ağaç geliyor, çiçek geliyor çünkü orman olduğu için. Çünkü bir kere bir tane ormana gitmiştik. Köydeydik, babam, arkadaşım, annem ormana gittik.” ifadesini kullanarak doğa ile kişisel deneyimleri arasında doğrudan bir bağ kurmuştur. Kırsalda doğa eğitimi

almayan bir çocuk ise “Yağmur ve annem çünkü annem yağmuru seviyor.” ifadesiyle doğa olaylarını bireysel deneyim ve sosyal çevresiyle ilişkilendirmiştir.

Genel olarak, doğa eğitimi almayan çocukların doğa algılarında gözlemsel ve bireysel bir perspektifin baskın olduğu görülmektedir. Büyükşehirde çocuklar doğayı yapay çevre unsurlarıyla birlikte tanımlama eğilimindeyken, küçük şehirde doğa daha geniş bir çerçevede, ancak belirli semboller üzerinden algılanmaktadır. Kırsalda ise çocukların doğa algıları daha fazla doğal unsurlara dayanmakta, ancak egzotik hayvanlar gibi doğrudan yaşadıkları çevrede bulunmayan unsurlara da yer verilmektedir. Doğa eğitimi almayan çocukların doğa algıları genellikle basit, gözleme dayalı ve bireysel deneyimlerle şekillenirken, doğa eğitimi alan çocukların doğayı daha bütüncül bir ekosistem olarak anlamlandırdığı görülmektedir.

Bu sonuçlar, doğa eğitiminin çocukların doğaya yönelik algılarını genişlettiğini ve yapılandırdığını, ancak çocukların yaşadıkları çevrenin de doğa algılarında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir.



Resim 4.10. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç51)

“...Ağaç geliyor, çiçek geliyor çünkü orman olduğu için. Çünkü bir kere bir tane ormana gitmiştik. Köydeydik babam arkadaşım annem ormana gittik...” BŞGE Ç51



Resim 4.11. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç34)

“...Ev, aslan, kaplan, güneş çünkü onları çok seviyorum...” KŞGE Ç34



Resim 4.12. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç58)

“...Kediler, köpekler ve kaplumbağa çünkü onları çok seviyorum...” KIRGE Ç58

Bu alt probleme ilişkin doğa eğitimi almayan çocukların ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“...Ağaç geliyor, çiçek geliyor çünkü orman olduğu için...” BŞGE Ç51

“...Doğada yaşayan canlılar mesela ayı, arılar, bal kovanı, atlar, yer altında yaşayan solucanlar, havada uçan kelebekler, mağarasında uyuyan ayılar...” KŞGE Ç22

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların, doğada vakit geçirme davranış ve tutumlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla çocuklara “Bu resimde neler yapıyorsun? Doğada nasıl zaman geçirmekten hoşlanırsın? Doğada yazın, kışın veya farklı mevsimlerde neler yapıyorsun?” soruları yöneltilmiş ve elde edilen yanıtlar Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Bu kapsamda, doğa eğitimi alan çocuklardan büyükşehirde altı (6), küçük şehirde on dört (14) ve kırsalda altı (6) olmak üzere toplam 26 çocuk ile; doğa eğitimi almayan çocuklardan büyükşehirde on altı (16), küçük şehirde on iki (12) ve kırsalda altı (6) olmak üzere toplam 34 çocuk ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve çocukların çizimleri incelenmiştir. Böylece, araştırma kapsamında toplam 60 çocukla veri toplanmıştır.

Çocukların çizim ve görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; öncelikle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar oyun, spor, gezi ve ev olmak üzere dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Çeşitli alt kodlarla detaylandırılan kategoriler, Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Çocukların doğada nasıl vakit geçirdiklerine, yaz, kış ve farklı mevsimlerde hangi etkinlikleri gerçekleştirdiklerine ilişkin bulgular, çizimlerine ve verdikleri yanıtlara dayanarak aşağıda yorumlanmıştır. Bu bölümde, çocukların doğada gerçekleştirdiği tüm eylemler, bu eylemlerle ilişkilendirilen kodlar ve mevsimlere göre yapılan kategoriler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Tablo 4.5. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğa resminde neler yaptığı, doğada nasıl zaman geçirmekten hoşlandığı ve mevsimlerde neler yaptığına ilişkin görüşleri

ŞEHİR	EYLEM (KATEGORİ)	EYLEM (KOD)	f	%	MEVSİM											
					İLKBAHAR (KOD)	f	%	YAZ (KOD)	f	%	SONBAHAR (KOD)	f	%	KIŞ (KOD)	f	%
Büyükşehir DE (6)	Oyun	Parka gitmek (2), Oyun oynamak (3)	5	50.0	-	0	0	Parka gitmek (2), Salıncağa binmek, Oyuncak oynamak	4	57.1	Toprakla oyun oynamak, Yapraklarla oyun (2)	3	60.0	Kardan adam (2), Kartopu oyunu (2)	4	66.7
	Spor	-	0	0	-	0	0	Yüzmek (2)	2	28.6	-	0	0	-	0	0
	Gezi	Gezmek, Doğa inceleme (4)	5	50.0	Doğa gezisi, Çiçek incelemek	2	100	Tatile gitmek	1	14.3	Dışarıya çıkmak	1	20.0	-	0	0
	Ev	-	0	0	-	0	0	-	0	0	Kalın giyinmek	1	20.0	Kalın giyinmek, Evde durmak	2	33.3
	TOPLAM		10	100	TOPLAM	2	100	TOPLAM	7	100	TOPLAM	5	100	TOPLAM	6	100
Büyükşehir GE (16)	Oyun	Oyun oynamak (5), Araba yarışı, Balon oyunu (2), Kumdan kale	9	37.5	Top oynamak	1	50.0	Eğlenmek, Dondurma yemek, Oyun oynamak	3	20.0	Yapraklarla oyun, Top oynamak	2	100	Kartopu oyunu (4), Kardan adam (4), Top oynamak, Karda yuvarlanmak	10	71.5
	Spor	Yüzmek (3), Bisiklete binmek	4	16.7	-	0	0	Yüzmek (2), Kamp yapmak	3	20.0	-	0	0	Kamp yapmak	1	7.1
	Gezi	Müze, Doğa gezisi (2), Meyve sebze toplamak, Doğa inceleme (2), Mangal yakmak, Piknik yapmak	8	33.3	Sokağa çıkma	1	50.0	Dışarı çıkmak (2), Gezmek, Denize gitmek, Piknik, Çiçekleri incelemek	6	40.0	-	0	0	Dışarı çıkmak	1	7.1
	Ev	Uyumak, Oynamak (2)	3	12.5	-	0	0	Evde kalmak, Yatmak, Uyumak	3	20.0	-	0	0	Evde oturmak, Kalın giyinmek	2	14.3
	TOPLAM		24	100	TOPLAM	2	100	TOPLAM	15	100	TOPLAM	2	100	TOPLAM	14	100
Küçük Şehir DE (14)	Oyun	Kütükle oynamak, Oyun oynamak (5), Parka gitmek, Top oynamak, Saklambaç, Körebe	10	33.3	Uçurtma uçurmak	1	50.0	Ağaca tırmanmak, Oyun oynamak (3)	4	25.0	Yapraklarla oyun	1	100	Kartopu oyunu (8), Oyun oynamak (2), Kardan adam (2)	12	80.0
	Spor	Koşmak, Yürümek (2), Kamp yapmak (2), Bisiklet sürmek (2)	7	23.3	-	0	0	Yüzmek, Bisiklet sürmek (5), Paten kaymak	7	43.8	-	0	0	Kamp yapmak	1	6.7
	Gezi	Toprağı kazmak, Arkadaşlarla gezmek, Doğayı keşfetmek, Ormanda gezmek (4), Doğa incelemesi (2), Piknik (3), Kitap okumak	13	43.4	Hayvanları incelemek	1	50.0	Arkadaşlarla vakit geçirmek, Doğa gezisi, Tatil, Piknik (2)	5	31.2	-	0	0	Toprağı kazmak, Doğa gezisi	2	13.3
	Ev	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	0	0
	TOPLAM		30	100	TOPLAM	2	100	TOPLAM	16	100	TOPLAM	1	100	TOPLAM	15	100

Küçük Şehir GE (12)	Oyun	Eğlenmek, Parka gitmek (3), Oyun oynamak, İp atlamak	6	26.1	Eğlenmek	1	25.0	Parka gitmek, Top oynamak, Eğlenmek	3	21.4	Yapraklarla oyun (4), Oyun oynamak	5	83.3	Kartopu oynamak (5), Oyun oynamak (2), Kızak çekmek, Kardan adam (4)	12	80.0
	Spor	Kamp yapmak, Balık tutmak, Yüzme, Koşmak (2)	5	21.7	-	0	0	Yüzme (2), Koşmak	3	21.4	-	0	0	Yüzme	1	6.7
	Gezi	Çiçek koklamak (2), Hayvanları sevmek, Doğa incelemesi (6), Doğa gezisi	10	43.5	Kelebeklerle oyun, çiçek koklamak, meyve toplamak	3	75.0	Denize gitmek, Dondurma yemek (4), Piknik, Çiçekleri koklamak (2)	8	57.2	-	0	0	Yılbaşı ağacı yapmak	1	6.7
	Ev	Dondurma yemek, Arkadaşlık etmek	2	8.7	-	0	0	-	0	0	Okula gitmek	1	16.7	Kalın giyinmek	1	6.6
	TOPLAM		23	100	TOPLAM	4	100	TOPLAM	14	100	TOPLAM	6	100	TOPLAM	15	100
Kırsal DE (6)	Oyun	Oyun oynamak, Parka gitmek (2), Top oynamak	4	50.0	-	0	0	Top oynamak, Eğlenmek	2	25.0	Yapraklarla oyun (2)	2	66.7	Oyun oynamak, Kartopu oyunu	2	50.0
	Spor	Kamp	1	12.5	Satranç oynamak	1	33.3	Yüzme	1	12.5	Satranç oynamak	1	33.3	Golf oynamak	1	25.0
	Gezi	Doğa gezisi, Çiçek koklamak, Kedileri sevmek	3	37.5	Çiçekleri koklamak, bitkileri incelemek	2	66.7	Dondurma yemek (3), Piknik yapmak, Doğa gezisi	5	62.5	-	0	0	-	0	0
	Ev	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	0	0	Kalın giyinmek	1	25.0
	TOPLAM		8	100	TOPLAM	3	100	TOPLAM	8	100	TOPLAM	3	100	TOPLAM	4	100
Kırsal GE (6)	Oyun	Oyuncak almak, Parka gitmek, Oyun oynamak, Futbol oynamak	4	36.4	Futbol oynamak, Balon oynamak, Oyun oynamak	3	42.9	Oyun oynamak	1	100	Oyun oynamak	1	100	Kartopu oyunu (2), Oyun oynamak	3	75.0
	Spor	Kamp yapmak, Yürüyüşe çıkma	2	18.1	Kamp yapma	1	14.2	-	0	0	-	0	0	Koşma	1	25.0
	Gezi	Piknik yapmak (3), Penguen yakalamak	4	36.4	Dışarı çıkma, Dondurma yemek, Piknik yapma	3	42.9	-	0	0	-	0	0	-	0	0
	Ev	Evde oyun	1	9.1	-	0	0	-	0	0	-	0	0	-	0	0
	TOPLAM		11	100	TOPLAM	7	100	TOPLAM	1	100	TOPLAM	1	100	TOPLAM	4	100

Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğada nasıl vakit geçirdikleri, hangi etkinlikleri tercih ettikleri ve tercihlerinin mevsimlere göre farklılıklar gösterip göstermediği Tablo 4.5 ve çocukların çizimleri ile doğrudan ifadeleri üzerinden analiz edilmiştir. Her bir grup için yapılan değerlendirmeler, çocukların yaşadıkları bölge ve doğa eğitimi alma durumları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocuklar doğada vakit geçirirken en çok oyun (%50,0) ve gezi (%50,0) aktivitelerini tercih etmiştir. İlkbaharda doğa gezisi yaparak çiçek incelemek, yazın parkta oyun oynamak ve salıncağa binmek, sonbaharda toprakla ve yapraklarla oyun oynamak, kışın ise kartopu oynayıp kardan adam yapmak en sık gerçekleştirilen etkinliklerdir. Bu çocukların doğayı genellikle şehirde ulaşılabilir parklar veya yapılandırılmış oyun alanları üzerinden deneyimledikleri, doğa eğitimi almalarına rağmen spor ve açık hava keşifleri yerine eğlence odaklı etkinliklere yöneldikleri görülmektedir. Büyükşehirde doğa ile temasın sınırlı mekânlarla çerçevelendiği ve çocukların doğayı büyük ölçüde yapılandırılmış etkinlikler üzerinden tanımladığı söylenebilir.

Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların doğada vakit geçirme biçimleri daha geniş bir aktivite çeşitliliği sunmaktadır. Oyun (%37,5), gezi (%33,3) ve spor (%16,7) en sık tercih edilen etkinlikler arasında yer almıştır. İlkbaharda top oynama, yaz aylarında denize gitme ve piknik yapma, sonbaharda yapraklarla oynama, kışın ise kartopu oynama, kardan adam yapma ve karda yuvarlanma en sık gerçekleştirilen etkinliklerdir. Doğa eğitimi almayan büyükşehir çocukları, doğayla etkileşimlerini daha çok serbest zaman aktiviteleri ve eğlence üzerinden şekillendirmiştir. Doğa eğitimi almış büyükşehir çocuklarından farklı olarak, bu çocuklar spor aktivitelerine daha fazla yönelmiş, ancak doğa inceleme gibi daha yapılandırılmış etkinliklere daha az yer vermiştir.

Küçük şehirde doğa eğitimi alan çocukların doğa ile vakit geçirme biçimleri gezi (%43,4), oyun (%33,3) ve spor (%23,3) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. İlkbaharda uçurtma uçurma ve hayvanları inceleme, yaz aylarında ağaca tırmanma, bisiklet sürme ve yüzme, sonbaharda yapraklarla oyun oynama, kışın ise kartopu oynama ve kardan adam yapma en sık tercih edilen etkinliklerdir. Doğa eğitimi almış küçük şehir çocukları, doğayı yalnızca bir eğlence alanı olarak değil, keşfedilecek ve

incelenen bir ortam olarak da tanımlanmaktadır. Küçük şehirde yaşamak, çocuklara doğa ile daha fazla temas imkânı sunduğu için, bu çocuklar doğa gezisi yapma ve ormanda vakit geçirme gibi etkinliklere daha fazla yer vermektedir.

Doğa eğitimi almayan küçük şehir çocukları, doğada geçirdikleri vakti oyun (%26,1) ve gezi (%43,5) ekseninde tanımlanmaktadır. İlkbaharda kelebeklerle oynama ve çiçek koklama, yaz aylarında denize gitme ve piknik yapma, sonbaharda yapraklarla oyun oynama, kışın ise kartopu oynama ve kızak çekme en yaygın etkinliklerdir. Doğa eğitimi almayan küçük şehir çocukları, doğayı gözlemlemeye açık ancak daha çok eğlence ve duyuşal deneyimler üzerinden tanımlanmaktadır. Doğa eğitimi almış akranlarına kıyasla doğa inceleme ve keşif odaklı etkinliklere daha az yer verdikleri görülmektedir.

