

Doğa Temelli Erken Çocukluk Eğitimi: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Perspektifinden

Sevim KARAOĞLU*

Öz: Erken çocukluk döneminde alternatif bir model olan doğa temelli eğitim, çocukların merak ve heyecan duygularını diri tutmaktadır. Doğa temelli eğitimin erken çocuklukta kullanılmasına dair çok yönlü bilgilerin keşfedilmesi erken çocukluk eğitimi geliştirmek için atılan önemli bir adımdır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının doğa temelli eğitimin erken çocuklukta kullanımıyla ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırma nitel desen olan fenomenolojik yaklaşımla tasarlanmıştır. Bu kapsamda amaçlı örneklem yöntemiyle bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan ve meslek bilgisi seçmeli Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersini alıp başarılı olmuş 42 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiş olup, verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının doğa temelli eğitim kavramına ilişkin tanımlamaları, doğa temelli eğitimde öğretmenin görevlerine ilişkin görüşleri ve riskli oyun tanımına ilişkin görüşleri olmak üzere üç ana temada incelenmiştir. Sonuç olarak, bütün katılımcılar erken çocuklukta doğa temelli eğitimin kullanılmasının çocukların bütün gelişim alanlarında faydalı olduğunu ifade etmişler, risklerle ilgili endişeleri olmalarına rağmen yine de öğretmen olduklarında doğa temelli eğitimi kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. **Anahtar Kelimeler:** Doğa temelli eğitim, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim, öğretmen adayları, doğa.

Nature-Based Early Childhood Education: From Pre-service Pre-school Teachers' Perspectives

Abstract: Nature-based education is an alternative model in early childhood education with keeping children's attractions and excitement alive. Discovering multiple knowledge of nature-based education is an important step to improve early childhood education. This study proposed to reveal the views of pre-service pre-school teachers about the use of nature-based education in early years. This study is a qualitative design within phenomenological approach. In this context, the participants were selected with sampling method, 42 pre-school teacher candidates who were studying in the pre-school teaching programme in a state university. The participants successfully completed the elective session of Outdoor Learning Environments. The data were collected by interviews and content analysis was used in data analysing process. The findings of this study were examined under the three main themes: the teacher candidates' definitions of the nature-based education concept, duties of teachers in nature-based education and definition of risky play. As a result of this study, the all participants declared that use of nature-based education in early years is beneficial in children's all developmental areas, and although they had concerns about the risks, they still stated that they wanted to use nature-based education when they become teachers in the future.

Keywords: Nature-based education, early childhood education, pre-school education, pre-service teachers, nature.

*Sorumlu yazar Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı – Türkiye, ORCID: 0000-0002-2200-6046 e-posta: sevimkaraoglu@gmail.com

Giriş

Çocuklarla doğa arasındaki giderek artan kopukluk toplumun tüm kesiminde endişeye sebep olan bir durumdur. Çocukların refahı için doğanın önemini gösteren çok sayıda araştırma olmasına rağmen erken çocukluk eğitiminde görülen açık alan eğilimleri bu ortamların giderek doğaya erişim fırsatından yoksun hale geldiğini göstermektedir (Dowdell vd., 2011; Charles vd., 2008). Bu durum son yıllarda müfredata dayalı açık hava öğrenimine olan ilginin artmasına sebep olmuştur (Bentsen ve Jensen, 2012). Açık havada öğrenme net sınırları olmayan, farklı yaklaşımlar ve faaliyetleri içeren geniş bir kavramdır. Açık havada öğrenmenin temel özelliği yapılandırılmış çevre değil açık havada gerçekleşmesidir (Brien vd., 2011). Açık alan eğitiminin pek çok tanımı olmakla birlikte Ford (1986) açık havada öğrenmeyi şu şekilde ifade etmiştir; “Açık alanda ve/veya açık alanla ilgili eğitim.” Bu tanım öğrenmenin nerede gerçekleştiğini, öğretilecek konuyu ve etkinliğin amacını belirler (Ford, 1986; s. 2). Açık alanda öğrenme çocukların doğayla ve doğal çevrenin unsurlarıyla temas kurmasını içermektedir (Davies, 1996). Bir başka benzer tanıma bakıldığında doğa temelli öğrenme ya da doğa temelli etkinliklere maruz kalma yolu ile öğrenme doğal ortamlarda bitkiler, hayvanlar ve su gibi doğa unsurlarının olduğu yerlerde gerçekleşir (Jordan ve Chawla, 2019).

Doğa temelli öğrenme temelleri orman pedagojisine dayanmaktadır. Orman Okulu, ormanlık bir ortamda uygulamalı öğrenme deneyimleri yoluyla çocuklara, gençlere ve yetişkinlere düzenli olarak başarı elde etme, güven ve öz saygı geliştirme fırsatları sunan ilham verici bir süreçtir (Murray ve O'Brien 2005). Bu tanım eşliğinde orman okulunu diğer açık hava eğitim faaliyeti ve yaklaşımından ayıran birkaç temel özellik vardır. Orman ortamının kullanımı, öğrenmenin ulusal müfredatla ilişkilendirilmesi, çoklu duyarın kullanılması ile keşfetme özgürlüğü, çocuklarla düzenli iletişim ve yetişkin-öğrenci oranının yüksek olması bu özellikler arasındadır (Murray ve O'Brien 2005). Okul öncesi dönemde doğal ortamların kullanımının çocukların gelişim alanları üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Doğal ortamlarda oyun oynayan çocukların fiziksel aktivite, oyun ve motor gelişimini olumlu yönde etkilemekte (Fjørtoft, 2004); çocukların hayali oyun oynamalarına, olumlu ilişkiler kurmalarına ve çevrenin öğrenme yeri haline gelmesini desteklemektedir (Dowdell vd., 2011). Orman okullarının çocukların gelişiminde oynadığı rollere bakılacak olursa çocukların güven, motivasyon, konsantrasyon, dil, iletişim ve fiziksel becerilerinde gelişmelere imkân sağladığı görülmektedir (O'Brien, 2009). Orman okulları çocukların düzenli olarak ormanlık alanlara erişmelerine, akademik ve pratik beceriler kazanmalarına destek olmaktadır (O'Brien ve Murray, 2007).