Kırsalda doğa eğitimi alan çocuklar doğayla vakit geçirme süreçlerinde oyun (%50,0) ve gezi (%37,5) etkinliklerini tercih etmiştir. İlkbaharda çiçek koklamak ve doğa gezisi yapmak, yazın yüzmek ve piknik yapmak, sonbaharda yapraklarla oyun oynamak, kışın ise kartopu oynama en çok tercih edilen etkinliklerdir. Kırsal bölgede yaşamının sağladığı olanaklar, bu çocukların doğa ile doğrudan temas kurmalarına imkân tanımış ve doğa eğitimi ile doğaya yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Kırsalda doğa eğitimi almayan çocuklar doğada geçirdikleri vakti oyun (%36,4) ve gezi (%36,4) etkinlikleri ekseninde şekillendirmiştir. İlkbaharda futbol ve balon oyunları, yazın piknik yapmak ve dışarı çıkmak, sonbaharda oyun oynama, kışın ise kartopu oynama en yaygın etkinliklerdir. Bu çocukların doğa ile vakit geçirme biçimleri daha çok sosyal ve eğlence bağlamında şekillenmiş, ancak doğa inceleme veya gözleme gibi etkinliklere daha az yer verilmiştir.

Genel olarak, doğa eğitimi almış çocuklar, doğayı keşfetme ve inceleme eğiliminde daha yüksek bir farkındalığa sahiptir. Doğa gezileri, çiçek inceleme ve hayvanları gözleme gibi etkinlikler, doğa eğitimi alan çocukların doğa ile etkileşimlerini daha bilinçli ve öğrenmeye dayalı bir bağlamda sürdürdüklerini göstermektedir. Buna karşılık doğa eğitimi almayan çocuklar, doğayı daha çok oyun, eğlence ve duyuşal deneyimler yoluyla tanımlamakta, yapılandırılmış gözlem veya keşif süreçlerine daha az yer vermektedir. Doğa eğitiminin, çocukların doğayı sadece bir oyun alanı olarak

değil, keşfedilecek bir yaşam alanı olarak algılamalarına katkı sağladığı görülmektedir.

Yaşanılan bölge, çocukların doğaya dair algılarını şekillendirmede önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Büyükşehirde doğa daha çok yapılandırılmış mekânlar (park, oyun alanları, yüzme havuzları) üzerinden deneyimlenirken, küçük şehirlerde doğa ile etkileşim daha çeşitlenmekte ve duyuşal gözlemler ön plana çıkmaktadır. Kırsalda ise doğa, çocuğun günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte, ancak doğa eğitimi almayan kırsal çocukları doğayı daha çok eğlence ve oyun ekseninde ele almaktadır. Doğa eğitimi alan kırsal çocuklar ise doğayı yalnızca bir oyun alanı olarak değil, keşfedilmesi gereken bir ekosistem olarak anlamlandırmaktadır.



Resim 4.13. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç2)

“...Kış mevsiminde annem ve babamla kartopu savaşı yapıyorum. Kışın kartopu savaşı yaparım...” BŞDE Ç2



Resim 4.14. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç11)

“...Kardeşim uçak ve drone kullanıyor. Ben de kardeşimi çağırıyorum. Doğada koşmaktan yürümekten ve oturmaktan hoşlanırım...” KŞDE Ç11



Resim 4.15. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç15)

“...Doğada çiçekleri koklarım. Sevinirim ve eğlenirim...” KİRDE Ç15



Resim 4.16. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç47)

“...Resmimde balonla oynuyorum. Bisiklete binmekten hoşlanırım. Kartopu oynarım, dışarı çıkıp top oynarım...” BŞGE Ç47



Resim 4.17. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç35)

“...Resmimde çiçeklere bakıyorum seyrediyorum. Doğada koşmak, cıtır cıtır yapraklar arasında gezmekten hoşlanırım. Yolda çiçekleri koklarım, kışın kartopu oynarım, meyvelerden yerim...” KŞGE Ç35



Resim 4.18. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç60)

“...Babamla evdeyim. Doğada yürüyüşe çıkmaktan hoşlanırım. Ablamla oyun oynarım...” KİRGE Ç60

Bu alt probleme ilişkin çocukların ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“...Ağaçları ve güneşi seviyorum. Kardan adam yaparım, yağmur yağınca kalın giyinirim, gece olunca uyurum...” BŞDE Ç1

“...Annemle gezmeye çıktık. Annemin sözünü dinlersem bana oyuncak alıyor. Babamla yemek yeriz gezeriz, gezeriz. Yazın dondurma yerim. Kışın soğukta dondurma yenilmez, top oynarım...” BŞGE Ç49

“...Resmimde nefes alıyorum. Doğada bisiklet sürmeyi pikniğe gitmeyi isterim. Kışın kartopu oynarım, bisiklet sürerim...” KŞDE Ç32

“...Doğayı görüyorum, doğayı keşfediyorum. Ormanda gezintideyim. Doğada oyun oynamaktan, eğlenceli şeyler yapmaktan hoşlanırım. Yazın oyun oynarım, yemek yerim, serbest zaman yaparım, gezintiye çıkarım, kışın da yine aynı şeyleri yaparım ama bazen farklı olabiliyor...” KŞDE Ç10

“...Çiçek kokluyorum. Kedimle oynamak, arkadaşım ile oynamaktan hoşlanırım. Kar gelince kartopu oynarım...” KŞGE Ç20

“...Kardeşimin, annemin ve babamın gelmesini bekliyorum çünkü annem ve babam buraya gitmek istemiş. Kışın annem evde yemek hazırlar sonra bizde kardeşim ve babamla eskiden çok önceden kar oynamaya çıkmıştık sonra babam bizi kızığımızla çekmişti. Bir de akşam kardan adam yapmıştık bide onun adını Olaf (çizgi film karakteri) koymuştuk. Hani Elsa'da var ya...” KŞGE Ç22

“...Piknik yapmaktan hoşlanırım. Annemle beraber çadırda yatardım...” KIRGE 58

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların, doğada vakit geçirirken sosyal tercihlerine ilişkin algıları incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Çocuklara yöneltilen “Doğada vakit geçirirken yanında kimler olsun, neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar, her bir yerleşim yeri ayrı ayrı ele alınarak doğa eğitimi alma durumlarına göre karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çocukların sosyal tercihlerine ilişkin yapılan tüm yorumlar aşağıda detaylandırılmıştır.

Tablo 4.6. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal tercihlerine ilişkin yanıtları

YERLEŞİM YERİ	KATEGORİLER	DOĞA EĞİTİMİ ALAN ÇOCUKLAR				KATEGORİLER	DOĞA EĞİTİMİ ALMAYAN ÇOCUKLAR			
		Kodlar	f	%	Neden?		Kodlar	f	%	Neden?
Büyükşehir DE (6) GE (16)	Aile (14)	Anne	6	82.4	Sevgi (4) Güven (2) Mutluluk (-) Özlem (-) Eğlence (-) Yakınlık (-)	Aile (29)	Anne	10	78.4	Sevgi (6) Güven (2) Mutluluk (2) Özlem (2) Eğlence (3) Yakınlık (1)
		Baba	6				Baba	10		
		Abla (1), Abi (1)	2				Abla (4), Abi (3), Kardeş (2)	9		
	Akraba (3)	Anneanne	1	17.6		Akraba (-)	Anneanne	-	0	
		Babaanne	1				Babaanne	-		
		Hala	1				Hala	-		
		Dede	-				Dede	-		
	Akran	Kuzen	-	0		Akran (6)	Kuzen	-	16.2	
		Arkadaş	-				Arkadaş	6		
	Diğer Kişiler	Öğretmen	-	0		Diğer Kişiler (1)	Öğretmen	1	2.7	
Başka Canlılar	-	-	0	Başka Canlılar (1)	Kedi	1	2.7			
Büyükşehirde Doğa Eğitimi Alanlar Toplam		17	100	Büyükşehirde Doğa Eğitimi Almayanlar Toplam		37	100			
Küçük Şehir DE (14) GE (12)	Aile (22)	Anne	8	64.7	Sevgi (8) Güven (-) Mutluluk (-) Özlem (-) Eğlence (5) Yakınlık (1)	Aile (24)	Anne	10	80.0	Sevgi (4) Güven (1) Mutluluk (1) Özlem (-) Eğlence (4) Yakınlık (2)
		Baba	8				Baba	8		
		Abla (2), Abi (2), Kardeş (2)	6				Abla (2), Abi (2), Kardeş (2)	6		
	Akraba (4)	Anneanne	1	11.8		Akraba (2)	Anneanne	-	6.7	
		Babaanne	2				Babaanne	-		
		Hala	1				Hala	1		
		Dede	-				Dede	1		
	Akran (6)	Kuzen	-	17.7		Akran (4)	Kuzen	-	13.3	
		Arkadaş	6				Arkadaş	4		
	Diğer Kişiler (1)	Öğretmen	1	2.9		Diğer Kişiler	Öğretmen	-	0	
Başka Canlılar (1)	Köpek	1	2.9	Başka Canlılar	Kedi	-	0			
Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alanlar Toplam		34	100	Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayanlar Toplam		30	100			
Kırsal DE (6) GE (6)	Aile (7)	Anne	2	63.6	Sevgi (2) Güven (1) Mutluluk (1) Özlem (-) Eğlence (1) Yakınlık (1)	Aile (10)	Anne	3	71.5	Sevgi (1) Güven (1) Mutluluk (-) Özlem (-) Eğlence (4) Yakınlık (-)
		Baba	3				Baba	3		
		Abla (1), Abi (1)	2				Abla (1), Abi (1), Kardeş (2)	4		
	Akraba (1)	Anneanne	-	9.1		Akraba (1)	Anneanne	-	7.1	
		Babaanne	-				Babaanne	-		
		Hala	-				Hala	1		
		Dede	-				Dede	-		
	Akran (3)	Kuzen	1	27.3		Akran (2)	Kuzen	-	14.3	
		Arkadaş	3				Arkadaş	2		
	Diğer Kişiler	Öğretmen	-	0		Diğer Kişiler	Öğretmen	-	0	
Başka Canlılar	-	-	0	Başka Canlılar (1)	Penguen	1	7.1			
Kırsalda Doğa Eğitimi Alanlar Toplam		11	100	Kırsalda Doğa Eğitimi Almayanlar Toplam		14	100			

Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğada vakit geçirirken kimlerle birlikte olmak istedikleri ve bu tercihlerinin sevgi, güven, mutluluk, özlem, eğlence ve yakınlık temalarına göre nasıl şekillendiği, Tablo 4.6 ve çocukların doğrudan ifadeleri üzerinden analiz edilmiştir. Her bir grup kendi içinde değerlendirilmiş, ardından genel bir değerlendirme sunulmuştur.

Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların sosyal tercihlerinde aile ön planda yer almakta olup, çocukların %82,4'ü doğada vakit geçirirken anne ve babalarını yanlarında görmek istemektedir. Bu tercihler, sevgi ve güven duygularıyla açıklanabilir. Çocuklar, aileleriyle birlikte olmanın kendilerini güvende hissettirdiğini ve doğada vakit geçirirken ailenin koruyucu ve rehber bir rol oynadığını düşündüklerini ifade etmektedir. Ayrıca, doğrudan alıntılarda çocukların aile bireylerine yönelik ifadelerinde tanıdık olma duygusunun da önemli bir faktör olduğu görülmektedir (“Çünkü onları tanıdığım için...”). Bununla birlikte, büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların hiçbirinin arkadaşlarını sosyal tercih olarak belirtmemesi, bu grubun doğada daha çok aile odaklı vakit geçirme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocuklar ise doğada vakit geçirirken aileyi tercih edenlerin oranının yüksek olmasına rağmen (%78,4), arkadaşlarını da önemli bir sosyal çevre olarak gördüklerini belirtmiştir (%16,2). Çocukların arkadaşlarını seçme nedenleri eğlence ve özlem temalarıyla ilişkilidir. Örneğin, çocukların doğrudan ifadelerinde “onlarla oyun oynayabiliyorum” veya “onları özlüyorum” gibi cümleler, akran ilişkilerinin doğadaki sosyal tercihlerde nasıl etkili olduğunu göstermektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocukların doğada arkadaşlarını tercih etmeleri, sosyal etkileşimi doğa deneyimleriyle birleştirdiklerini ve akranlarıyla birlikte olmanın doğada daha keyifli bir vakit geçirme aracı olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Küçük şehirde doğa eğitimi alan çocukların doğada sosyal tercihlerinde aile (%64,7) ve arkadaşlar (%17,7) öne çıkmaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu annelerini ve babalarını sevgi temasıyla ilişkilendirerek tercih ederken, eğlence ve yakınlık gibi unsurlar da bu tercihlerde etkili olmuştur. Çocukların doğrudan ifadelerinde, doğada vakit geçirirken ailenin varlığını güven sağlayıcı bir unsur olarak gördükleri, ancak aynı zamanda doğanın sosyal etkileşim için de önemli bir alan sunduğu anlaşılmaktadır.

Arkadaşlarını tercih eden çocuklar, onlarla eğlenceli vakit geçirebildiklerini ve doğanın sosyal oyun ortamı sunduğunu vurgulamıştır.

Küçük şehirde doğa eğitimi almayan çocuklar da benzer şekilde aile (%80,0) ve arkadaşlar (%13,3) ile vakit geçirmeyi tercih etmiştir. Ancak, bu gruptaki çocuklar doğada vakit geçirirken aile bireyleri ile birlikte olmayı doğrudan güven ve eğlence temalarıyla ilişkilendirmiştir. Büyükşehirdeki çocuklardan farklı olarak, küçük şehirdeki çocuklar arkadaşlarıyla vakit geçirme tercihlerini “eğlenceli vakit geçirme” ve “onlarla oyun oynama” gibi nedenlerle açıklamaktadır. Bu durum, küçük şehirdeki çocukların doğayı sosyal etkileşim açısından daha geniş bir çerçevede değerlendirdiğini göstermektedir.

Kırsalda doğa eğitimi alan çocukların büyük bir kısmı (%63,6) aile bireyleriyle vakit geçirmeyi tercih etmiş, ancak büyükşehir ve küçük şehirdeki çocuklardan farklı olarak arkadaşlarını tercih eden çocukların oranı da (%27,3) görece yüksek olmuştur. Çocukların aile tercihlerinde sevgi ve güven duyguları baskınken, arkadaş tercihlerinde ise eğlence ön plana çıkmaktadır. Kırsalda doğa eğitimi alan çocuklar, doğanın arkadaşlarıyla oyun oynayabilecekleri bir alan sunduğunu ve birlikte eğlenceli aktiviteler yapabileceklerini vurgulamıştır.

Kırsalda doğa eğitimi almayan çocuklar ise doğada vakit geçirirken öncelikli olarak aileyi (%71,5) tercih etmiş, ancak arkadaşlarının yanı sıra doğada farklı canlılarla birlikte vakit geçirme isteğini de dile getirmiştir (%7,1). Özellikle kutup ayısı ve penguen gibi hayvanlarla vakit geçirmek istediklerini ifade eden çocuklar, doğayı yalnızca insanlarla değil, hayvanlarla etkileşim içinde bir ortam olarak gördüklerini göstermektedir. Bununla birlikte, doğa eğitimi almayan kırsalda yaşayan çocukların arkadaş tercihlerini eğlence ve yakınlık bağlamında açıklaması, doğada vakit geçirirken sosyal bağların oyun ve eğlence temelli geliştiğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bütün çocuk gruplarında aile en fazla tercih edilen sosyal çevre olmuştur, ancak bu tercihin nedenleri yerleşim yerine ve doğa eğitimi alma durumuna göre değişkenlik göstermektedir. Büyükşehirde çocuklar ailelerini daha çok güven ve sevgiyle ilişkilendirirken, küçük şehir ve kırsaldaki çocuklar aileyi hem güven hem de eğlence bağlamında değerlendirmiştir. Doğa eğitimi almayan

çocukların arkadaş tercih etme oranlarının daha yüksek olması, doğayı daha çok sosyal bir ortam olarak algıladıklarını göstermektedir.

Doğa eğitimi alan çocuklar doğada vakit geçirirken arkadaşlarından çok aile bireylerine yönelmiş, güven ve sevgi temalarına daha fazla vurgu yapmıştır. Doğa eğitimi almayan çocuklar ise arkadaşlarıyla vakit geçirme eğiliminde olmuş ve eğlence, özlem gibi nedenlere daha fazla yer vermiştir. Kırsalda yaşayan doğa eğitimi almayan çocukların hayvanları da sosyal çevrelerinin bir parçası olarak görmesi, doğaya yönelik algılarında farklı bir boyut olduğunu göstermektedir. Vygotsky'nin Sosyal Yapılandırmacı Kuramına göre, çocuklar sosyal ilişkiler yoluyla öğrenir ve çevrelerini anlamlandırır. Bu bağlamda, çocukların doğada kimlerle vakit geçirmek istediklerine dair tercihleri, içinde bulundukları sosyal yapı, kültürel dinamikler ve öğrenme deneyimleriyle şekillenmektedir. Büyükşehirde çocukların ailelerine daha fazla yönelmesi, doğayla etkileşimlerinin yapılandırılmış mekânlar ve aile gözetiminde gerçekleşmesiyle ilişkilendirilebilirken, kırsal bölgede arkadaşlarla vakit geçirme isteği, doğanın oyun ve keşif ortamı olarak daha fazla deneyimlenmesiyle bağlantılı olabilir. Sonuç olarak, doğa eğitimi alan çocukların sosyal tercihlerinin daha çok aile odaklı ve güven-sevgi eksenli olduğu, doğa eğitimi almayan çocukların ise doğayı daha sosyal bir etkileşim alanı olarak görme eğiliminde olduğu söylenebilir.



Resim 4.19. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç12)

“...Arkadaşlarımı öğretmenimi, gökyüzünü, bulutları çizdim. Geziyoruz. Doğada yürümekten hoşlanırım. Kışın kar yağınca arkadaşlarımla kartopu oynamak isterdim. Yazın da babam ve annemle Ankara'ya gitmek isterdim...” KŞDE Ç12



Resim 4.20. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç56)

“...Ben yokum içerdeyim. Oyun oynuyorum. Bu resimde Melike ablamı çizdim. Doğada piknik yapmak kamp yapmak ve arkadaşlarımla oyun oynamak. Doğada balonla oynamaktan hoşlanırım...” KIRGE Ç56

Bu alt probleme ilişkin çocukların ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“...Annem, kardeşim, babam çünkü onlarla aynı evde yaşıyorum ve seviyorum...”
BŞDE Ç2

“...Arkadaşlarım. Çünkü onları özlerim...” BŞGE Ç43

“...Annem, babam, kuzenlerim, anneannem, teyzem, halam çünkü onlarla gezintiye çıktığımızda eğlenceli şeyler yapabiliriz. Ateş yakabiliriz...” KŞDE Ç10

“...Annem, babam ve Çınar abim. Annem okuma yazma bildiği için onunla ödev yapıyorum babamla parka gidiyorum, Çınar abimle oyun oynuyorum...” KŞGE Ç19

“...Yaman, Ömer Ali, Lina çünkü onları çok seviyorum...” KIRDE Ç17

“...Kutup ayısı ve penguen. Onlarla oynamak istiyorum...” KIRGE Ç60

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğa algılarını renk tercihleri üzerinden incelemek amacıyla “Resminde hangi renkleri kullandın? Neden bu renkleri tercih ettin?” sorusu yöneltilmiş ve çocukların yanıtları Antroposentrik ve Ekosentrik yaklaşımlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen temalar Sevgi, Estetik, Tercih ve Doğa Renkleri olmak üzere dört kategori altında sınıflandırılarak tablolastırılmıştır.

Tablo 4.7’de, büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan 26 çocuk ve doğa eğitimi almayan 34 çocuğun çizim ve görüşlerinden elde edilen veriler sunulmaktadır. Çizimler ve görüşler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, öncelikle kodlar oluşturulmuş ve ardından bu kodlar Sevgi, Estetik, Tercih ve Doğa Renkleri başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda eğitim gören doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimlerinde tercih ettikleri renklere ilişkin yanıtlarının karşılaştırılması

	Büyükşehir (22)						Küçük Şehir (26)						Kırsal (12)					
EĞİLİM	DE (6)			GE (16)			DE (14)			GE (12)			DE (6)			GE (6)		
	Nedeni	f	%	Nedeni	f	%	Nedeni	f	%	Nedeni	f	%	Nedeni	f	%	Nedeni	f	%
Antroposentrik	Sevgi (3) Tercih (1)	4	66.7	Sevgi (9) Estetik (1)	10	62.5	Estetik (3) Tercih (2) Sevgi (6)	11	78.6	Sevgi (4) Tercih (5) Estetik (2)	11	91.7	Sevgi (3) Tercih (1) Estetik (1)	5	83.3	Tercih (1) Sevgi (4) Estetik (1)	6	100
Ekosentrik	Doğa renkleri (2)	2	33.3	Doğa renkleri (6)	6	37.5	Doğa renkleri (3)	3	21.4	Doğa renkleri	1	8.3	Doğa renkleri	1	16.7	-	-	0
	TOPLAM	6	100	TOPLAM	16	100	TOPLAM	14	100	TOPLAM	12	100	TOPLAM	6	100	TOPLAM	6	100

Tablo 4.7'de, büyükşehir, küçük şehir ve kırsalda yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların çizimlerinde tercih ettikleri renkler, Antroposentrik ve Ekosentrik eğilimler bağlamında analiz edilmiştir. Sevgi, tercih, estetik ve doğa renkleri temaları çerçevesinde her bir çocuk grubu ayrı ayrı değerlendirilmiş ve ardından genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu analizlerde, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı (İşlem Öncesi Dönem) bağlamında çocukların benmerkezci düşünme eğilimleri ve kişisel tercihlerinin ağır basma nedenleri de dikkate alınmıştır.

Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların renk seçimlerinde Antroposentrik eğilim baskındır (%66,7). Çocuklar renkleri daha çok sevgi ve bireysel tercihleri doğrultusunda belirlemiş, yalnızca %33,3'ü doğa renklerini temel alarak seçim yapmıştır. “Bu rengi seviyorum çünkü en sevdiğim oyuncak da bu renkte” gibi ifadeler, renklerin doğrudan doğa ile değil, kişisel geçmiş deneyimlerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Piaget'in işlem öncesi dönem özelliklerine göre, çocukların düşünme süreçleri büyük ölçüde benmerkezcidir ve bireysel tercihlere dayanır. Bu nedenle, doğa eğitimi almış olsalar bile, çocukların büyük bir kısmı çizimlerinde kullanmış oldukları renkleri doğaya dayandırmak yerine kişisel anlamlar yükleyerek seçmişlerdir. Ancak doğa renklerine yönelen çocukların varlığı, doğa eğitiminin gözlem yoluyla farkındalık oluşturma konusunda etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocuklarda da Antroposentrik eğilim yüksek oranda görülmektedir (%62,5). Çocuklar renkleri “bu renk güzel olduğu için”, “en sevdiğim kıyafetim bu renkte” gibi estetik ve tercihe dayalı ifadelerle açıklamıştır. Doğa renklerine yönelen çocuk oranı (%37,5) doğa eğitimi alan büyükşehir çocuklarıyla benzerlik göstermektedir, ancak bu çocukların doğa renklerini daha bilinçli bir gözlem yerine sezgisel bir şekilde seçtikleri görülmektedir. Bu durum, doğa eğitiminin çocukların doğayı bir bütün olarak kavramasında ve doğa renklerini daha bilinçli fark etmesinde önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Küçük şehirde doğa eğitimi alan çocuklarda Antroposentrik eğilim (%78,6) daha baskındır ve çocukların büyük bir kısmı renk seçimlerini sevgi, estetik ve kişisel tercihlere dayandırmıştır. Çocukların yalnızca %21,4'ü doğa renklerini temel alarak seçim yapmıştır. “Bu rengi seçtim çünkü ağaçlar da bu renkte” gibi doğrudan gözlem içeren ifadeler, doğa eğitiminin doğa renkleriyle ilgili farkındalık oluşturduğunu

göstermektedir. Ancak, Piaget'in İşlem Öncesi Dönem özellikleri gereği çocuklar hala bireysel tercihleri ve benmerkezci düşünme süreçleriyle hareket ettiğinden, doğa eğitimi almalarına rağmen renk tercihlerini daha çok kendi estetik beğenilerine göre belirledikleri görülmektedir.

Küçük şehirde doğa eğitimi almayan çocuklar ise %91,7 oranında Antroposentrik eğilim göstermiştir, doğa renklerini tercih eden çocuk oranı ise yalnızca %8,3 olmuştur. Bu grup içinde doğa renklerine yönelim en düşük seviyede kalmıştır, bu da doğa eğitimi almayan çocukların doğa gözlemlerinin daha sınırlı olduğunu ve renk seçimlerini daha çok bireysel tercihler üzerinden şekillendirdiklerini göstermektedir. Çocukların "bu rengi seçtim çünkü pembe en sevdiğim renk" gibi ifadeleri, renk seçimlerinin doğadan çok kişisel zevkler doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir.

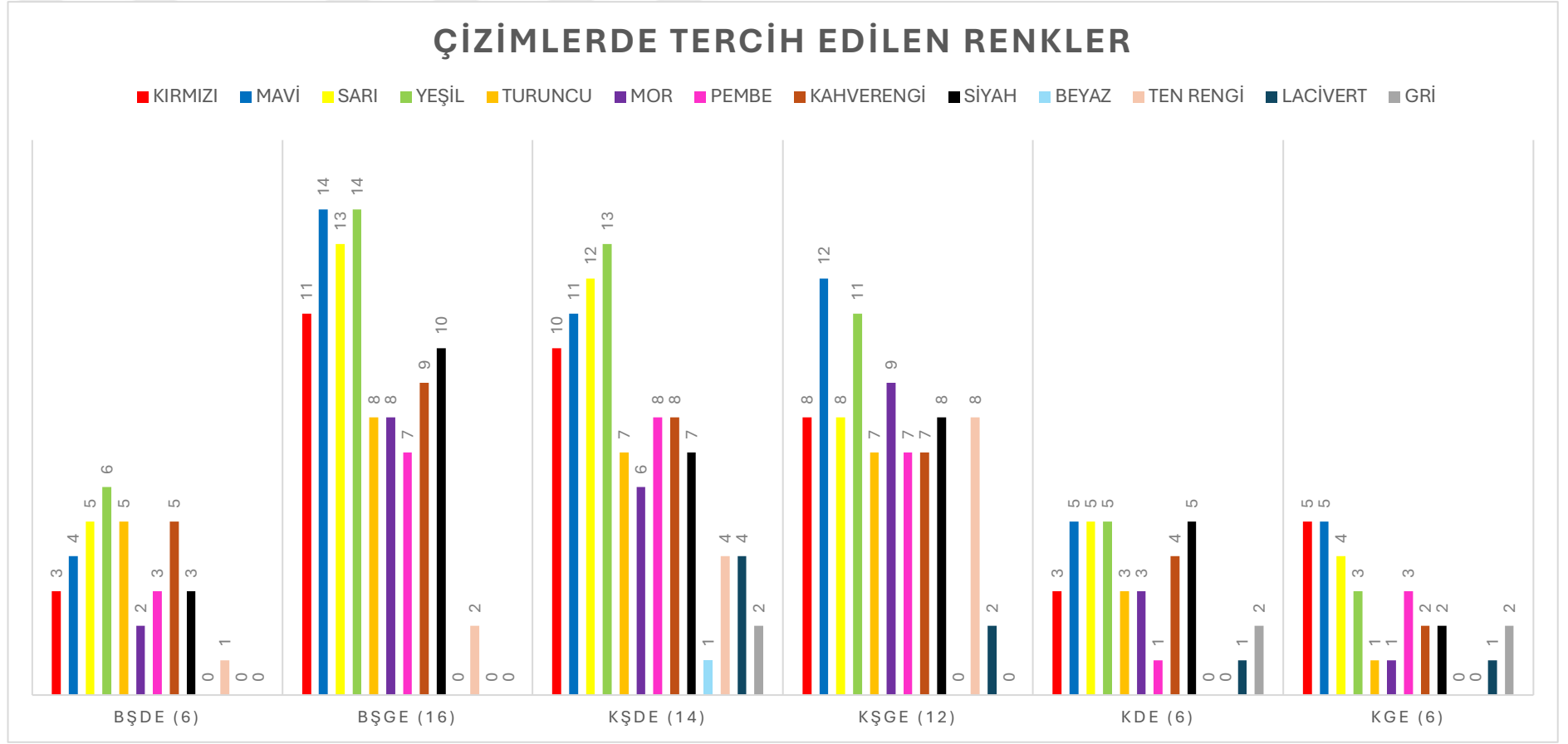
Kırsalda doğa eğitimi alan çocukların renk tercihlerinde Antroposentrik eğilim (%83,3) yine baskındır. Çocukların yalnızca %16,7'si doğa renklerini kullanmıştır. Kırsalda doğa eğitimi alan çocukların renkleri doğaya dayandırma oranlarının düşük olması, doğa eğitiminin yalnızca teorik bir bilgi aktarımıyla sınırlı kalmış olabileceğini ve doğrudan gözlem yapmaya dayalı bir süreç içermesi gerektiğini göstermektedir. Çocuklar "bu rengi seçtim çünkü güzel duruyor" gibi ifadeler kullanarak renkleri daha çok estetik kaygılarla seçtiklerini belirtmişlerdir.

Kırsalda doğa eğitimi almayan çocuklar ise %100 oranında Antroposentrik eğilim göstermiştir, hiçbir çocuk doğa renklerini referans almamıştır. Bu, doğa eğitimi almayan kırsal çocukların doğayı bir gözlem alanı olarak değil, daha çok bir yaşantı ve oyun alanı olarak gördüğünü düşündürmektedir. Çocuklar, doğayı doğrudan gözlemlene fırsatına sahip olsalar bile, doğa renkleri konusunda bir farkındalık geliştirmemişlerdir. "En sevdiğim rengi seçtim çünkü bu renk beni mutlu ediyor" gibi ifadeler, kırsalda doğa eğitimi almayan çocukların renkleri doğadan bağımsız olarak kişisel ve duygusal temellere dayandırdıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, tüm çocuk gruplarında Antroposentrik eğilim baskındır ve renk tercihleri büyük ölçüde sevgi, tercih ve estetik temalarına dayandırılmıştır. Doğa eğitimi alan çocuklar doğa renklerine daha fazla yönelmiş olsa da Piaget'in işlem öncesi dönem özellikleri gereği çocukların benmerkezci düşünme

eğilimleri nedeniyle kişisel tercihler ön planda kalmıştır. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocuklar doğa renklerini daha bilinçli gözlemlene eğiliminde olurken, kırsaldaki çocuklar doğa ile iç içe olmalarına rağmen doğa renklerine daha az vurgu yapmışlardır. Bu durum, doğa eğitiminin çocuklarda doğaya dair gözlem yapma bilinci oluşturabildiğini, ancak kişisel tercihler ve bilişsel gelişim özellikleri nedeniyle doğa renklerini kullanma eğilimini tamamen değiştiremediğini göstermektedir. Doğa eğitimi alan çocuklarda ekosentrik eğilim görülse de Antroposentrik eğilim hâlâ baskın durumdadır.