Diğer taraftan, orman okulu yaklaşımına göre çocuk gelişiminde risk alma ve çocukların güvenliğinin dengesini anlamak için ortamlar sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, orman okulu eğitimi veren okullarda yaralanma riskinin var olduğu fakat minimum olduğu bir ortam düzenlemesi yapılmaktadır (Harper, 2017). Risk alma çoğunlukla olumsuzluk olarak algılsa da riskli etkinliklere katılma isteği yeni beceriler öğrenmek ve yeni davranışlar denemek için fırsatlar yaratır (Little ve Wyver, 2008). Açık hava ortamları iç mekanlara göre çocuklara pek çok oyun ve sağlık fırsatları sunmakla birlikte çocukların çevrelerini keşfetmelerine ve risk almalarına katkı sağlamaktadır (Spencer vd., 2021). Okul öncesi dönemde çocukların açık havada serbest oyun oynamalarına ilişkin yapılan gözlemler çocukların yüksek yerlerde ve hareketli oyunlar oynamaları gibi risklere kasıtlı olarak maruz kaldıklarını göstermektedir (Sandseter, 2009). Ev, mahalle ve erken çocukluk eğitimi bakım ortamları çocuklara riskli oyunlar için farklı fırsatlar sunmaktadır. Kamusal alanda bulunan mahalle oyun alanları ve erken çocukluk eğitimi bakım ortamlarının açık hava oyun alanları çocukların riskli oyunları için iki temel bağlamı temsil etmektedir (Smith, 1998; akt. Little vd., 2011). Orman ve doğa okulları çocuk gelişiminde risk alma ve güvenliğin gerekli dengesini araştıran ve uygulayan mekanlardır (Harper, 2017). Doğa temelli eğitim, riskli oyun fırsatları sunan bir müdahale programının ardından çocukların depresif duygu durumunda ve antisosyal davranışta azalma olduğunu ortaya çıkarmış; buna karşılık doğal malzemelerle oyun, bağımsız oyun ve sosyal davranışlarda da artış yaşandığını ortaya koymuştur (Brussow vd., 2017). Çağdaş bir oyun alanı ve doğa temelli bir oyun alanında çocukların oyunlarını karşılaştıran araştırmaya göre çocukların çağdaş oyun alanlarında daha az zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Buna karşılık doğa temelli oyun alanında çocuklar daha uzun süre oynarken daha karmaşık ve çeşitli oyunlara katıldıkları gözlenmiştir (Luchs ve Fikus, 2013).

Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen çocuk merkezli ve oyun temelli yüksek nitelikli öğrenme ortamları planlaması gerekmektedir (Berk, 2017; Jackman vd., 2014). Doğa temelli eğitime yönelik araştırmalara bakıldığında doğa temelli eğitimin çocukların farklı gelişimsel alanlarını desteklediği ve çok fazla oyun fırsatı verdiği görülmektedir. Bu bağlamda, doğa temelli eğitim çocuklar için eğlenceli ve evrensel bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenler tarafından küçük çocukların eğitimi için önemli bir pedagojik yöntem olarak kullanılabilir. Erken çocukluk döneminde doğa ve doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişime katkısını derleyen (Polat ve Demirci, 2021) ve çocuklara uygulanan doğa temelli ve orman okulu yaklaşımına uygun olarak geliştirilen programın çocukların bazı yürütücü işlev becerilerini geliştirdiği, doğaya karşı farkındalığının arttırdığı, çocuklara doğal çevre ve sürdürülebilirliğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırdığı görülmektedir (Demirci, 2023). Doğa temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerilerine katkılarını inceleyen araştırmalar, doğa temelli hazırlanan etkinliklerin çocukların sosyal becerilerine katkı sağladığını göstermektedir (Dinç, 2022). Doğa eğitiminin çocukların arkadaşlık, akademik destek ve

duygularını yönetme gibi sosyal becerilerinde anlamlı artış sağladığı (Çiftçi, 2019), bahçede uygulanan etkinliklerin çocukların problem davranışlarını azalttığı ve sosyal becerilerini arttırdığı görülmektedir (Şirin Kaya ve Özyürek, 2022). Bu noktada öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının doğa temelli eğitimin avantajlarının farkına varmaları ve doğa temelli eğitim etkinliklerini kullanmaları için olumlu bir tutuma sahip olmaları için kritik bir öneme sahiptir.

Doğa temelli etkinlikler çocukların prososyal davranışlarını da desteklemektedir. Acar ve Torquati'nin (2015) gerçekleştirdiği doğa temelli oyun ve etkinliklere yönelik programın çocukların doğaya ve insanlara karşı prososyal davranışlarını geliştirdiği görülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada doğa temelli eğitim programının çocukların doğaya yönelik olumlu yaklaşım kazanmalarına destek olduğu görülmektedir. Bu araştırma ile uygulanan eğitim programı sonucunda çocukların ekolojik bilinç, doğaya yönelik farkındalık, olumlu duygular ve sürdürülebilir olum davranışlar kazanmalarına katkı sağladığı ortaya çıkarılmıştır (Bulut Öngen ve Ersay, 2023). Okul öncesi öğretmenlerinin doğa temelli etkinlikler hazırlamasını amaçlayan çalışmada öğretmenlere uygulanan etkinlikler sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları etkinliklerde doğa temelli eğitime yönelik içerik ve materyal açısından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Temiz ve Karaarslan Semiz, 2019). Toprak eğitiminin küçük çocuklar üzerinde etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucuna göre bu eğitimin çocukların toprak bilgilerini arttırdığı görülmektedir. Çocuklar bu eğitimle birlikte toprağın rengi, dokusu, altında ve üstünde yaşayan canlılar hakkında bilgi sahibi olmuşlardır (Gülay Ogelman, 2013). Ailelerin doğa temelli eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında aileler orman okullarının çocukların akademik becerilerini geliştirdiği, fiziksel ve sosyal performans sağladığı ve çocuk-doğa arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği yönünde görüşleri belirtmişlerdir. Ayrıca aileler çocuklarını bu okullara gönderirken yüksek riske yönelik herhangi bir görüş belirtmemişlerdir (Nawaz ve Blackwell, 2014). Doğa temelli eğitimin çocuklar ve aileler açısından yapılan araştırmalara bakıldığında, doğa temelli eğitimin olumlu yönlerinin vurgulandığı görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında hem pedagoji öğretilmekte hem de yeni öğretim tekniklerinin içselleştirilmesi sağlanmaktadır (Hyson vd., 2009). Öğretmen adaylarının üniversitede edindiği deneyimler onlara gelecekte yapacakları uygulamalarına yönelik fikir ve inanç oluşturmaktadır (Kennedy, 1999). Bu sebepten öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına öğretim için beceri, içerik ve eğitim ortamı geliştirebilmeleri için olanak sunmaktadır. Buna ek olarak, öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarının eğitime yönelik tutumlarını ve davranışlarını yorumlamalarına fırsat sağlamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarına yönelik yapılmış çalışmalara bakıldığında ise; farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmen adayları doğa eğitimine yönelik davranışsal (koruma) ve bilişsel (bilgilendirme) boyutuna yönelik görüşlerini ortaya koymuşlardır. Köşker (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının doğa ile ilişkilerinin güçlendirilmesi ile doğa eğitimine yönelik bilgilerinin artabileceği vurgulanmıştır (Köşker, 2020). Öğretmen adaylarına çevre projesi kapsamında verilen doğa eğitiminin çevre okur-yazarlık düzeylerine etkisini inceleyen çalışmada ise öğretmen adaylarının çevre-okuryazarlığı puanlarında artış gözlenmiştir (Balkan Kıyıcı vd., 2014). Ancak, erken çocuklukta doğa temelli eğitimin okul öncesi öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesine yönelik çok sınırlı araştırmalara rastlanmıştır. Türkiye'de yer alan üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programları incelendiğinde, doğa temelli eğitim kapsamında herhangi bir ders bulunmamaktadır. 2019 yılı öncesinde okul dışı öğrenmeye yönelik herhangi bir ders bulunmamaktadır. Yükseköğretim Kurulu (2019)'nun hazırladığı Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda ise Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi zorunlu alan dersi olarak verilirken, Okul Dışı Öğrenme Ortamları Dersi meslek bilgisi seçmeli dersi olarak yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2019). Ancak programdaki içeriğe göre ise doğa temelli eğitime çok az değinilmektedir. Bu çalışmada ise erken çocuklukta doğa temelli eğitimin okul öncesi öğretmen adayları perspektifinden incelemesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının doğa temelli eğitim kavramı hakkında görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının doğa temelli eğitimde öğretmenin görevi ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde doğa temelli eğitimde riskli oyunun kullanımına dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel desene uygun şekilde fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Eğitim fakültesi okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında okumakta olan 42 öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler temize çekilmiş ve düzenlenmiş ve tematik olarak analiz edilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve verilerin analiz süreçleri nitel araştırma desenine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ya da doküman analizi gibi nitel verileri toplama tekniklerinin kullanıldığı nitel araştırmalar, doğal ortamlardaki durumların gerçekçi bir şekilde belirlenebilmesindeki sürecin takip edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmanın doğasına uygun olan fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımı

kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, farkında olunan ancak detaylı bilgi sahibi olunmayan durumların incelenmesi için uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada ise son zamanlarda popüler olan erken çocuklukta doğa temelli eğitimi ile ilgili olarak okul dışı öğrenme ortamı almış olan okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, olasılık içermez ve zengin durumları derinlemesine inceleme fırsatı sunarak belli kriterlere sahip özel durumların araştırılmasında kullanılmaktadır (Büyükoztürk vd., 2019). Bu kapsamda araştırmaya 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği üçüncü sınıfta okuyan 42 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının hepsi meslek bilgisi seçmeli dersi olan Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersini başarıyla tamamlamışlardır. Analiz yapılırken öğretmen adayları K1, K2...K42 şeklinde kodlarla gizlenmiştir. Katılımcıların 35'i (%83,3) kadın, 7'si (16,7) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Sosyal bilimlerde en sık kullanılan görüşme tekniğidir. Bu teknik, katılımcıların deneyimlerini, tanımlarını ve ayrıntılı tanımlarını elde etmek için kullanılan en iyi yöntemdir (Fontana ve Frey, 2000; Karasar, 2005). Görüşme yöntemi, önceden belirlenmiş bir konuyla ilgili soru sorma ve cevap alma şeklinde gerçekleştirilen bir süreçtir (Yüksel, 2020). Bu kapsamda okul dışı öğrenme ortamları dersi almış olan okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk eğitiminde doğa temelli yaklaşımın uygulanmasına yönelik görüşlerini ele alan görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcıların farklı konularla ilgili düşünce, tutum, bilgi ve davranışlarını anlaşılmasında en uygun yol olması sebebiyle görüşme yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları iki farklı alan uzmanı tarafından incelenmiş ve bazı değişiklikler yapılarak örnekleme yer almayan iki farklı öğretmen adayıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda demografik bilgi formu, doğa temelli eğitimin tanımı, avantajları ve dezavantajları, doğa temelli eğitimi öğretmen olduklarında kullanıp kullanmayacaklarına dair görüşler, riskli oyun tanımı, doğa temelli eğitimde öğretmenin görevi, doğa temelli eğitimde güvenlik önlemleri, okul dışı öğrenme ortamı dersinin doğa temelli eğitime dair katkıları hakkında bölümler ve soruları yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25.04.2024 tarih ve 170 sayılı izniyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları davet edilirken araştırma hakkında bilgilendirme yapıp gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Sonrasında ise her katılımcıdan gönüllülük onam formu alınmıştır. Gönüllü olanlarla araştırmanın verileri toplanmaya başlarken onları rahatsız eden herhangi bir durumda araştırmacıya bilgi verip görüşmeyi sonlandırabileceği söylenmiştir.

Veriler 10 iş gününde öğretmen adaylarıyla tek tek görüşülerek toplanmıştır. Öğretmen adaylarıyla tek tek görüşmek için randevu saati verilmiştir. Verilerin toplanması için her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce yapılmakta olan araştırmanın amacı ve kendilerinden toplanılan bilginin nasıl ve nerede kullanılacağı anlatılmıştır. Katılımcıların onayıyla ses kayıtları alınmıştır. Yapılan araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerinin, görüşmelerin ve ses kayıtlarının gizli tutulacağı, kimseyle paylaşmayacağı belirtilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının isimleri de gizli tutulmuş ve katılımcılar K1, K2, K3...K42 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi ilk olarak verilerin temize çekilerek hazırlanmasıyla başlar, veriler içselleştirilir, kodlanır, kodlardan kategoriler oluşturulur ve son olarak da birbirleriyle anlamlı biçimde bir araya getirilerek temalar oluşturulur (Creswell, 2007). Bu araştırmada da bu işlemler sırasıyla uygulanmıştır. İlk olarak görüşme kayıtları bilgisayarda dijital ortama geçirilmiştir. Sonrasında bu kayıtların yarısı katılımcıların kimlikleri gizlenerek, bağımsız bir araştırmacı ile de paylaşılmıştır. Araştırmacılar bağımsız şekilde kodlamıştır. Kodlama yapılırken birbirleriyle ilişkili olan kelime ve cümle gibi en küçük anlam içeren birimler aynı kod altında toplanmıştır. Kodlar tekrar incelenip birbirleriyle bağlantılanmıştır. Araştırmada kullanılmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar öğretmen adaylarının gözünden doğa temelli eğitim nedir, riskli oyun nedir ve doğa temelli eğitimde öğretmenlerin rolleri nedir sorularına yönelik alt bölümlerden oluşmaktadır. Bu alt bölümlere ait kodlardan oluşan kategoriler ise araştırma soruları ile bağlantılanmıştır. Sonrasında ise katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği pek çok açıdan sağlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak, Lincoln ve Guba'nın (1986) nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanmasının altı çizilmiştir. Görüşme verileri dijital ortamda yazılı bir

hale getirildikten sonra katılımcılardan beşyle tekrar randevu saati belirlenmiş ve görüşme detaylarını kontrol ederek teyit etmesi istenmiştir. Böylece elde edilen ham veriler analiz edilmeden önce katılımcılar tarafından onaylanmıştır. İkinci olarak, aktarılabirlik açısından ise araştırma süreci ve bulgular detaylı şekilde açıklanmış, bulgular katılımcıların doğrudan alıntlarıyla desteklenmiştir. Son olarak da analizlerin öznel yargılarından değil verilerden oluştuğuna dair bir kanaat sunmak için negatif durum analizi yapılmış ve neticelendirildikten sonra alanda çalışan başka bir uzmana gönderilmiştir. Uzmandan ise problem durumu ile uyumsuz temaların olup olmadığının tespit edilmesi istenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, doğa temelli eğitim kavramına ilişkin tanımlamaları, doğa temelli eğitimde öğretmenin görevlerine ilişkin görüşler ve riskli oyun tanımına ilişkin görüşler olmak üzere üç ana tema şeklinde organize edilmiştir. Katılımcıların cevaplarından yola çıkılarak bu temaların altında farklı alt temalarla sırayla raporlanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Doğa Temelli Eğitim Kavramına İlişkin Tanımlamaları