Grafik 5.1. Çocukların “Resminde hangi renkleri kullandın?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar

Buna göre;

Çocukların çizimlerinde en çok tercih ettikleri renkler sırasıyla yeşil (52), mavi (51), sarı (47), kırmızı (40), kahverengi (35), siyah (35), turuncu (31), mor (29), pembe (29), ten rengi (15), lacivert (8), gri (6) ve beyaz (1) olarak belirlenmiştir. Renk seçimlerinde yeşil ve mavi gibi doğada sık rastlanan renklerin en yüksek oranda kullanılması, çocukların çevrelerinde gözlemledikleri doğal unsurları fark ettiklerini ve bunları çizimlerine yansıttıklarını göstermektedir. Yeşil genellikle çimen, ağaç ve yapraklar gibi bitkisel unsurları, mavi gökyüzü ve suyu, sarı ise güneşi temsil etmekte kullanılmıştır. Çocuklardan bazıları renk tercihlerini doğrudan doğadaki nesnelerle ilişkilendirerek açıklamış, bu da ekosentrik bir farkındalığa işaret etmektedir. Örneğin, bir çocuk “Yeşil, mavi ve kahverengi çünkü doğada en çok bu renkleri görüyoruz.” şeklinde bir açıklama yaparak doğa gözlemlerinin seçimlerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Doğa eğitimi alan çocuklar ile almayan çocuklar karşılaştırıldığında, doğa eğitimi alan çocukların doğa renklerini daha bilinçli bir gözlem süreciyle seçtikleri görülmektedir. Bu çocuklar, özellikle yeşil, kahverengi ve mavi gibi doğada baskın renkleri kullanmış ve bu renkleri açıklarken doğada karşılık bulduğu nesnelere vurgu yapmıştır. “Yeşil çünkü çimenler ve ağaçlar böyle.” veya “Mavi, çünkü gökyüzü ve deniz böyle.” gibi ifadeler, doğa eğitimi almış çocukların doğayı gözlemleyerek renk tercihinde bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, doğa eğitimi sürecinin çocukların çevresel farkındalığını artırarak, doğayı bir bütün olarak kavrama becerilerini desteklediğini düşündürmektedir.

Öte yandan, doğa eğitimi almayan çocuklar, doğa gözlemlerinden çok kişisel estetik tercihlerini ve duygusal yönelimlerini ön planda tutmuştur. Bu gruptaki çocukların pembe, mor, kırmızı ve turuncu gibi renkleri daha sık tercih etmeleri, doğa gözlemlerinden çok kişisel beğeni ve kültürel etkileşimlerin renk seçimini yönlendirdiğini göstermektedir. “Pembe çünkü en sevdiğim renk.” gibi ifadeler, bireysel tercihlerin doğa renklerinden daha baskın olabileceğini ve çocukların görsel algılarını kişisel deneyimlerine dayalı olarak şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Orta düzeyde tercih edilen renkler arasında kırmızı (40), kahverengi (35), siyah (35), turuncu (31), mor (29) ve pembe (29) bulunmaktadır. Bu renklerin doğada kısmen

karşılık bulduğu görülmektedir. Kırmızı genellikle doğada çiçekler veya meyvelerle ilişkilendirilebilirken, kahverengi ve siyah daha çok toprak, ağaç gövdeleri ve gölge alanlar ile bağlantılıdır. Ancak bazı çocuklar bu renkleri doğa gözlemleriyle ilişkilendirmek yerine kişisel tercihleri doğrultusunda seçmiştir. Örneğin, bir çocuk “Siyah, kahverengi, yeşil, mavi, kırmızı, sarı çünkü doğada olan renkler.” (KŞDE Ç7) diyerek doğa gözlemine dayalı bir tercih yaparken, bir başka çocuk “Pembe çünkü en sevdiğim renk.” (KŞGE Ç25) şeklinde bir açıklamayla rengin doğayla olan bağını değil, kendi estetik beğenisini öne çıkarmıştır. Bu farklılıklar, çocukların renk seçimlerinde hem ekosentrik hem de antroposentrik eğilimlerin bir arada bulunduğunu ve doğa gözlemlerinin bireysel tercihlerle birleştiğini göstermektedir.

Çocukların daha az tercih ettiği renkler arasında ten rengi (15), lacivert (8), gri (6) ve beyaz (1) bulunmaktadır. Beyazın en az kullanılan renk olması, doğada belirgin bir şekilde algılanmaması ile açıklanabilir. Beyaz, yalnızca kar veya ışık yansımaları gibi unsurlarla ilişkilendirilebileceğinden, çocuklar tarafından doğrudan bir doğa rengi olarak algılanmamış olabilir. Gri ve lacivertin düşük kullanım oranları da benzer şekilde, doğada sık rastlanmayan veya çocuklar tarafından fark edilmesi zor olan renkler arasında yer almalarından kaynaklanabilir. Çocuklar genellikle doğada en sık karşılaştıkları ve görsel olarak baskın olan renkleri kullanma eğiliminde olmuşlardır, bu da gözlemsel öğrenmenin renk seçimlerinde belirleyici bir faktör olduğunu düşündürmektedir.

Çocukların renk seçimlerinde doğa gözlemlerinin etkili olduğu ancak bilişsel gelişim düzeylerine bağlı olarak bireysel tercihlerin ağır bastığı görülmektedir. Bu durum, Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı çerçevesinde İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş) özellikleriyle açıklanabilir. Bu dönemde çocuklar benmerkezci düşünme eğilimindedirler ve dünyayı kendi bakış açılarıyla anlamlandırırılar. Çocukların renk seçimlerinde doğa gözlemleri etkili olsa da bireysel estetik algılarının güçlü olması ve “bu rengi seviyorum” gibi öznel açıklamaların sık kullanılması, işlem öncesi dönemin merkezilik (odaklanma) eğilimi ile de örtüşmektedir. Çocuklar bir nesnenin yalnızca tek bir özelliğine (renk, parlaklık veya ilgisini çeken bir faktör) odaklanarak seçim yapma eğilimindedirler. Bu nedenle, doğada daha fazla rastlanan yeşil ve mavi

gibi renkler sıkça kullanılmış olsa da kırmızı, pembe ve mor gibi kişisel tercihlere dayalı renkler de yaygın olarak tercih edilmiştir.

Doğa eğitimi alan çocukların renk seçimlerinde doğa gözlemlerine dayalı ekosentrik eğilimlerin belirginleştiği görülmekle birlikte, işlem öncesi dönemin bilişsel özellikleri nedeniyle bireysel tercihler yine de baskın kalmaktadır. Çocukların renkleri belirlerken büyük ölçüde kendi iç dünyalarına ve beğenilerine odaklanmaları, bu dönemin doğal bir özelliğidir. Ancak, doğa eğitimi sürecinin, çocukların çevrelerindeki doğal unsurları fark etme becerilerini desteklediği ve doğaya yönelik bilinçli gözlem yapmalarını sağladığı görülmektedir. Bu durum, doğa eğitiminin çocukların doğa farkındalığını artırabileceğini ancak bilişsel gelişim süreçleri nedeniyle doğa algılarında tamamen bir dönüşüm yaratmasının beklenemeyeceğini göstermektedir.



Resim 4.21. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç4)

“...Kırmızı, yeşil, kahverengi, mavi, turuncu, ten rengi, sarı çünkü ben dışarıda gördüğüm renkleri çizdim...” BŞDE Ç4



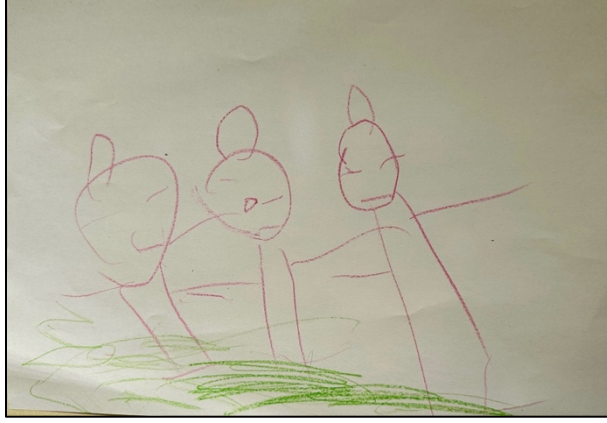
Resim 4.22. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç8)

“...Sarı, mavi, kırmızı, yeşil, mor çünkü renkli olsun diye...” KŞDE Ç8



Resim 4.23. Kırsalda Doğa Eğitimi Alan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç18)

“...Koyu yeşil, kahverengi, siyah, gri, mor. Canım istediği için...” KİRDE Ç18



Resim 4.24. Büyükşehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç41)

“...Pembe ve yeşil çünkü seviyorum...” BŞGE Ç41



Resim 4.25. Küçük Şehirde Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç36)

“...Turuncu, yeşil, mor, mavi, lacivert çünkü bunları istedim...” KŞGE Ç36



Resim 4.26. Kırsalda Doğa Eğitimi Almayan Çocuğa Ait Doğa Çizimi (Ç57)

“...Yeşil, kırmızı çünkü çok güzel oldukları için...” KİRGE Ç57

Bu alt probleme ilişkin çocukların ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

“...Turuncu, yeşil, mavi, açık mavi, kırmızı, kahverengi, sarı, siyah. Elimdeki tüm renkleri kullandım...” BŞDE Ç5

“...Yeşil, sarı, siyah, mavi çünkü o renkleri seviyorum...” BŞGE Ç44

“...Kırmızı, turuncu, sarı, kahverengi, yeşil, mavi, koyu mavi, pembe, mor çünkü o renkleri çok seviyorum...” KŞDE Ç32

“...Siyah, pembe, sarı, koyu mavi, açık mavi, kırmızı, yeşil, ten rengi. Güzel olacağını düşündüm...” KŞGE Ç20

“...Kırmızı, siyah, gri, lacivert, sarı, mor, mavi, kahverengi çünkü çok yakışıyor...”
KIRDE Ç16

“...Lacivert, mavi, siyah, sarı, gri. Bunlarla boyamak istediğim için...” KIRGE Ç55

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çocukların Çizimleri Aracılığıyla Doğa Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birçok erken çocukluk dönemi araştırmacısı, doğaya ilişkin tutumların temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığını ve bu yılların, gelecekte çevreye duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetişmesi açısından büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Basile, 2000; Haktanır, 2007; Hart ve Chawla, 1981; Kahrman Pamuk, 2019; Wilson, 1996). Büyükşehirde yaşayan ve doğa eğitimi almakta olan çocukların çizimlerinde doğal çevreye ilişkin unsurlar baskın olmakla birlikte, bu unsurların oldukça genel nitelikte olmaları dikkat çekmektedir. Ahi (2015) de kendi çalışmasında benzer şekilde çocukların çizimlerinin daha çok doğal öğelerle (ağaç, güneş, hayvanlar, çimen) sınırlı kaldığını ve insan figürlerinin nadiren yer aldığını ifade etmiştir. Bu durum, çocukların doğayı insanlardan ayrı bir alan olarak algıladığını ortaya koymaktadır.

Piaget'e göre okul öncesi dönem, çocukların işlem öncesi dönemden somut işlemler dönemine geçtikleri, ancak halen işlem öncesi dönem özelliklerini yansıtmakta oldukları bir evredir. Bu dönemde çevreyi sembolik düzeyde anlamlandırma ön plandadır (Piaget, 1964). Büyükşehirde yaşayan çocukların çevrelerinde doğal alanların azlığı ve çevresel öğelerin sınırlı olması, çocukların çizimlerinde sembolik temsillerin baskın olmasının bir sebebi olarak gösterilebilir. Sanchis ve arkadaşları (2022) da çizimlerin, yerel doğal alanlara yönelik farkındalığın sınırlı olduğunu ve kentsel çevrenin baskın algılandığını göstermiştir. Oysaki doğa temelli eğitimlerin/orman okulu modelinin temel felsefesi çocuklara deneyimler yoluyla öğrenme ve keşif alanları sunmasıdır (Lovell, 2009).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı (1979), çocukların doğa algılarının yaşadıkları çevreye göre farklılık gösterebileceğini vurgular. Mikrosistem düzeyinde, büyükşehirde yaşayan çocukların doğaya erişimlerinin azlığı, çizimlerdeki doğal unsurların çeşitliliğini ve ayrıntısını sınırlı hale getirmektedir. Buna karşılık, küçük şehirde yaşayan çocukların çizimlerinde doğa unsurlarının daha zengin ve somut

şekilde ifade edildiği görülmüştür. Mol (2019), çalışmasında çocukların doğal olayları (rüzgâr, yağmur) resmettiğini ve doğayı bir parçası olarak algıladığını vurgulamıştır. Çocukların doğa unsurlarını daha detaylı ve belirgin resmetmeleri, çevresel uyaranlarla daha fazla etkileşim kurduklarını göstermektedir. Piaget'in bilişsel gelişim kuramına (1964) göre, işlem öncesi dönemdeki çocuklar somut işlemler becerisi kazandıkça, çevrelerini daha detaylı ve sınıflandırılmış bir şekilde algılar. Çocukların çizimlerinde yer alan çeşitli bitki türleri ve doğal döngüler, bu becerilerin bir yansıması olarak görülebilir. Benzer şekilde Howlett ve Turner (2023), çocukların çizimlerinde memeliler ve kuşların baskın olduğunu, ancak bitki tür çeşitliliğinin sınırlı kaldığını belirtmiştir.