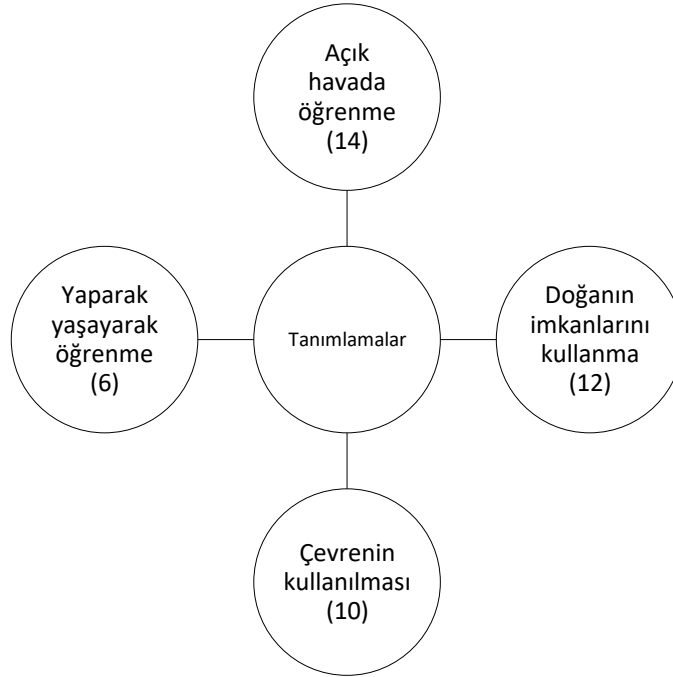
Çalışmanın bu bulgusunda, katılımcı öğretmen adaylarının doğa temelli eğitim kavramına ilişkin ne düşündükleri yer almaktadır. Bu bulguya ait alt bulgular ise doğa temelli eğitimin tanımı, avantajları, dezavantajları şeklinde olmak üzere üç grupta sunulmuştur.

Doğa temelli eğitimin tanımına yönelik görüşler

Katılımcıların doğa temelli eğitimin tanımına ilişkin görüşleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

Doğa Temelli Eğitim Kavramına İlişkin Tanımlar



Katılımcı öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde tanımlar kapsamında dört vurgu çok sıklıkla yapılmıştır. Bu tanımlama vurgularından en çok açık havada öğrenme tanımlamasına 14 öğretmen adayı tarafından değinilmiş; doğanın imkanlarını kullanmaya ise 12 öğretmen adayı tarafından değinilmiştir. Çevrenin kullanılması olarak 10 öğretmen adayı tarafından ifade edilirken, yaparak yaşayarak öğrenme olarak ise 6 katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Açık havada öğrenme ile ilgili olarak bir katılımcı şunları söylemiştir: “doğa temelli eğitim çocukların açık havada yaparak etkili şekilde öğrenmelerini destekler, çocukların bütün gelişim alanlarını destekler” (K20). K13 ise “temel amaç çocukların açık havada doğayı deneyimleyerek öğrenmelerine ortam sağlamaktır, çocuklar açık bir ortamda doğayı kullanarak öğrenmekten keyif alabilirler ve böylelikle öğrenmeleri daha kalıcı olabilir”. Katılımcılar doğa temelli eğitimde doğanın verdiği öğrenme fırsatlarının kullanılması olarak yorumlamıştır. Bu konuda K10 şunları belirtmiştir “doğa temelli eğitim çocuklara doğanın verdiği öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesidir, biz de okul dışı öğrenme ortamları dersinde deneyimlediğimiz gibi doğa oldukça keyifli ve öğretici, bence çocuklar için daha çok eğlencelidir”.

Çevrenin kullanılmasına değinen K9 “çevrenin tüm uyarılarını çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemek için kullanılarak doğa temelli eğitim planlanabilir” diye ifade ederken K11 ise “çocukların çevreyi tanıyarak, deneyimlemesi ve çocuğun çevresinde yer alan kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasıdır” şeklinde ifa ederek çevrenin çocukların öğrenme deneyimlerine olanak sunması özelliğine değinmişlerdir. Doğa temelli eğitimin yaparak yaşayarak öğrenme olduğunu belirten K21 ise:

“Doğa temelli öğrenmede temel amaç çocukların öğrenmelerine ortam sağlamaktır. Çocuklar açık bir ortamda doğayı kullanarak öğrenme süreçlerinden geçmektedirler. Diğer alternatif yaklaşımlar gibi belli prensipler üzerine kurulmuştur. Doğa temelli eğitimi benimseyen okullarda doğaya ziyaret rutin olarak yapılır”

İfadesiyle belirtmiştir.

Doğa temelli eğitimin tanımı ile ilgili olarak okul öncesi öğretmen adayları açık öğrenme ortamının ve doğanın imkanlarını kullanmanın sıklıkla bağdaştırıldığı görülmüştür. Sonrasında ise en çok bağdaştırılan kavramlar, doğa temelli eğitimin çevrenin kullanılması ve yaparak yaşayarak öğrenmeye temel oluşturması olarak ortaya çıkarılmıştır.

Doğa temelli eğitimin avantajlarına yönelik görüşler

Katılımcılar doğa temelli eğitimin avantajlarını birbirleriyle iç içe geçirerek tanımlamışlardır. Doğa temelli eğitimin gerçek hayat deneyimi sağlaması, doğaya karşı farkındalık uyandırması, sağlıklı yaşamı ve bütün gelişim alanları desteklemesi, zengin öğrenme ortamları sunması yönlerinden avantajlı bulmuşlardır.

Şekil 2.

Doğa Temelli Eğitimin Avantajları



Doğada yapılan eğitimin gerçek hayat deneyimi sağlayarak yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verdiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu konuda bir katılımcı şunları belirtmiştir:

“Çocuklar için doğal ve gerçek ortamda yaparak yaşayarak öğrenme sağlanır. Doğanın içinde bulunarak daha fazla keşfetme imkanına sahip olurlar, doğa eşliğinde öğrenir öğrendiklerini daha iyi pekiştirirler. Ek olarak öğrencilerin fiziki aktivitelerini artırır ve sağlıklı yaşama teşvik eder. Çocukların hayal gücü, fiziksel, bilişsel gelişimlerini destekler”(K3).

Yine benzer şekilde bir diğer katılımcı ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklara doğada, gerçek hayatta öğrenme fırsatı sunar. Ezberci eğitim sisteminden sıyrılıp kendilerinin doğada neler yapabileceklerine odaklanırlar. Doğaya karşı farkındalık kazanır. Doğada öğrenme çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsamaktadır. Merak duyguları bu yaşta daha fazla

olduğundan çevreyi keşfetme, yaratıcı beceriler ortaya koyma, oyun oynama, olası problemlere karşı çözüm üretme, sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlama, iş birliği içerisinde hareket etme, empati kurma, öz güvenli olma, psikomotor becerilerinin gelişmesine yardımcı olma gibi birçok avantajları vardır” (K1).

Doğaya karşı farkındalık ile ilgili olarak ise K28 şu şekilde açıklama yapmıştır: *“Doğayı daha iyi tanımamıza yardımcı olur. Doğanın bir parçası olduğumuzu hatırlatır. Doğa sevgisi aşılar. Doğayı anlama, doğayla bağ kurma, gözlem gücünü geliştirme gibi olumlu yönleri vardır”.* Yine benzer şekilde K9 ise *“Çocukların gerçek hayat tecrübelerini kazanmasını sağlar. Çocuğun doğayı sevmesini, bağlılığını ve önemsemesini sağlar”* cevabıyla doğa temelli eğitimin çocuklarda farkındalık yaratabileceğine ilişkin görüşünü ifade etmiştir. Sağlıklı yaşam avantajı ile ilgili olarak ise katılımcıların cevapları genellikle açık havanın insan sağlığına iyi geldiği, stresi azalttığı ve fiziksel dayanıklılığı arttırdığı yönündedir. Bununla ilgili olarak K5 *“Doğada yapılan etkinlikler, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyini artırır ve sağlıklı bir yaşam tarzını teşvik eder. Yürüyüşler, koşular, doğa sporları gibi aktiviteler, öğrencilerin enerji seviyelerini yükseltir, dayanıklılıklarını artırır ve stresi azaltır”* şeklinde yorumlamıştır.

Bütün katılımcılar, doğa temelli eğitimin çocukların gelişimlerine olumlu yönü olduğuna değinmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Sosyal, psikolojik, fiziksel, bilişsel vb. birçok gelişim alanında insanı besler. Doğada olmak çocuğa özgüven kazandırır. Özel çocukların gelişimi açısından da oldukça faydalıdır. Özellikle DEHB’li çocuklar için. Çocuğun akranlarıyla olan iş birliğini artırır. Dikkatini, motivasyonunu artırır. Sağlık açısından fayda sağlar. Motor kasların gelişimini sağlar” (K2).

Katılımcılar, doğa temelli eğitimin çocukların buldukları alanda keşif yapmalarını sağlayarak, keşfettikleri şeyleri birbirleri ile paylaşarak hem sosyal becerilerini olumlu anlamda desteklediğini hem de doğada bulunduğu materyalleri farklı şekillerde kullanmayı deneyimleyerek yaratıcılıkları geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ancak katılımcılar en çok fiziksel aktivitelere ve motor becerilerine değinmişlerdir. Bu anlamda K3 *“Doğanın içinde bulunarak daha fazla keşfetme imkanına sahip olurlar, sadece çevrelerini değil kendi bedenlerini de doğa eşliğinde keşfetmeyi öğrenirler. Kendini keşfeden çocuğun farklı fiziki aktivelerini artabilir ve onu sağlıklı yaşama teşvik eder”* şeklindeki açıklaması bu tanımları aydınlatmıştır.

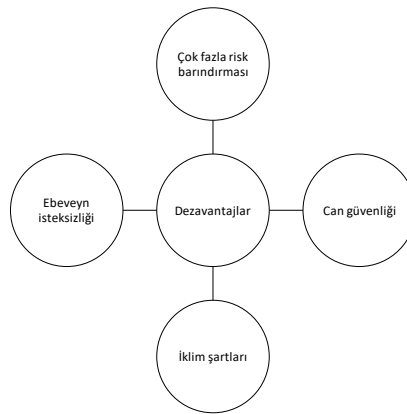
Doğa temelli eğitimin zengin bir ortam sunup somutlaştırmalar yaparak ve bu yüzden çocuklarda kalıcı öğrenmeler sağlayacağı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Doğada bulunan bitkiler, böcekler, taşlar ve benzer çeşitlilik çocuklara zengin öğrenme ortamları sunmakta ve çocuklarda merak duygusu uyandırmaktadır. Merak ise çocukların dünyayı anlamasına ve gördüklerini anlamlandırarak uyum sağlamasını destekleyen bir adımdır. Bu durumu K8 *“Çevre koşullarına uyum sağlamaya çalışan çocuğun merak duygusunu geliştirir. Öncelikle basit meraklardan başlar ve sonrasında karşılaştığı sorunları nasıl çözeceğini merak eder ve çözüm odaklı bireyler olmasına yardımcı olur. Adaptasyon sorununu çözmeye yardımcı olur”* şeklinde ifade etmiştir.

Doğa temelli eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşler

Katılımcı öğretmen adayları doğa temelli eğitimin çok fazla risk barındırması, sağlık açısından tehlike arz eden durumlar olması, meteorolojik ve ekolojik olumsuzlukların bulunması ve ebeveynlerin katılım isteklerinin az olabileceğini ifade etmişlerdir.

Şekil 3.

Doğa Temelli Eğitimin Dezavantajları



Katılımcılar doğa temelli eğitimin çok fazla risk içerdiğini savunmuşlardır. Çocukların doğada sınıf içinden daha fazla riskle karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak riskler her zaman da dezavantajlı durum olarak değerlendirilemeyebilir. Bu konuda K9 *“Riskler vardır ama risk dezavantajlı bir şey değildir önemli olan risk alabilmek. Risk tehlikeye dönüşmezse sorun yok ama tehlike durumu dezavantajdır”* şeklindeki açıklamasıyla aydınlatmıştır. Risk ön görülemeyen önlemlerin alınmayan tehlikeler olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamla ilgili olarak katılımcılar tehlike içeren risklerin öğretmenler tarafından en aza indirilerek çocukları doğaya çıkarmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Risklerin içinde çokça bahsedilen can güvenliği sorunu ekolojik çeşitliliğe bağlı olarak doğa temelli eğitimin dezavantajları içinde sıklıkla vurgulanmıştır. Riskler için gerekli tedbirler alınmadığında çocukların sağlık açısından tehlikeli durumlarla karşılaşacağı belirtilmiştir. K5 bu alt bulguyla ilgili olarak *“çocuklar meraklı olduklarından dolayı zehirli bitkileri yiyebilir, yaralanma ve bir yerlerden düşme riski olabilir, kene yılan vb. hayvanlar çocuklara zarar verebilir. Öğretmen hangi bitkilerin zararlı olduğunu bilmeli ve çocuklara bunu gösterip uygun bir şekilde yenmemesi gerektiğini söylemelidir. Aksi halde çocuğun alerjisi de varsa ölüme kadar gidebilir”* şeklinde yorumlarken; K7 ise *“Önceden kestirilemeyen durumlar ortaya çıkabilir mesela ağaç dalının kopup çocuğun kafasına düşmesi gibi. Bu durumda can güvenliği açısından çok büyük tehlikeler doğabilir”* şeklinde ifade etmiştir.

Diğer bir dezavantaj ise doğaya çıkıldığında zorlu iklimsel durumlarla karşılaşılması halidir. Bu konuda katılımcılar dışarı çıkıldığında aşırı yağmur, fırtına gibi durumların dezavantaj olabileceğini belirtmişlerdir. K13 *“dışarı çıkıldığında aşırı yağmur olabilir, şimşekler çakabilir ve bu çocuklar ve öğretmen için güvenlik endişesi yaratabilir”*, K32 ise *“Doğudaki iller için konuşuyorum kışları aşırı soğuk oluyor ve aşırı soğuk çocukları hasta edebilir, aileler bu durumdan şikayetçi olabilirler”* şeklindeki ifadesiyle zorlu kış şartlarını bir dezavantaj olarak göstermiştir.