Kırsal bölgede yaşayan çocukların çizimlerinde, doğa algısının sosyal bağlamda anlamlandırıldığı dikkat çekmektedir. Piaget'in kuramına göre (1964), kırsalda yaşayan çocuklar, çevrelerini sosyal öğelerle birleştirerek algılar. Bronfenbrenner'in mezosistem ve makrosistem düzeyleri (1979), kırsal yaşam tarzının çocukların çevresel algılarını nasıl şekillendirdiğini açıklamak için kullanılabilir. Kırsalda yaşayan çocukların çizimlerinde hem doğal unsurlar hem de aile ve topluluk öğeleri bir arada bulunmaktadır. Hayır Kanat ve arkadaşları (2023) da çalışmalarında çocukların doğayı hem doğal hem de beşerî unsurların bir arada bulunduğu bir alan olarak algıladığını ifade etmiştir. Çocuklar yakın çevresinde bulunan uyaran ve nesnelerin varlığının yanı sıra doğadaki canlı ve cansız unsurları keşfetmeye her zaman heyecan duyarlar. Bu durumda okul öncesi çağlarda çocukların doğaya erişebileceği çevrede yaşamaları önemlidir (Pramling-Samuelson, 2011). Eskidemir Meral ve Tutkun Yaşar (2023), çocukların gözünden doğayı inceledikleri çalışmalarında, doğa ile kurulan bağların çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerini pekiştirdiğini, aynı zamanda doğa algılarında olumlu bir değişim sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışma, mevcut bulgularımızla örtüşmekte olup, doğa temelli eğitimlerin çocukların doğa algısını geliştirmedeki önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Genel olarak çocukların çizimleri, doğaya ilişkin algılarının yaşadıkları çevrenin özelliklerine ve doğa ile kurdukları etkileşime bağlı olarak çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyükşehirlerde yaşayan çocukların sembolik temsillerle sınırlı kalan doğa algıları, küçük şehirlerde ve kırsalda yaşayan çocukların somut ve sosyal

bağlamlarda çeşitlilik gösteren algılarıyla belirgin bir fark yaratmaktadır. Gür (2022), doğa temelli etkinliklerden sonra çocukların çizimlerinde kavramsal detayların arttığını ve doğal bileşenlerin ön plana çıktığını belirtmiştir. Yaşadıkları çevrenin zenginliği ve doğa unsurlardaki uyaran zenginliği çocukların bu konuda öğrenmelerinin artmasını ve resimleri aracılığıyla ifadelerine yansımaktadır. Bu farklılıklar, erken çocukluk döneminde doğa ile etkileşim olanaklarının artırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Çocukların Doğa Denince Akıllarına Neler Geldiğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında elde edilen bulgular, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların doğa algılarındaki farklılıkları ortaya koymuştur. Çocuklara yöneltilen “Doğa denince aklına neler geliyor?” sorusu aracılığıyla elde edilen verilerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi sonucunda, çocukların doğaya ilişkin algılarının yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırma bulguları, doğa algısında doğal çevrenin baskın bir tema olduğunu göstermektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların doğayı daha çok genel unsurlarla ifade ettikleri, küçük şehirde yaşayan çocukların ise doğayı bitki tür çeşitliliği üzerinden tanımladıkları görülmüştür. Özellikle küçük şehirde çocukların yabani bitkilere daha fazla vurgu yapmaları, doğa eğitimi sırasında farklı bitki türleriyle karşılaştıklarını düşündürmektedir. Kahrıman Pamuk (2019), erken çocukluk döneminde yapılan doğa eğitimi çalışmalarının çocukların bitki ve hayvan türlerine yönelik farkındalıklarını artırdığını belirtmiştir. Araştırma sonuçları, bu bulguyla örtüşmektedir. Ahi (2015) de çocukların doğayı genellikle insanı dışlayan ve doğal bir sistem olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Buna karşın Mol (2019) ise çocukların doğa algısında insan figürlerinin yer aldığını ve doğanın insanla bağlantılı bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

Hayvan algısına yönelik bulgular, büyükşehirde yaşayan çocukların daha çok medyadan veya kitaplardan edindikleri, tanıdık ve yaygın hayvan türlerine yer verdiklerini göstermektedir. Kelebek, sincap ve kuş gibi hayvanların büyükşehirde daha sık resmedildiği; kırsalda ise zürafa, zebra ve penguen gibi egzotik hayvanların çizimlerde daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Köşker (2019), çocukların doğayı en

çok hayvanlar ve bitkisel unsurlar aracılığıyla tanımladığını ifade etmektedir. Pramling-Samuelson (2011) ise çocukların doğa algılarının, çevresel gözlemlerle birlikte medya ve kitaplardan elde ettikleri dolaylı bilgilerden de etkilendiğini belirtmektedir. Araştırma bulguları, kırsalda doğa algısında doğrudan gözlem deneyimlerinin yanı sıra dolaylı öğrenme kaynaklarının da etkili olduğunu göstermektedir. Kırsalda yaşayan çocukların çevrelerinde bulunmayan egzotik hayvanları doğa algılarıyla ilişkilendirmeleri, Howlett ve Turner'ın (2023) belirttiği medya etkisiyle açıklanabilir.

Doğa olaylarına ilişkin algıların değerlendirilmesi, çocukların çevrelerinde gözlemledikleri doğa olaylarını yansıttıklarını ortaya koymaktadır. Büyükşehirde çocukların daha çok güneş ve bulut gibi genel doğa olaylarına yer verdiği, küçük şehir ve kırsalda ise rüzgâr, yağmur, dolunay gibi daha çeşitli doğa olaylarının algılanabildiği belirlenmiştir. Bu durum, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramına (1979) göre, çocukların çevresel etkileşim düzeylerinin yaşadıkları bölgeye göre değiştiği ve doğaya dair bilgilerini doğrudan deneyimlerle geliştirdikleri gerçeğiyle ilişkilendirilebilir. Büyükşehirde doğa olaylarının daha sınırlı sayıda ve daha soyut imgelerle temsil edilmesi, Piaget'in bilişsel gelişim kuramına (1964) göre işlem öncesi dönemdeki çocukların soyut düşünmeye yatkın olmalarından kaynaklanabilir.

Çocukların sosyal çevre bağlamında doğaya yönelik algıları da yaşadıkları bölgeye göre farklılaşmaktadır. Kırsaldaki çocuklar doğayı aileleri ve sosyal çevreleriyle birlikte tanımlarken, büyükşehirde çocukların doğa algılarını daha bireysel düzeyde ele aldıkları görülmüştür. Hayır Kanat ve arkadaşları (2023), çocukların doğa algılarında sosyal çevrenin önemli bir yeri olduğunu ve özellikle kırsalda doğanın sosyal bağlamda anlamlandırıldığını ifade etmiştir. Araştırma bulguları, kırsalda çocukların doğaya ilişkin algılarında aile figürlerine daha sık yer verdiğini ortaya koyarak bu görüşü desteklemektedir. Çocukların doğayı sosyal çevreleriyle birlikte algılamalarının, Vygotsky'nin (1978) kuramında belirttiği gibi çevresel etkileşimler ve sosyal öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Yapay çevre teması açısından değerlendirildiğinde, büyükşehirde doğa algısının yapay çevre unsurlarıyla iç içe olduğu görülmüştür. Çocukların doğayı park, yol, bina ve araç gibi unsurlarla birlikte algılamaları, kent yaşamının doğa algısını nasıl

şekillendirdiğine işaret etmektedir. Sanchis ve arkadaşları (2022), çocukların çizimlerinde yer alan yapay çevre unsurlarının, yaşadıkları çevrenin fiziksel özellikleri doğrultusunda şekillendiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocukların doğayı genellikle park, bina, yol gibi yapay unsurlarla tanımlaması, doğa algılarının kent yaşamının koşulları tarafından şekillendiğine işaret etmektedir.

Genel olarak, araştırma bulguları, çocukların doğaya ilişkin algılarının yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Büyükşehirde doğa, genellikle yapay unsurlarla birlikte algılanırken, küçük şehirde doğa bitki tür adı çeşitliliği ve hayvan türleri üzerinden tanımlanmıştır. Kırsalda ise doğanın sosyal çevreyle bütünleşik bir biçimde algılandığı belirlenmiştir. Gür (2022) çalışmasında doğa temelli eğitimlerin çocukların algılarında çeşitlilik sağladığını ve daha fazla doğa unsuruna yer verdiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlar, doğa eğitiminin çocukların doğa algılarını güçlendirdiğini ve doğaya yönelik farkındalıklarını artırdığını göstermektedir. Ancak, yaşanan çevrenin sunduğu doğal gözlem fırsatlarının, çocukların doğaya ilişkin algılarının çeşitliliğinde belirleyici bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Çocukların Çizimleri Aracılığıyla Doğada Vakit Geçirme Tercihleri, Davranış ve Tutumları ile Mevsimsel Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğada vakit geçirme davranış ve tutumlarına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla çocuklara “Bu resimde neler yapıyorsun? Doğada nasıl zaman geçirmekten hoşlanırsın? Doğada yazın, kışın veya farklı mevsimlerde neler yapıyorsun?” soruları yöneltilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Bulgular, doğa eğitimi alan çocukların çevresel farkındalıklarının genellikle daha yüksek olduğunu, doğa eğitimi almayan çocukların ise daha sınırlı ve bireysel deneyimlerle çevreyi algıladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çocukların doğa algıları, yaşadıkları yerleşim biriminin çevresel özelliklerine göre farklılık göstermiştir.

Büyükşehirde yaşayan doğa eğitimi alan çocuklar, doğayı daha çok açık hava oyunları ve keşif etkinlikleri ile ilişkilendirmiş, ancak bu çocuklar doğaya yönelik sembolik bir bakış açısı sergilemiş ve kendilerini doğanın bir parçası olarak görme davranışını daha az ifade etmiştir. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı (1979), büyükşehir çocuklarının sınırlı doğa erişiminin çevresel algılarını kısıtladığını açıklamaktadır. Piaget'in bilişsel gelişim kuramı (1964) ise, doğa eğitimi alan çocukların çevresel unsurları sınıflandırarak anlamlandırma becerilerinin geliştiğini desteklemektedir. Köşker (2019), büyükşehir çocuklarının doğa algılarında okul dışı etkinliklerin etkisini vurgulayarak, çevresel farkındalığın artması için daha fazla açık hava etkinliği önerilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Küçük şehirde yaşayan çocuklar, büyükşehirde yaşayanlara göre doğayı daha somut ve zengin bağlamlarda (kütükle oynamak, doğa gezileri ile doğayı keşfetme ve inceleme, toprağı kazmak vb.) ifade etmiştir. Bu çocuklar yazın ağaca tırmanmak, doğa gezisi yapmak, arkadaşlarla vakit geçirmek; ilkbaharda kelebeklerle oyun, çiçek koklamak, meyve toplamak gibi eylemleri tercih etmişlerdir. Doğa eğitimi alan çocukların tercihleri, doğayı keşfetme ve deneyimleme odaklıdır. Buna karşın, doğa eğitimi almayan çocuklar da çevreye yönelik farkındalık sergilemiş, ancak rehberlik eksikliği nedeniyle doğa algıları bireysel deneyimlerle sınırlı kalmıştır. Polat ve Demirci (2022) çalışmasında, çocukların doğayı daha çok bitki ve hayvanlar olarak ele almaya meyilli olduklarını belirtmiştir. Bu çalışma da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Mol (2019), çocukların coğrafi deneyimlerine bağlı olarak doğa olaylarını resmettiğini vurgulamış; Köşker (2019) ise çocukların çizimlerinin, doğada geçirdikleri zaman ve deneyimlerin çevresel unsurlarla sınırlı olduğunu belirtmiştir. Kahrıman Pamuk ve Ahi (2019), çocukların doğada vakit geçirmekten keyif aldığını ve açık hava etkinliklerini tercih ettiklerini ifade ederken, Usanmaz (2020), doğa etkinliklerinin çocukların çizimlerine pozitif bir şekilde yansıdığını ortaya koymuştur. Gür (2022), doğa etkinliklerinden sonra çocukların doğayla pozitif bir ilişki geliştirdiğini ve bu durumun çizimlerine yansıdığını belirtmiştir. Hayır Kanat ve arkadaşları (2023) ise çocukların en sevdikleri aktiviteler arasında oyun oynama ve hayvanlarla etkileşim kurmanın öne çıktığını ifade etmektedir.

Kırsalda yaşayan çocuklar, doğayı bir yaşam alanı olarak algılamış ve açık hava aktivitelerini sosyal bağlamlarla ilişkilendirmiştir. Doğa eğitimi alan çocuklar, kamp

yapmak ve doğayı keşfetmek gibi etkinliklerle ekosentrik bir yaklaşım geliştirmiştir. Buna karşılık, doğa eğitimi almayan çocukların çevresel farkındalıkları daha çok aile rehberliği ile sınırlı kalmıştır. Bu çocuklar halihazırda doğa ile iç içe büyümekte olduğundan, doğal unsurlara aşinalıkları ve doğada gerçekleştirdikleri etkinlik sayısı diğer gruplara göre daha yüksektir.

Çocukların farklı mevsimlerde hangi eylemleri gerçekleştirecekleri ile ilgili yanıtlar incelendiğinde, en çok yaz mevsiminde çeşitli açık hava etkinliklerini (yüzmek, denize gitmek, piknik yapmak, açık hava oyunları) tercih ettikleri görülmüştür. Kış mevsiminde daha çok kar unsuruyla ilgili çeşitli eylemleri (kardan adam yapmak, kartopu oyunu, kızak çekmek vb.) yapmak istedikleri çizimleri ve görüşleri aracılığıyla anlaşılmıştır. Sonbahar ve ilkbahar mevsimlerindeki eylem tercihlerine verilen yanıtlar sayıca sınırlı kalmış olup, sonbahar mevsiminde yapraklarla oyun eylemi ağır basmış; ilkbaharda ise daha çok açık havada doğal unsurları inceleme tercihi öne çıkmıştır. Bu durum, son yıllarda mevsimsel geçişler arasında belirgin farkların azalmasıyla ve çocukların bu değişimleri gözlem fırsatlarının azalmasıyla açıklanabilir.

Genel olarak, araştırma bulguları çocukların doğada vakit geçirme biçimlerinin, yaşadıkları çevre ve doğa eğitimi alma durumlarına göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Doğa eğitimi alan çocukların doğada oyun oynamanın yanı sıra doğayı inceleme, gözlem yapma ve keşfetme eğiliminde oldukları görülmüştür. Doğa eğitimi almayan çocukların ise doğayı daha çok eğlence ve oyun bağlamında algıladıkları, yapılandırılmış gözlem ve araştırma etkinliklerine daha az yer verilmesi sebebiyle daha az ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, yaşanan çevrenin çocukların doğada vakit geçirme biçimlerini etkilediği, büyükşehirde yapılandırılmış etkinliklerin, küçük şehirde keşif odaklı faaliyetlerin, kırsalda ise sosyal etkileşim temelli aktivitelerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğa eğitimi programlarının, sürdürülebilir çevresel farkındalık oluşturmak için kritik bir araç olduğu vurgulanabilir. Bu programlar, çocuklarda çevreye yönelik sorumluluk duygusunu artırmakta ve sürdürülebilir bir gelecek için temel oluşturmaktadır (Aktaş ve Çınar, 2023; Talgron ve Ulleruo, 2023).

Çocukların Çizimleri ve Görüşleri Aracılığıyla Doğadaki Sosyal Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, farklı yerleşim yerlerinde yaşayan doğa eğitimi alan ve almayan çocukların doğada vakit geçirirken sosyal tercihlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Çocuklara yöneltilen “Doğada vakit geçirirken yanında kimler olsun, neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve bu tercihlerin altında yatan nedenler, sevgi, güven, mutluluk, özlem, eğlence ve yakınlık temaları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, çocukların doğada vakit geçirirken sosyal tercihlerinde aile ve arkadaş unsurlarının belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmüştür. Büyükşehirde doğa eğitimi alan çocuklar, doğada zaman geçirirken genellikle ailelerini tercih etmiş ve aile bireylerini güven, sevgi ve rehberlik sağlayan kişiler olarak tanımlamışlardır. Çocukların doğrudan ifadelerinde, aileleriyle doğada vakit geçirmenin kendilerini rahat ve güvende hissettirdiği görülmüştür. Bu durum, Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı kuramı (1978) kapsamında değerlendirildiğinde, çocukların sosyal çevrelerinde edindikleri güven duygusunun öğrenme süreçlerini desteklediği görüşüyle örtüşmektedir. Barroso-Tristan (2013) ise doğa temelli eğitimlerin çocukların yalnızca bilişsel değil, sosyal ve duygusal gelişim süreçlerine de katkı sunduğunu belirtmektedir.

Büyükşehirde doğa eğitimi almayan çocuklar, doğada vakit geçirirken yine ağırlıklı olarak ailelerini tercih etmiş ancak arkadaşlarını da sosyal çevrelerinde önemli bir yere konumlandırmıştır. Çocukların arkadaşlarını tercih etme nedenleri arasında eğlence ve birlikte oyun oynama isteği öne çıkmıştır. Çocuklar, doğada akranlarıyla vakit geçirmenin daha eğlenceli ve neşeli bir deneyim sunduğunu ifade etmiştir. Piaget’e (1964) göre, işlem öncesi dönemde çocukların sosyal ilişkilerinde oyun temelli etkileşimler önemli bir yer tutar ve arkadaş ilişkileri bu dönemde gelişim gösterir. Bu araştırmanın bulguları, doğa eğitimi almayan çocukların doğayı sosyal bir oyun alanı olarak gördüklerini ve arkadaş ilişkilerine önem verdiklerini ortaya koymuştur.

Küçük şehirde doğa eğitimi alan çocuklar, doğada vakit geçirirken ailelerine ek olarak arkadaşlarını da sosyal çevrelerinde önemli gördüklerini belirtmiştir. Çocukların arkadaş tercihinde eğlence, mutluluk ve keşif isteği dikkat çekmiştir. Doğa gezileri,

oyunlar ve arkadaşlarla doğa inceleme etkinlikleri, bu grup çocukların doğada vakit geçirirken tercih ettiği başlıca sosyal etkinlikler arasında yer almıştır. Bu durum, Kahriman Pamuk ve Ahi'nin (2019) çalışmasında da vurgulanmış ve doğada geçirilen zamanın çocukların sosyal becerilerini geliştirerek akran ilişkilerini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Küçük şehirdeki çocukların doğayı sosyal bir buluşma alanı olarak değerlendirdiği ve arkadaşlarıyla iletişim kurdukları bir ortam olarak anlamlandırdığı görülmektedir.

Küçük şehirde doğa eğitimi almayan çocuklar da benzer şekilde, doğada vakit geçirirken arkadaşlarıyla oyun oynamayı ve eğlenceli etkinlikler yapmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Ancak, doğa eğitimi almayan çocukların ifadelerinde, doğaya yönelik farkındalığın doğa eğitimi alan çocuklara kıyasla daha yüzeysel kaldığı anlaşılmıştır. Örneğin, doğada sadece oyun oynamaya yönelik açıklamalarda bulunan çocukların, doğa hakkında daha sınırlı gözlemler yaptığı dikkat çekmiştir. Hayır Kanat ve arkadaşları (2023), doğa etkinliklerinin çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirdiğini ve çocukların doğayla bağlarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da benzer şekilde, küçük şehir çocuklarının doğayı daha çok arkadaşlarla birlikte oyun oynayabilecekleri sosyal bir alan olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kırsalda doğa eğitimi alan çocuklar, doğada vakit geçirirken sosyal tercihlerinde ailelerini ve arkadaşlarını birlikte anmış ve doğada sosyal etkileşimi çeşitlendirme eğiliminde olmuştur. Çocuklar, arkadaşlarıyla doğada keşif yapmayı, oyun oynamayı ve hayvanları gözlemlemeyi eğlenceli bulduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda, kırsalda doğa eğitimi alan çocukların sosyal tercihlerinde hayvanlara yönelik ilgilerinin dikkat çekici olduğu görülmüştür. Çocuklar, doğada köpeklerle oynamak, kedileri izlemek veya kelebekleri kovalamak gibi etkinliklerden bahsetmiştir. Bu durum, Mol'un (2019) çocukların doğada gözlemledikleri hayvanlarla sosyal bağ kurma eğiliminde olduklarını belirttiği bulgularla paralellik göstermektedir.

Kırsalda doğa eğitimi almayan çocuklar da benzer şekilde doğada vakit geçirirken aile bireylerini ve arkadaşlarını tercih etmiş; ayrıca, doğada vakit geçirirken hayvanlarla birlikte olma isteğini dile getirmiştir. Çocuklar, doğada birlikte vakit geçirmek için penguen, kutup ayısı gibi genellikle doğrudan çevrelerinde bulunmayan hayvanları tercih etmiş ve bu hayvanlarla oynamayı hayal ettiklerini ifade etmiştir. Sanchis ve

arkadaşları (2022), kırsal bölgede yaşayan çocukların doğaya yönelik algılarında hayvanların önemli bir yere sahip olduğunu ve çocukların doğada vakit geçirirken hayvanları sosyal çevrelerinin bir parçası olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları da bu görüşle örtüşmektedir.

Genel olarak, çocukların doğada vakit geçirirken sosyal tercihleri, yaşadıkları çevrenin özelliklerine ve doğa eğitimi alma durumlarına göre farklılık göstermektedir. Büyükşehir çocukları, daha çok ailelerine yönelirken, küçük şehir ve kırsalda yaşayan çocukların arkadaşlarını ve doğadaki hayvanları da sosyal çevreleri olarak algıladığı görülmektedir. Doğa eğitimi almayan çocukların doğa algılarında daha çok eğlence ve oyun temelli bir sosyal yaklaşımın hâkim olduğu anlaşılmıştır. Vygotsky'nin (1978) sosyal yapılandırmacı kuramına göre, çocukların sosyal çevreleri, deneyimlerini anlamlandırma biçimlerinde belirleyici bir role sahiptir. Dolayısıyla, doğada geçirilen zamanın sosyal tercihler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve çocukların doğada daha fazla sosyal etkileşim fırsatı elde ettiklerinde sosyal becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Sonuç olarak, doğa eğitimi, çocukların doğada sosyal ilişkiler kurma biçimlerini etkilemekte ve çocukların sosyal etkileşimlerini çeşitlendirmektedir. Doğa temelli eğitimlerin, çocukların sosyal becerilerini ve çevresel farkındalıklarını artırarak, arkadaşlarıyla kurdukları ilişkileri güçlendirdiği görülmektedir (Barroso-Tristan, 2013; Hayır Kanat vd., 2023). Ayrıca doğada daha sıkça vakit geçiren çocukların doğaya daha fazla saygı duydukları, öz güven ve var oluş algısı bakımından gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir (Savolainen, 2021). Bu durum, bireyin doğada daha fazla vakit geçirmenin çocuğun doğayla bağ kurmasını sağladığı ve bunun neticesinde çocuğun doğayı ve canlıları korumak adına daha fazla özen gösterdiğini vurgulamaktadır.

Çocukların Çizimlerindeki Renk Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çocukların çizimlerinde kullandıkları renklerin (yeşil, mavi, sarı, kırmızı, kahverengi, siyah) tercih nedenleri, onların doğa ile kurdukları bağın hem bilişsel hem de duygusal yönlerini yansıtmaktadır. Genel olarak tüm gruplarda antroposentrik eğilimlerin baskın olduğu gözlemlenmiştir. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, işlem öncesi dönemdeki çocuklar, dünyayı kendi bireysel deneyimleri ve sembolik düşünme süreçleriyle anlamlandırır (Piaget, 1964). Bu durum, doğa eğitimi almayan çocuklarda

daha belirgin bir şekilde görülmüş ve doğa çizimlerindeki renk tercihleri kişisel beğenilere dayanır hale gelmiştir.

Bununla birlikte, Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, doğa eğitimi alan çocuklarda ekosentrik farkındalıkların artış gösterdiğini, ancak bunun yeterli düzeyde olmadığını ve yapılandırılmış rehberliğin bu süreçte önemli olduğunu ortaya koymuştur (Bronfenbrenner, 1979). Ancak, kırsalda yaşayan çocuklarda bile ekosentrik tercihlerin sınırlı olması, rehberliğin yetersiz kaldığını ve doğaya yönelik empatinin gelişimi için daha fazla çabaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çocukların çevresel farkındalıklarını derinleştirecek çalışmalar onlara sürdürülebilir bir ekolojik bakış açısı kazandıracaktır (Thompson ve Barton, 1994).

Çocukların çizimlerinde özgürce resim yapabilecekleri bir yönerge verilmiş olması, hayal dünyalarının kâğıda aktarılmasına neden olmuş ve tercih edilen renklerin, kişisel beğenilere ve hayal gücüne dayandığını göstermiştir. Bu durum, çocukların doğal unsurları kendi renklerinde değil, bireysel tercihleri doğrultusunda resmetmeleriyle sonuçlanmıştır. Buna karşın çeşitli yerleşim yeri ve doğa eğitim alma durumu farklı olan çocukların bazılarında doğaya ilişkin unsurların kendi renklerinde resmedildiği görülmüştür. Mol (2019), çocukların tüm renkleri eşit oranda kullandığını ve belirgin bir baskın renk tercih etmediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, Gür (2022), doğa etkinliklerinden sonra kullanılan renklerin çeşitlendiğini ve çizimlerin doğanın sunduğu renk zenginliğini yansıttığını belirtmiştir. Bu durum, çocukların doğa etkinlikleri ile doğaya dair algılarının ve duyuşsal deneyimlerinin genişlediğini göstermektedir.

Araştırmalar, çocukların şehir ortamlarında doğaya erişim kısıtlı olduğu için doğa eğitiminin çocukların çevresel algısını artırmada kritik bir rol oynadığını, ancak ekosentrik bir dönüşüm için yeterli olmadığını belirtmektedir (Aktaş ve Çınar, 2023). Doğa eğitiminin özellikle küçük şehirlerde çocukların çevresel bilinç düzeylerini artırdığı, ancak bunun süreklilik arz eden ve aktif deneyimler içeren yapılarda daha etkili olabileceği vurgulanmıştır. Ekosentrik düşüncenin tam anlamıyla yerleşebilmesi için doğa eğitiminin daha kapsayıcı ve uzun vadeli olması gerektiği ifade edilmektedir (Talgorn ve Ullerup, 2023). Sonuç olarak, doğa eğitimi, çocukların çizimlerinde kullandıkları renklerin, doğaya yönelik algılarını ve duyuşsal bağlarını yansıtmaları açısından önemli bir araçtır. Ancak ekosentrik farkındalık yaratmak için daha fazla

rehberlik, yapılandırılmış etkinlikler ve uzun vadeli yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Genel olarak, bu araştırmada çocukların doğaya ilişkin algılarını incelemek amacıyla çizimleri ve görüşleri analiz edilmiş ve bulgular içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, çocukların doğaya dair algılarının yaşadıkları çevrenin özelliklerinden ve aldıkları doğa eğitiminin niteliğinden önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Doğa eğitimi alan çocuklar, doğaya yönelik daha bilinçli ve gözlem temelli algılar geliştirirken, doğa eğitimi almayan çocuklar doğayı daha çok eğlence ve oyun bağlamında anlamlandırmıştır. Özellikle büyükşehirde yaşayan çocukların doğayı daha soyut ve sembolik unsurlarla ifade ettikleri; küçük şehir ve kırsalda yaşayan çocukların ise doğayı somut, çeşitli bitkisel ve hayvansal unsurlarla betimledikleri görülmüştür. Doğa eğitimi, doğa algısını zenginleştirirken, yaşanan çevrenin sunduğu deneyimlerin bu algıyı şekillendirmede kritik bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Çocukların doğaya ilişkin algıları, yaşadıkları çevresel koşullar ve aldıkları doğa eğitiminin niteliğine göre değişkenlik göstermektedir. Büyükşehirde doğa algısı genellikle yapay unsurlarla bütünleşik şekilde oluşurken, küçük şehir ve kırsalda doğa daha bütüncül ve detaylı algılanmaktadır. Doğa eğitimi alan çocukların doğayı daha çok keşif ve gözlem odaklı anlamlandırdığı, doğa eğitimi almayan çocukların ise doğayı daha çok oyun ve eğlence bağlamında değerlendirdiği görülmüştür. Sosyal tercihler incelendiğinde çocukların doğada güven (aile), eğlence (arkadaş) veya keşif (hayvanlarla etkileşim) bağlamında farklı sosyal yaklaşımlar sergiledikleri belirlenmiştir. Renk tercihlerinde ise doğa eğitimi alan çocukların doğa renklerini daha bilinçli şekilde kullandıkları, doğa eğitimi almayan çocukların ise kişisel beğenilere dayalı seçimler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma, çocukların doğaya ilişkin algılarının, yaşadıkları çevresel koşullar ve doğa eğitimi alma durumlarına bağlı olarak farklılaştığını ve bu algının, doğada vakit geçirme tercihleri, sosyal etkileşim biçimleri ve renk seçimlerinde kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Politika Yapıcılara Öneriler

Doğaya yönelik farkındalığın erken yaşlardan itibaren oluşturulabilmesi için politika yapıcıların eğitim politikalarını doğa temelli eğitimlerle desteklemesi önem arz etmektedir. Özellikle büyükşehirlerde doğal alanlara erişimde yaşanan sınırlılıklar, çocukların doğaya ilişkin algılarının yüzeysel kalmasına neden olmaktadır. Bu durumun önüne geçmek için, şehir planlamasında doğayla bütünleşik oyun ve eğitim alanlarına daha fazla yer verilmelidir. Doğal alanların korunması, erişimin kolaylaştırılması ve doğa eğitimlerinin okul öncesi programlara daha etkin biçimde entegre edilmesi için politika yapıcılar sürdürülebilir projeler geliştirmelidir. Ayrıca, büyükşehirlerde doğa temelli etkinlikler için güvenli ve nitelikli açık hava alanlarının artırılması, çocukların doğayla daha sık ve anlamlı etkileşim kurmasını destekleyecektir.

Politika yapıcılar, öğretmenlerin doğa temelli eğitimlerde daha etkin rol almalarını destekleyecek teşvik sistemleri geliştirmelidir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik doğa eğitimi seminerleri, atölyeler ve saha deneyimleri sunulmalı; bu eğitimlerin nitelik ve etkililiği düzenli olarak izlenmelidir. Sınıf içi ve sınıf dışı doğa temelli etkinliklerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik standartlar oluşturulmalı, öğretmenlerin bu süreçleri bilinçli, yapılandırılmış ve düzenli şekilde yürütmeleri sağlanmalıdır. Eğitim politikalarında doğa eğitimi odaklı çalışmaların sürdürülebilirliği için, yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak çocukların doğaya erişimini artıracak sosyal projeler geliştirilmeli ve uzun vadeli olarak takip edilmelidir.

Araştırmacılara Öneriler

Doğa algısının çocukların yaşadıkları çevresel koşullara göre nasıl farklılaştığı bu çalışmada ortaya konmuş olmakla birlikte, daha farklı yaş gruplarının incelenmesi literatürde önemli katkılar sağlayabilir. Bu doğrultuda, özellikle ilkokul, ortaokul ve lise yaş gruplarında benzer araştırmaların yürütülmesi, doğaya ilişkin algının gelişimsel olarak nasıl değiştiğini ortaya koyabilir. Ayrıca, sosyoekonomik düzey ve kültürel farklılıkların doğa algısı üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların artırılması önerilmektedir. Bu araştırmalar, farklı yerleşim yerlerindeki çocukların doğa

algılarındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak değerlendirmek için kıymetli bir zemin sunacaktır.