Doğa temelli eğitimin dezavantajları göz önünde bulundurulduğunda veliler çocuklarının doğaya çıkmaları konusunda isteksiz olabilirler. Bu konuyla ilgili olarak K40 *“ben çocuğumun soğukta oynamasını istemem, zaten çok çabuk hastalanan bir çocuk. Yarın öğretmen olduğumda da benim gibi düşünen veliler olur anlayışla karşılarım. Ağır kış şartları haricinde doğa temelli eğitim verilebilir”* ifadesiyle hem öğretmen adayı hem de veli profilinden bu dezavantaja değinmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin velilerden izin almalarının zor olabileceğine değinmişlerdir. Bu hususta K39 *“Doğa temelli eğitimin maliyetli olduğunu düşünüyorum, ulaşım konusunda da sıkıntılar yaşanabilir bu yüzden öğretmenler velilerle anlaşmakta sorun yaşayabilir”* şeklinde ifade etmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Doğa Temelli Eğitimde Öğretmenin Görevlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bulgusunda, katılımcı öğretmen adaylarının doğa temelli eğitimde öğretmenlerine görevlerine ilişkin düşünceleri yer almaktadır. Öğretmenin görevleri, kendilerinin ilerde öğretmen olduklarında doğa temelli eğitim kullanmakla ilgili endişeleri ve ilerde öğretmen olduklarında doğa temelli eğitimi kullanmakla ilgili görüşleri ile ilgili alt bulgular olmak üzere üç alt tema ile sunulmuştur.

Doğa temelli eğitimde öğretmenin görevine yönelik görüşler

Öğretmen adayları, doğa temelli eğitimde öğretmenlerin görevlerinin sürecin etkili ve güvenli bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça önemli olduğuna değinmişlerdir. Tablo 1’de katılımcı öğretmen adaylarının, doğa temelli eğitim kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin görevlerine yönelik görüşleri belirtilmiştir. Katılımcılar öğretmenin pek çok görevi olduğundan bahsetmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenin Görevleri ve İçerikleri

Görev	İçerik
Risk analizi yapmak	Gidilecek alan önceden görülmeli ve ayrıntılı araştırılmalı Karşılaşılması muhtemel tehlikeler tespit edilmeli En yakın sağlık kuruluşları belirlenmeli Gidilecek alandaki bitki, böcek, hayvan türleri tespit edilmeli ve bilgi edinilmeli
İlk yardım	İlk yardım belgesi olmalı İhtiyaç anında ilk yardımcı öğretmen yapmalı
Rehberlik / Liderlik	Gidilecek alanda karşılaşılan bitkileri, böcekleri vs. tanımaya rehber olmalı

	<p>Çocukların oyunlarına çok fazla müdahale etmeden uygun şekilde yönlendirmeli</p> <p>Çocuklara yol gösterebilmeli</p> <p>Çocuklara doğada birden fazla seçenek sunabilmeli</p> <p>Çocuklara doğanın önemini hissettirebilmeli</p>
Güvenliği sağlamak	<p>Gerekli güvenlik önlemlerini almalı</p> <p>Alanda güvenlik için çocuklarla birlikte kurallar oluşturmalı</p> <p>Alanda çocukların güvenliğini sağlamalı</p> <p>Çocuklara zaman zaman güvenlik kurallarını hatırlatmalı</p>
Yönergeler	<p>Çocuklara vereceği yönergeler açık ve net olmalı</p> <p>Güvenlik kurallarını çocukların anlayabileceği somut bir şekilde yaşlarına uygun yönergelerle anlatmalı</p> <p>Etkinliklerde yönergeleri doğru vermeli</p>
Gözlem	<p>Çocukları gözlemlemeli ve gerektiği anda müdahale edebilmeli</p> <p>Çocukları gözlemleyip ihtiyaçlarını belirlemeli</p> <p>Çocukların gelişimlerini ve etkileşimlerini gözlemlemeli</p>
Gerekli malzemelerin tedariki	<p>Gidilecek alana giderken gerekli malzemeleri almalı ve çocuklara hatırlatmaları</p> <p>Çocukların velilerinden gerekli malzemeleri istemeli</p> <p>Alana gitmeden önce malzemeleri kontrol etmeli</p>
İletişim	<p>Çocuklarla iletişimi kuvvetli olmalı</p> <p>Okul yönetimi ve ailelerle iletişimi iyi olmalı</p> <p>Gidilecek alanla ilgili izinler alınması için gerekli iletişimleri kurmalı</p>

Katılımcılar, öğretmenin alana gitmeden önce mutlaka bir risk analizi yapması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konuda K41 *“öğretmen gitmeden önce kendisi risk analizi yapıp çevrede nelerle karşılaşılabilir, ne gibi riskler var bu riskler faydalı riske dönüştürülebilir mi gibi sorulara yanıt aramalı”* şeklinde ifade etmiştir. K32 ise

“Alana dair risk çözümlemesi yapılmalı, çocuklar alana gittiklerinde nelerle karşılaşacaklar, alana özgü otlar ağaçlar, böcekler, kuşlar var mı, gibi sorularla alan en ince ayrıntısına kadar araştırılmalı. Alana gidildiğinde çocuklara bu konuda bilgi verilebilmeli, onların meraklarını giderebilmelidir.”

Açıklamasıyla risk analizinin aslında sadece riskleri değerlendirmek olmadığını, aynı zamanda gidilecek yerdeki flora ve faunaların da bilinmesi gerektiğine dair yorumda bulunmuştur.

Katılımcıların hepsi öğretmenin ilk yardım becerilerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda K5 *“alandaki çocuğu bir böcek ısırursa, düşse ya da başka bir şey olsa öğretmen orada tüm sakinliğiyle ilk müdahaleyi yapabilmelidir”* şeklindeki açıklamasıyla öğretmenin ilk yardım becerileri olması gerektiğini savunmuştur.

Katılımcılar öğretmenin rehberlik-liderlik yapmasının önemine değinmişlerdir. Gidilecek alandaki bitkileri, hayvanları, mantarları ve böcekleri öğretmen bilmeli, çocukların onları tanımasına rehber olmalıdır. Bu konuyla ilgili olarak K6 *“Öğretmenin ekoloji bilgisi iyi olmalı bence çocuklarla birlikte alana gittiklerinde çocuklara ilk kez gördükleri şeyin ne olduğunu ve özelliklerini söyleyebilmeli”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmenin çocuklar alanda oyun oynarken oyunlarına çok fazla müdahale etmemesi, onların kendi hallerinde doğal materyallerle serbest oyunlar olmalarına fırsat tanıması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu konuda K8 *“Öğretmen çocukların alanda serbest oynamalarına izin*

vermeli, çünkü çocuklar ancak bu şekilde alanı tanıyabilirler, yeni şeyler keşfedebilirler” şeklinde açıklama getirmiştir. Öğretmen, çocuklara rehberlik edebilmeli, onların etkinliklerinde çocuklara birden fazla seçenek sunabilmeli ve onlara doğa sevgisini aşılayabilmelidir. Bu konuyla alakalı olarak bir katılımcı şunları söylemiştir:

“Öğretmen doğayı çocukların gelişim alanlarını bütünsel olarak desteklemek için kullanabilmelidir. Çocukların neye ihtiyaçları varsa onları yönlendirebilmeli, sürekli aynı şeyi yapan çocuklara farklı şeyler yapabilmeleri için destek olmalıdır. Bütün bunların yanı sıra çocuklara doğayı sevdirmeli, doğanın bizim için neden önemli olduğunu onu neden korumamız gerektiğini çocuklara benimsetmelidir.” (K27)

Katılımcılar, öğretmenin güvenlik tedbirlerini sağlamasını ve yönergelerinde açık ve net olması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğretmenin gidilecek alanda gerekli güvenlik önlemlerini almalarını, güvenlik kuralları oluşturmalarını ve çocuklarla bu kuralları uygun bir şekilde paylaşmaları gerektiğini söylemişlerdir. Bu konuyu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenler güvenlik önlemlerini mutlaka almalı. Gidilecek yerde hangi alanlar içinde çocuklar serbestlerse o alanlar işaretlenerek çocuklar için somut bir hale getirilmelidir. Böylelikle hem çocuklar nerede özgürce oynayacaklarını anlarlar hem de kuralların hayatın düzenini sağladığını öğrenirler.” (K9)

Katılımcılar, doğada eğitim esnasında öğretmenlerin çocukları gözlemlenmeleri ve gerektiğinde müdahale etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler çocukların gelişimlerini ve etkileşimlerini izleyerek ihtiyaçlarını belirlemelidir. Bu konuda bir katılımcı şunları belirtmiştir:

“Öğretmen çocukları titizlikle gözlemlemeli, çocukların birbirlerine zarar verip vermediğini kontrol etmeli birbirine zarar veren çocuklara müdahalede bulunmalıdır, çocuklar zararlı bitkileri ya da mantarları yiyorlarsa hemen durumu fark etmelidir kısacası öğretmen gözünü çocukların üzerinden ayırmamalıdır. Çocukların diyaloglarını dinlemeli ve gelişimleri gözlemlemelidir. Belki bu gözlemler doğa temelli eğitime karşı istekli olmayan aileleri istekli hale getirmek onlarda ilgi uyandırmak için onlarla da paylaşılabilir diye düşünüyorum.” (K17)

Katılımcılar, öğretmenin görevi olarak gerekli malzemelerin tedariki ve iletişimle ilgili konulara da değinmişlerdir. Katılımcılara göre, öğretmen alana gitmeden önce gerekli malzeme listesini hazırlamalı ve gitmeden önce de malzemelerin eksik olup olmadığını kontrol etmelidir. Katılımcılar aynı zamanda, malzeme listesini velilerle de paylaşmalı ve gerekli şeyleri onlardan da temin edebilmelidir. Bu yüzden öğretmenin velilerle iletişimi iyi olmalıdır, onlara gerekli açıklamalı uygun bir şekilde yapmalı ve okul yöneticisiyle de iyi anlaşabilmesi gerekmektedir. Bu durumla ilgili bir katılımcı şu şekilde detay aktarmıştır

“Öğretmenlerin alana giderken eksik ya da kırılmış malzemeleri olabilir. Öğretmenin bunu temin edecek gücü olmayabilir. Bu gibi durumlarda öğretmen öncelikle okul idaresiyle sonrasında da velilerle görüşerek kendisine destek olunmasını isteyebilir. Bu gibi durumlarda öğretmenin iletişim dilinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (K31)

Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında doğa temelli eğitim kullanmakla ilgili endişeleri

Öğretmen adayları öğretmen olduklarında doğa temelli eğitim kullanmakla ilgili endişelerine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 2.

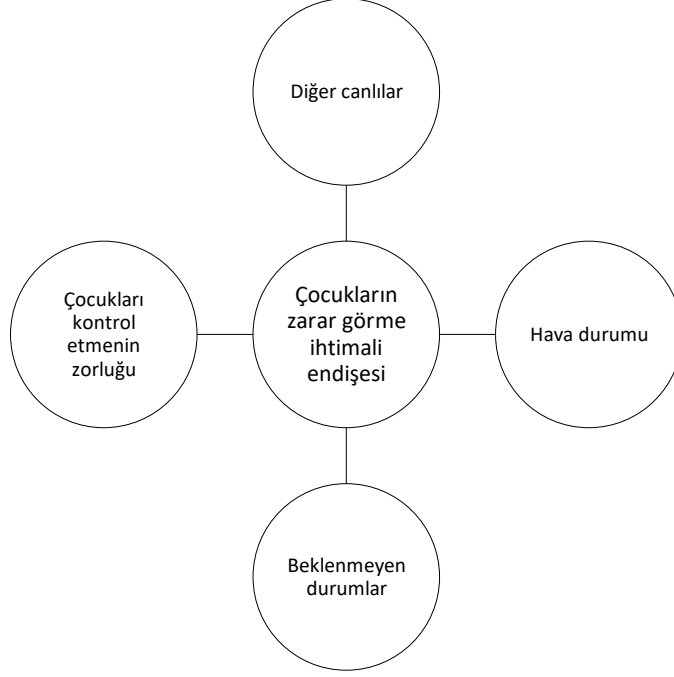
Öğretmen Adaylarının Doğa Temelli Eğitim Uygulamakla İlgili Endişeleri

	Endişe duyarım	Endişe duymam
Katılımcı sayısı	36	6

Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmen olduklarında doğa temelli eğitimi uygulamakla ilgili endişeleri olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık çok az katılımcı ise endişesi olmadığını belirtmiştir.

Katılımcılardan endişe duyarım cevabını verenlerin hepsinin ortak endişesi çocukların zarar görebilme ihtimalinden kaynaklanmaktadır. Çocukların nelerden zarar görebileceğine dair alt kodlar Şekil 4’te görsel ile sunulmuştur.

Şekil 4.

Doğa Temelli Eğitimin Kullanılmasındaki Endişe Kaynakları

Doğa temelli eğitimi kullanmakla ilgili endişesi olan 36 katılımcı doğada çocukların zarar görme ihtimalini endişe olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar, doğa temelli eğitim yapılan alanda bulunan böceklerin ya da hayvanların çocuklara zarar verebileceğini, mantarların çocukları zehirleyebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda K22 *"ortamda bulunan bir böcek ya da yılan filan çocuğu sokarsa, zehirli bir mantarı çocukları uyardığım halde yerse diye çok endişe duyarım"* şeklinde açıklama yapmıştır. Hava durumunun aniden bozulması çocuklara zarar verebilecek diğer bir endişe kaynağı olmuştur. Bununla ilgili olarak K6 *"dışarı çıkıldığında ani bir tipi olursa ya da şimşekler çakarsa, fırtına olursa diye çok korkarım. Bu benim için ciddi bir endişe kaynağıdır çocuklar hasta olabilirler ve kendimi suçlu hissederim"* şeklinde açıklama yapmıştır. Beklenmeyen durumlarla ilgili olarak ise katılımcılar çocuğun kafasına ağaç dalının düşmesi, çocuğun ayağına taş takılıp düşmesi ve yaralanması, ağaçtan düşmesi olarak yorumlamışlardır. Katılımcılar aynı zamanda doğada çocukların kontrolünü sağlamakta güçlük yaşamakla ilgili olarak çocukların zarar görebileceğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı

"Çocuk ben görmeden mantarı alıp ağızına atarsa ve oyununa devam ederse, sonradan zehirlendiği ortaya çıkarsa çok zorluk yaşarım. Aynı zamanda serbest zamanda çocuklar hareketli oyunlar oynarlarken koştururlarken birbirleriyle çarpışabilirler ağızları burunları kırılabilir, çocuk alanda kaybolabilir. Bu gibi çocukları kontrol etmenin zor olduğu durumlar beni çok gerer öğretmen olunca." (K25)

Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında doğa temelli eğitimi kullanmaya yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında doğa temelli eğitimi kullanmayı isteyip istemediklerine ilişkin sorulan soruya ise 42 katılımcının tamamı evet cevabını vermiştir. Sadece K16 *"Doğa temelli eğitimi kullanmak isterim, eğer veliler izin verirse"* şeklinde yanıt vermiştir. 8 katılımcı, öğretmen olduklarında çocukları ormana götürmek istediklerini belirtirken, 20 katılımcı öncelikle okul bahçesinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

12 katılımcı ise okulların ve şehirlerin doğa temelli eğitimi desteklemediğini, ancak bunların doğa temelli eğitimin kullanılmasına engel teşkil etmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin olarak bir katılımcı

"Günümüzde şehirleşme ve buna bağlı olarak da okulların konumları doğadan oldukça uzak, her yer bina, çok az park var, okul bahçeleri bile beton yığını. Bu durumda doğa temelli eğitimin kullanılması çok zor ancak bu zorluklar aşılar diye düşünüyorum. Mesela okul bahçesinde yeşillik yetiştirmek, eğer her yeri betonsa belli yerlere toprak koyup çocuklara toprakla oyun fırsatı tanınabilir. Bu kadar küçük aksiyonlar da bence doğa ile etkileşim için faydalı olacaktır çocuklar için." (K11).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Riskli Oyun Kavramına İlişkin Tanımlamaları

Araştırmanın bu bulgusunda, katılımcı öğretmen adaylarının riskli oyun kavramına ilişkin ne düşündüklerine yer verilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının hepsi riskli oyunu, *çocuğun zarar görme tehlikesi olan oyun* olarak

tanımlamışlardır. Katılımcılara öğretmen olduklarında riskli oyun oynamalarına müsaade edip etmeyeceği sorulduğunda ise verilen cevaplar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Riskli Oyun Oynamalarına Müsaade Etmek ile İlgili Görüşleri

	Evet müsaade ederim	Kismen müsaade ederim	Hayır müsaade etmem
Katılımcı sayısı	24	15	3

Katılımcı öğretmen adaylarından 24'ü öğrencilerinin doğa temelli eğitim kapsamında riskli oyun oynamalarına müsaade edeceğini belirtirken, 15'i bazı şartlara bağlı olarak müsaade edeceğini belirtmiş, 3 katılımcı ise asla müsaade etmeyeceğini belirtmiştir. Çocukların riskli oyunlar oynamaları gerektiğini belirten bir katılımcı şunları söylemiştir:

“İzin veririm. Çünkü günlük hayatta elbette karşılaşacaklar böyle bir durumla. O yüzden deneyimler için müsaade ederim. Böylelikle çocuk başta oyunda zarar görse de sonradan bu sorunun yaşanmaması için daha temkinli olur ve deneyim kazanır. Böylelikle gelecekteki yaşantısını da etkilemiş olur. Çocuklar riskli şeylerle uğraşmaktan çok keyif alıyorlar.” (K42)

Kismen müsaade ederim diyen katılımcılar ise çocuklar riskli oyunlar oynarken öğretmenlerin gözetimi altında bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar birkaç adım öteden, biraz mesafeden ya da çocuğa zarar geldiğini fark edebilecek bir mesafeden çocukların riskli oyunlar oynamasına müsaade edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu konuda K2 “Riskli oyuna izin veririm, ben çocukların çok eğlendiklerini düşünüyorum, ancak belli önemler ve kurallar dahilinde çocuklar oynayabilir mesela benim görebileceğim bir mesafede olmalı” şeklinde ifade etmiştir.

Riskli oyunlara müsaade etmeyeceğini belirten 3 katılımcı ise çocuğa zarar gelmesi ile ilgili risk almak istemediklerini belirtmişlerdir. K26 “çocukların riskli oyun oynamaları için yönlendirmem, evet doğa sürekli risk barındırıyor ancak ben çocuklara çok dikkat ederim ve onların da birbirlerine dikkat etmeleri konusunda uyarırım, sağlıklarına zarar gelebilir” şeklinde ifadesiyle neden çocuklara riskli oyun oynatmak istemediğini açıklamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk döneminde doğaya yönelik olumlu tutumların kazanılması için öğretmenlerin önemli görevleri bulunmaktadır (Güler, 2009). Çocuklar öğretmenlerini rol model olarak görürler ve bu yüzden de öncelikle öğretmenin doğaya karşı tutumu önemlidir. Ancak, Türkiye’de okul öncesi eğitim öğretmenliği lisans programlarında doğa temelli eğitim ile ilgili yeterli eğitim verilememektedir (Güner, 2013). Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri doğa temelli eğitim bilincinden ve uygulamalarından uzak kalmaktadırlar. Erken çocukluk döneminde aktif olarak çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerine doğa temelli eğitim ile ilgili olarak bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır (Güler, 2009; Güzelyurt ve Özkan, 2018; Kandır vd., 2012). Bu kapsamda bu çalışma, lisans eğitiminde verilen meslek bilgisi seçmeli Okul Dışı Öğrenme Ortamları dersinden başarılı olan okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden erken çocuklukta doğa temelli eğitim ile ilgili görüşleri ve tutumlarını ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle, okul öncesi öğretmen adayları erken çocuklukta doğa temelli eğitimi açık havada yaparak yaşayarak ve doğanın imkanlarını kullanarak öğrenme olarak tanımlamışlardır. Buna ek olarak, katılımcılar doğa temelli eğitimi çevrenin kullanılması olarak da vurgulamışlardır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevre ve doğa ilgili olarak kavram karmaşası yaşadıklarını ortaya çıkarılmıştır. Bu yöndeki bulgu, Flogaitis ve Agelido (2003) yaptıkları çalışma ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocuklukta doğa temelli eğitimin avantajlarını ve dezavantajlarını da ortaya çıkarmıştır. Çocuklara gerçek hayat deneyimi sunması, çocuklarda doğaya karşı farkındalık uyandırması ve onlara sağlıklı yaşam fırsatları sunması doğa temelli eğitimin avantajları arasında belirtilmiştir. Çocuklara doğal bir şekilde öğrenme fırsatı vermesi ve bilgiyi deneyimleyerek öğrenme ortamı sunması ile doğa temelli eğitimin çocukların akademik başarılarına da olumlu etki ettiği pek çok çalışma tarafından ortaya çıkarılmıştır