Araştırmacıların, doğa temelli eğitim programlarının uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalara yönelmeleri önemlidir. Bu tür araştırmalar, doğayla erken yaşta kurulan etkileşimlerin ilerleyen yaşlardaki çevresel tutum ve davranışlara etkisini değerlendirmeye imkân tanıyacaktır. Ayrıca, medya ve dijital içeriklerin doğa algısı üzerindeki rolünü inceleyen çalışmalar, özellikle büyükşehirlerde doğaya ilişkin algının nasıl şekillendiğini anlamak açısından yol gösterici olacaktır. Çocukların doğa algısında ebeveyn ve öğretmen rehberliğinin etkisini araştıran çalışmalar da çevresel eğitimin aile ve öğretmen boyutunda nasıl desteklenebileceği konusunda önemli sonuçlar sağlayacaktır.

Eğitimcilere Öneriler

Eğitimciler, çocukların doğa algısını güçlendirmek için hem sınıf içinde hem de sınıf dışında doğa temelli etkinlikleri planlı, yapılandırılmış ve düzenli bir şekilde yürütmelidir. Sınıf içinde doğa temalı öğrenme merkezleri oluşturulmalı, çocukların farklı bitki türleri, mevsimsel değişiklikler ve doğadaki canlı çeşitliliği hakkında bilgi edinmeleri desteklenmelidir. Sınıf dışı etkinliklerde ise doğa gezileri, gözlem çalışmaları, ekolojik oyunlar ve çevre inceleme gezileri düzenlenmelidir. Bu etkinlikler, çocukların doğayla doğrudan etkileşim kurmalarını sağlayarak çevresel farkındalıklarını artıracaktır.

Doğa temelli eğitimlerin etkinliği için öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Eğitimcilere yönelik düzenli hizmet içi eğitim programları oluşturulmalı; bu programlarda doğada uygulamalı etkinlik planlama, doğa gözlemi yapma ve çevresel farkındalık oluşturma konuları öncelikli olarak ele alınmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin bu tür etkinlikleri yalnızca proje bazında değil, müfredata entegre edilmiş biçimde düzenli olarak gerçekleştirmeleri desteklenmelidir. Çocukların doğayı gözlemleme, keşfetme ve anlamlandırma süreçlerinde öğretmenlerin rehberlik rolü kritik öneme sahiptir.

Ebeveynlere Öneriler

Ebeveynler, çocuklarının doğayla daha güçlü bir bağ kurabilmesi için açık hava etkinliklerine düzenli olarak zaman ayırmalıdır. Park, bahçe, orman veya deniz kenarı gibi doğal ortamlarda geçirilen zaman, çocukların doğadaki canlı ve cansız unsurları gözlemleyerek çevresel farkındalık geliştirmelerini destekleyecektir. Çocukların doğayla ilişki kurmaları için onlara fırsatlar sunmak, doğa algısının yalnızca okulda değil, ev ortamında da desteklenmesini sağlar. Ebeveynler bu süreçte çocuklarına rehberlik etmeli, birlikte doğa yürüyüşlerine çıkmalı ve doğadaki unsurlar üzerine birlikte konuşmalıdır.

Evde doğa temelli etkinliklerin çeşitlendirilmesi de önemlidir. Doğal materyallerle yapılan sanat çalışmaları, doğa günlükleri tutma veya bir bitkinin büyümesini gözleme etkinlikleri, çocukların doğa hakkında merak ve ilgi geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, ebeveynlerin doğa eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve çocuklarına doğaya karşı sorumlu bir tutum kazandırmaları için seminer, atölye ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır. Doğada geçirilen zamanın çocukların çevresel duyarlılıklarını artırdığı ve doğa koruma davranışlarını pekiştirdiği göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynlerin bu sürece aktif katılım göstermeleri önem arz etmektedir.

5.3. Genel Değerlendirme

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının doğaya ilişkin algılarını çizimleri ve görüşleri aracılığıyla inceleyerek, farklı bölgesel çevrelerdeki çocukların doğa algılarında yaşanan farklılıkları ortaya koymuştur. Çalışma, doğa eğitimi alan ve almayan çocukların algılarını karşılaştırarak, doğa eğitiminin doğa algısı üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde değerlendirmiştir. Büyükşehir, küçük şehir ve kırsal bölgelerde yürütülen araştırma, çevresel faktörlerin çocukların doğayı algılamasında belirleyici bir role sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları, doğa eğitiminin çocukların çevreye yönelik farkındalıklarını artırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu farkındalığın, çocukların yaşadığı çevresel özellikler ve sosyal etkileşimler doğrultusunda şekillendiği görülmüştür. Çocukların çizimlerinde doğa unsurlarını resmetme

biçimleri, doğa ile olan etkileşimlerini ve algılarını yansıtırken, mevsimsel tercihler, sosyal ilişkiler ve renk kullanımı gibi unsurlar, çocukların doğa algılarının çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermiştir.

Literatüre katkı bağlamında, araştırma çocuk çizimleri ve görüşlerini bir arada ele alarak doğa algısını inceleyen nadir çalışmalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, farklı bölgesel bağlamlarda yürütülmesi, çevresel farklılıkların doğa algısı üzerindeki etkisini değerlendirme fırsatı sunmuştur. Renk tercihleri üzerinden antroposentrik ve ekosentrik eğilimlerin incelenmesi, çocukların doğayla kurdukları bağın bilişsel ve duygusal boyutları hakkında önemli bilgiler sağlamıştır.

Çalışmanın özgün yönleri arasında, doğa algısının sosyal boyutunun, çocukların doğada kimlerle vakit geçirme tercihleri doğrultusunda analiz edilmesi yer almaktadır. Çocukların aile, arkadaş ve hayvanlarla etkileşim konusundaki tercihleri, doğa algılarında sosyal etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, mevsimsel tercihler gibi doğa algısına dair daha az incelenmiş temalara yer verilmesi, araştırmanın bu alandaki çalışmalara katkısını artırmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma doğa eğitimi, çevresel faktörler ve çocuk algıları arasındaki ilişkiyi bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmiştir. Çalışma, çocukların doğa algılarının geliştirilmesi için erken çocukluk döneminde daha fazla gözlem, keşif ve deneyime dayalı etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın bulguları, eğitimciler, politika yapıcılar ve ebeveynler için doğa temelli eğitim programlarının planlanması ve uygulanmasında yol gösterici nitelikte bilgiler sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ahi, B. (2015). *Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 397453)
- Ahi, B. (2019a). Ekosentrik ve antroposentrik yaklaşımlar: Erken çocukluk eğitiminde çevre bilinci. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 89-105.
- Ahi, B. (2019b). Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü. *Anı Yayıncılık*.
- Aktaş, N. K., & Çınar, H. S. (2023). Çocuklarda çevre okuryazarlığı analizi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 24(2), 234–243. <https://doi.org/10.17474/artvinofd.1334876>
- Akyüz, Y. (1992). Eğitimde çocuk-doğa ve çevre korunması ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85–96. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000611
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom* (2nd ed.). ASCD.
- Atasoy, E. (2015). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim* (2. basım). Sentez.
- Austin, C., Knowles, Z., & Sayers, J. (2013). Investigating the effectiveness of forest school sessions on children's physical activity levels. Liverpool John Moores University. [https://www.merseyforest.org.uk/files/documents/1341/Austin,%20C.,%20Knowles,%20Z.%20and%20Sayers,%20J.%20Forest%20School%20Ev
aluation.pdf](https://www.merseyforest.org.uk/files/documents/1341/Austin,%20C.,%20Knowles,%20Z.%20and%20Sayers,%20J.%20Forest%20School%20Evaluation.pdf)
- Avramidis, G. (2021). *Preschool perspectives on nature: An interview study of children attending outdoor classes* (Yüksek lisans tezi, University of Gothenburg, Programme S2ESD ESD700, Second Cycle). <http://hdl.handle.net/2077/68873>
- Aydos, E. H. (2022). Orman Okulunun çocuğun gelişim ve öğrenmesine katkısı. In S. Yılmaz-Uysal & T. Coşkun-Tuncay (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde orman pedagojisi* (pp. 211-240). Nobel Yayınevi.

- Balık, F., Kizilay, A. I., & Duran, M. (2024). Doğa temelli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının değer edinimi üzerindeki etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 15(2), 108–126. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1567622>
- Bandura, A. (1969). Social learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213–262). Chicago, IL: Rand McNally.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Cambridge University Press. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Barbiero, G. (2011). Biophilia and Gaia: Two hypotheses for an affective ecology. *Journal of Biourbanism*, 1(1), 11–27. https://www.researchgate.net/publication/279196444_Biophilia_and_Gaia_Two_Hypothesis_for_an_Affective_Ecology
- Barroso Tristan, H. M. (2013, March 15). Henry Giroux: The necessity of critical pedagogy in dark times. *Global Education Magazine*. <http://truth-out.org/news/item/14331-a-critical-interview-with-henry-giroux>
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21–27. <https://doi.org/10.1080/00958960009598668>
- Başal, H. A. (2015). *Okul öncesi ve ilkököl çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years: Management and innovation*. Routledge.
- Blackwell, S. (2015). Impacts of long-term Forest School programmes on children's resilience, confidence, and wellbeing. <https://natureplayqld.org.au/case-studies/case-study-title>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). Wiley.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Buldur, A., & Ömeroğlu, E. (2021). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 239–251. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019056335>
- Bulut Öngen, M., & Ersay, E. (2024). Erken yıllar için geliştirilen doğa temelli eğitim programının çocukların doğaya yaklaşımına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 209–242. <https://doi.org/10.17152/gefad.1384370>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Carruthers Den Hoed, R. (2014). *Forest and nature schools in Canada: A head, heart, hands approach to outdoor learning*. Forest Schools Canada. <https://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>
- Ceylan, M. (2019). Doğa etkinliklerine katılan çocukların “doğa” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38–48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inubesyo>
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/00958969909598628>
- Close, M. (2012). *The Forest School initiative and its perceived impact on children's learning and development: An investigation into the views of children and parents* (Doktora tezi, Cardiff University, Cardiff). Cardiff University Repository. <http://repository.cardiff.ac.uk/handle/12345/67890>
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2018). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 44(3), 21–40. <https://doi.org/10.1002/berj.3491>
- Collado, S., Staats, H., & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive, and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002>
- Constable, K. (2012). *The outdoor classroom ages 3–7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315394060>

- Cooper, H. (2018). An evaluation of forest school for nursery-aged children (DAppEdPsy thesis, University of Nottingham). University of Nottingham Repository. <http://eprints.nottingham.ac.uk/12345/>
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18–36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225659>.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Çelik, M. (2014). Öğrenme çocuk ile büyür: Erken çocukluk eğitiminde Waldorf yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39–51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/6012/80289>
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 550236)
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., López-Vicente, M., Pascual, M. D. C., Su, J., Jerrett, M., Querol, X., & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary school children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937–7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.88086>
- Dilek, Ö. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 536936)

- Duncan, P. A. (2013). *Drawing as a method for accessing young children's perspectives in research* (Doktora tezi, School of Education, University of Stirling). University of Stirling Repository. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/17258/1/THESIS-%20PhD%20Pauline%20Duncan.pdf>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Praeger. <https://eric.ed.gov/?id=ED531297>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Anı Yayıncılık.
- Emirlioğlu, G. (2017). *Doğa eğitimi*. https://www.academia.edu/35283605/Doğa_eğitimi
- Erkılıç, Ö. E. (2019). Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3(2), 81–98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ihssr/issue/45001/581345>
- Ernst, J., & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577–598. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565119>
- Eroğlu, M. (2023). Çocukluk döneminde bilişsel gelişim: Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *International Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 69–77. <https://doi.org/10.52974/jena.1258278>
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91–100. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7808/102424>
- Eskidemir Meral, S., & Tutkun Yaşar, F. (2023). Çocukların gözünden doğa. *Educatione*, 2(1), 34–53. <https://doi.org/10.58650/educatione.1277089>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Forest School Association (FSA). (2022). *Forest School Association: İyi uygulama için tam ilkeler ve kriterler*. <http://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/>

- Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Young Children*, 49(1), 4–8. <https://eric.ed.gov/?id=EJ474815>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books. <https://doi.org/10.2307/3587873>
- Gedik, Ç. (2024). *Okul öncesi dönem çocukların doğaya yakınlık (biyofili) seviyeleri ile ebeveyn ve öğretmenlerinin doğaya bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 874775)
- Gerrish, M. K. (2014). *An examination of teachers' lived experiences while working at nature-based preschool programs* (Doktora tezi, Walden University, ABD). <https://waldenu.edu/repository/123456>
- Green, S. (2012). *The outdoor classroom ages 3–7*. Routledge.
- Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children (ERIC)*. UNICEF Office of Research.
- Gür, N. (2022). *Keşif ve gözlem temelli doğa eğitiminin 60-72 aylık çocukların bilim, doğa ve çevre metaforları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 732673)
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. *Çevre Eğitimi* (ss. 11–34). Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Hargrave, J. (2013). *Take it outside: Administrators' perspectives of the role of nature in outdoor schools* (Doktora tezi, University of North Carolina at Chapel Hill). <https://doi.org/10.17615/ajh7-0491>
- Harris, F. (2021a). Developing a relationship with nature and place: The potential role of forest school. *Environmental Education Research*, 27(8), 1214–1228. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896679>
- Harris, M. A. (2021b). Growing among trees: A 12-month process evaluation of school-based outdoor learning interventions. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 232–243. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2001758>
- Hart, R., & Chawla, L. (1981). The development of children's concern for the environment. *Abhandlungen, ZfU*, 2(81), 271–294. https://cerg.common.gc.cuny.edu/files/2011/09/Hart-and-Chawla_The-roots-of-environmental-concern-@The-NAMTA-journal.pdf

- Hayır Kanat, M., Yeşil Dağlı, Ü., & Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 22–38. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1351524>
- Howlett, K., & Turner, E. C. (2023). What can drawings tell us about children's perceptions of nature? *PLoS ONE*, 18(7), e0287370. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287370>
- Kahriman Pamuk, D. (Ed.). (2019). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Anı Yayıncılık.
- Kahriman-Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). A phenomenological study on the school concept of the children attending the forest school. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1386–1407. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.4m>
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*(Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 616799)
- Kanat, T., & Arcagök, S. (2022). Effects of forest school practices on preschool children. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 167–195. <https://doi.org/10.54637/ebad.1074499>
- Kanyılmaz Canlı, E. S. (2022). *Orman okulu temelli prososyal destek programının 4-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 737407)
- Kanyılmaz Canlı, E. S., & Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 431–454. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1040654>
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Karakaya, Ç., & Çobanoğlu, E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 23–35. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/437>
- Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest schools: An alternative learning approach at the preschool age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 12. <http://dx.doi.org/10.30845/jesp.v7n4p12>

- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years*. Sage Publications.
- Koçyiğit, S., & Kaygılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511–516. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61796/924295>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Köşker, N. (2019). Okul öncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294–308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Kurtulmuş, Z. (2016). Waldorf yaklaşımı ve Steiner pedagojisi. In N. Aral (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde yaklaşımlar ve programlar* (ss. 77-100). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Leonard, M. (2006). Children's drawings as a methodological tool: Reflections on the eleven plus system in Northern Ireland. *Irish Journal of Sociology*, 15(2), 52–66. <https://doi.org/10.1177/079160350601500204>
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Louv, R. (2016). *Doğadaki son çocuk* (Çev. Y. Salman). TÜBİTAK Yayınları. (Orijinal eser 2008 yılında yayımlanmıştır).
- Lovell, R. (2009). An evaluation of physical activity at forest school. *Research Note for Forestry Commission Scotland*. Forestry Commission Scotland. <http://hdl.handle.net/1842/4146>
- Lysklett, O. B., Berg, A., & Moe, B. (2019). Motor competence and physical fitness among children attending nature preschools and traditional preschools. *International Journal of Play*, 8(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580337>
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219–233. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.639>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Okul öncesi eğitim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara, MEB. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf?utm_source
- Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 537270)
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today* (7th ed., pp. 100–108). Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Mutlu, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi eğitiminde Kolb'un yaşantısal öğrenme yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114815>
- Murray, R., & O'Brien, E. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249–265. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>
- Nicol, J., & Taplin, J. (2012). *Understanding the Steiner Waldorf approach: Early years education in practice*. David Fulton Books. <https://opencitydesign.com/wp-content/uploads/2019/09/understanding-the-steiner-waldorf-approach.pdf>
- O'Brien, E., & Murray, R. (2006). A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School in England and Wales. *Forest Research*. <https://www.forestresearch.gov.uk/publications/a-marvellous-opportunity-for-children-to-learn/>
- Oktay, A. (1987). Okul öncesi eğitimde çağdaş bir yaklaşım: Montessori yöntemi. 5. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri* (pp. 62–69). Ya-Pa Yayınları.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Piaget, J. (2000). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem Yayınevi.

- Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyaran olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95–113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maunef/issue/68414/1067538>
- Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2022). COVID-19 sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının doğaya karşı bakış açılarının incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1–16. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1038480>
- Pramling Samuelson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103–118. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Rekers-Power, A. (2020). *Exploring young children's participation and motive orientation in the reception year classroom and at forest school* (Doktora tezi, University of Wales Trinity Saint David). <https://repository.uwtsd.ac.uk/id/eprint/1410/>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Ryan-Wenger, N. (2001). Use of children's drawings for measurement of developmental level and emotional status. *Journal of Child and Family Nursing*, 4, 139–149. https://www.researchgate.net/publication/284228890_Use_of_children's_drawings_for_measurement_of_developmental_level_and_emotional_status
- Sampson, S. D. (2019). *Doğa dostu çocuk nasıl yetiştirilir? Doğayı sevme sanatı ve bilimi* (Çev. Y. Salman). Alfa.
- Sanchis, A. C., Ferrandis, I. G., & Gómez, J. G. (2022). The perception of the environment through drawing in early childhood education: The case of the wetland of the Albufera in Valencia (Spain). *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(3), 265–287. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00101-5>

- Savolainen, K. (2021). More time children spend in nature during preschool is associated with a greater sense of responsibility for nature: A study in Finland. *Ecopsychology*, 13(3), 155–163. <https://doi.org/10.1089/eco.2021.0006>
- Schultz, P. W., & Tabanico, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(6), 1219–1247. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00210.x>
- Skypo, T., Ryan-Wenger, N., & Su, Y. (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: Critical review for practice. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(1), 15–28. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2006.05.006>
- Slade, M., Lowery, C., & Bland, K. (2013). Evaluating the impact of forest schools: A collaboration between a university and a primary school. *Support for Learning*, 28(2), 66–72. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12020>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/14780880903340091>
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: Design principles for educators*. Stenhouse Publishers.
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 228–238. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0228>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/1990-98829-000>
- Şen, S. (2016). Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri. <https://sedatsen.com/wp-content/uploads/2016/03/bc3b61c3bcm-3-2.pdf>
- Talgorn, E., & Ullerup, H. (2023). Invoking 'Empathy for the planet' through participatory ecological storytelling. *Sustainability*, 15(10), 7794. <http://dx.doi.org/10.3390/su15107794>
- Teddle, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>

- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik: Tasarımı ve yürütülmesi, eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanları için*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temel, F., Kurtulmuş, Z., & Dereli, M. (2014). Reggio Emilia yaklaşımı ve uygulamalar. In F. Temel (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim* (ss. 107–138).
- Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 70. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/36394fa4-160f-497c-a3c5-9ea6be69f85d/okul-oncesi-egitimde-yeni-yaklasimlar>
- Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314–331. <https://doi.org/10.15869/itobiad.488735>
- Thompson, S. C. G., & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14(2), 149–157. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80168-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80168-9)
- Toran, M. (2018). Steiner pedagojisi ve Waldorf okulları. In Z. F. Temel (Ed.), *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşımlar* (ss. 13-38). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8–11 years. *Cogent Education*, 2(1), 1100103. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1100103>
- Usanmaz, N. (2020). *Formal ve informal eğitim veren okullardaki 4-6 yaş arası çocukların doğaya ait bakış açılarını resimleri aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 643604)
- Ünal, E. (2023). Sosyal bilim araştırmalarında epistemolojik pozisyon farklılıklarına bir örnek olarak Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacı yaklaşımları. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 7(3), 159–169. <http://dx.doi.org/10.30830/tobider.sayi.15.10>
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygotsky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181–195. <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds., p. 174). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412983488>
- Wesson, M., & Salmon, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 301–320. <https://doi.org/10.1002/acp.706>
- White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development and the earth's future. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml>
- White, R., & Stoecklin, V. L. (1998). Children's outdoor play and learning environments: Returning to nature. *Early Childhood News*, 10(2), 24–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434484.pdf>
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia: The human bond with other species*. Harvard University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2012373>
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28–33. <https://doi.org/10.1080/00958964.1996.9941473>
- Wood, P. R. (1996). *Beyond survival: A case study of the Milwaukee Urban Waldorf School* (Doktora tezi, University of San Francisco). USF Scholarship Repository. <https://repository.usfca.edu/diss/575>
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yavuzer, H. (2023). *Resimleriyle çocuk: Resimleriyle çocuğu tanıma* (27. baskı). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, G., & Özyılmaz-Akmaca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–10. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378>
- Yılmaz, S. (2017). *Investigation of 5-year-old preschool children's biophilia and children's and their mothers' outdoor setting preferences* (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 481531)
- Yılmaz-Uysal, S. (2022). Biyofili: Doğaya yakın olma eğilimi. In S. Yılmaz-Uysal & T. Coşkun-Tuncay (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde orman pedagojisi* (pp. 1–18). Nobel Yayınevi.



EKLER

EK-1. Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL KARARI

Toplantı Tarihi:	12.10.2023
Karar No:	2023/110
Sorumlu Araştırmacı:	Hilal Çetin
Araştırma Başlığı:	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Dair Algılarının Çizimler ve Görüşleri Aracılığıyla İncelenmesi
Başlangıç Tarihi:	Etik onayı alındıktan sonra
Etik Kurul İzninin Süresi:	1 yıl (Uzatma Hakkı mevcut olarak)

İstanbul Kültür Üniversitesi etik Kurulu'na değerlendirilmek üzere başvuruda bulunduğunuz yukarıda künyesi yazılı projenizin başvuru dosyası ile ilgili belgeleri, Üniversitemiz "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu" tarafından araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına karar verilmiştir.

Notlar:

- Araştırmanın başlangıç tarihinin gecikmesi durumunda Etik Kurulu'na başvurularak tarihlerin değiştirilmesi gereklidir.
- Araştırmanın gerçekleştirileceği birimlerin yöneticilerinden de ayrıca izin alınması gerekli olabilir.
- Araştırmaya katılan kurum dışı merkezlerden ayrıca idari izin alınması gerekmektedir.

Prof. Dr. Seyhan Altun

Etik Kurul Başkanı

EK-2. Veri Toplama Aracı

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya İlişkin Algılarının Çizimler ve Görüşleri Aracılığıyla İncelenmesi Görüşme Soruları

Resim yönergesi; okul öncesi dönem çocukların sınıfına gidilir ve sağlanan A3 boyutunda kâğıtlar ve renkli farklı tür boyalar (pastel, kuru boya, keçeli vs) verilerek çocuklardan zihinlerindeki doğayı çizimleri istenir.

- Doğa deyince aklına ne geliyor?
- Doğada neler var? Örn, bitki, hayvan, canlılar vs...
- Doğada neler yapıyorsun? Soruları yöneltilerek resim yapmaları istenir.

Resimlerini tamamlayan çocuklarla bireysel olarak görüşülür. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularında;

Merhaba benim adım Hilal, çocukların doğa hakkındaki resimlerini merak ediyorum bu nedenle senin yaşlarındaki çocuklarla görüşüyorum, bugün seninle de sohbet etmek istedim. Sana bazı sorular soracağım. Adın nedir? Kaç yaşındasın? Neler yapmaktan hoşlanırsın? En sevdiğin oyuncağın hangisi?

1. Doğa resminde neler çizdin?
2. Doğa deyince aklına neler geliyor? Neden öyle düşündün?
3. Çizdiğin resimde hangi canlılar yer alıyor, neden?
4. Bu resimde neler yapıyorsun? Doğada nasıl zaman geçirmekten hoşlanırsın?
Doğada yazın-kışın veya farklı mevsimlerde neler yapıyorsun?
5. Doğada vakit geçirirken yanında kimler olsun istersin, neden?
6. Doğada hangi sıklıkla zaman geçirirsin? Kaç günde bir dışarı çıkıyorsunuz?
7. Resminde hangi renkleri kullandın? Neden bu renkleri tercih ettin?
8. Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

EK-3. Bilgilendirilmiş Veli Onam Formu

Sizi **Hilal Çetin** tarafından yürütölen “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya İlişkin Algılarının Çizimler ve Görüşleri Aracılığıyla İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmada katılımınız tamamen gönüllölük esasına dayanır. Lütfen aşğıdaki bilgileri okuyunuz/dinleyiniz ve katılmaya karar vermeden önce anlamadığınız herhangi bir şey varsa çekinmeden sorunuz.

ÇALIŞMANIN AMACI:

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-72 ay çocukların doğaya dair algılarını çizimler ve görüşleri aracılığıyla incelemektir. Bu araştırma ile doğa temelli uygulamalara dâhil olan ve olmayan çocukların çizim ve görüşleri arasındaki fark ortaya konmaya çalışılacaktır.

İŞLEM:

Araştırmada çocuğunuzdan bir okul günöde ve etkinlik saatinde tahminen 15 dakika (bir sayfaya resim çizmek hakkında konuşmak kadar süre) ayırması beklenmektedir. Araştırmaya tahminen 60 çocuk daha katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak hem siz veli hem de çocuğunuzun isteğine bağlıdır, yani tamamen **gönüllölük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için çocuğunuzdan beklenen, doğa denilince aklına gelenleri bir resim kâğıdına çizmesi ve çizdikleri hakkında araştırmacı ile sohbet etmesidir. Resim çizerken ihtiyaç duyacağı malzemeler (kurşun kalem, boya kalemleri ve kâğıt) çocuğunuza verilecektir. Çocuğunuzda da sözlü onam alınacak ve eğer resim çizmek ya da çizdiği resim üzerine konuşmak istemezse veriler araştırmaya dahil edilmeyecektir.

Çocuklar için Açıklama: Araştırmada senden tahminen 15 dakika (bir sayfaya resim çizmek hakkında konuşmak kadar süre) ayırmanı istiyorum. Senin gibi 60 çocuk daha resim çecek ve benimle sohbet edecek. Bu çalışmaya katılmak senin isteğine bağlı yani tamamen gönüllölük esasına dayanıyor. Çalışmanın amacına ulaşması için senden beklenen, doğa denilince aklına gelenleri bir resim kâğıdına çizmen ve çizdiklerin hakkında sohbet etmen. Resim çizerken ihtiyaç duyacağın malzemeleri (kurşun kalem, boya kalemleri ve kâğıt) sana vereceğim. Seninle yapacağım bu görüşmeden ve resim çeceğinden ailenin de haberi var ve yapacağın bu çalışmayı merakla bekliyoruz.

(Aile onayının ardından çocuklarla yapılacak konuşma yukarıdaki gibidir. Çocuğun sözlü onayından sonra işleme başlanacaktır).

GİZLİLİK:

Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen gizli kalacak ve isim dâhil olmak üzere hiçbir özel bilgi bir başkasıyla paylaşılmayacak, **gizli tutulacaktır**. Yalnızca çocuğunuzun çizdiği resim ve bununla ilgili yapılan sohbet çalışma için bilgi sağlayacak ve araştırma verisi olarak kullanılacaktır. Araştırma verileri sadece araştırmacının kişisel bilgisayarında saklanacak ve araştırma yayına döndükten sonra silinecektir. Bunun yanı sıra hiçbir kişisel veri toplanmayacaktır. Yalnızca katılımcıların çizimleri ile doğaya ilişkin sözlü görüşleri toplanacaktır.

KATILIM / AYRILMA:

Bu formu okuyup onaylamanız, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çocuğunuzun çalışmaya katılmaması veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakması ile ilgili hakkınız saklı bulunmaktadır.

OLASI RİSKLER:

Araştırmada olası risk olarak, çocuğun araştırmaya katılmama ihtimali düşünülmektedir. Şayet böyle bir durum ile karşı karşıya kalınırsa ebeveynlerinin de olduğu bir ortamda (ev ziyareti, açık havada başka bir ortam vb.) görüşme yapılması tasarlanmaktadır.

Bir başka risk ise görüşme yapılacak ortamın dar ya da görüşme yapılacak uygunlukta olmamasıdır, böyle bir durum söz konusu olduğunda yine ebeveynlerle görüşülerek bir dış mekân seçilerek görüşmelerin gerçekleşmesi planlanmaktadır.

SORUMLU ARAŞTIRMACILAR

Araştırma Yürütücüsünün ve araştırmada yer alan gönüllü ile bire bir çalışacak araştırmacıların açık kimlikleri ve iletişim bilgileri (kurumsal adres, telefon ve e-posta) eklenmelidir.

Hilal ÇETİN, İstanbul Kültür Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Dr. Öğr. Üyesi Emine Hande Aydos İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Öğretmenliği Programı

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce velisi bulunduğum katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve çocuğumun katılması istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım.

Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Çocuğuma ait kişisel bilgilerin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda, çocuğumun, söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmasına onay veriyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı

Katılımcı İmzası

Tarih

Araştırmacının İmzası

Tarih

Hilal Çetin

EK-4. Veli İzin Belgesi

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Doğaya Dair Algılarının Çizimler ve Görüşleri Aracılığıyla İncelenmesi” adıyla, Kasım ayı içerisinde yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 48-69 ay çocukların doğaya dair algılarını çizimler ve görüşleri aracılığıyla incelemektir. Bu araştırma ile doğa temelli uygulamalara dâhil olan ve olmayan çocukların çizim ve görüşleri arasındaki fark ortaya konmaya çalışılacaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

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

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

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

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

Araştırmacı : Hilal Çetin

İletişim bilgileri : /

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’ın yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-5. Demografik Bilgi Formu

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DOĞAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Okul öncesi kurumuna devam etme süresi:

() İlk senesi

() İkinci senesi

() Üç veya daha fazla

Kardeş sayısı:

() Tek çocuk

() Bir kardeş

() İki kardeş

() Üç ve daha fazla

Anne Eğitim Durumu:

Anne Mesleği:

Baba Eğitim Durumu:

Baba Mesleği: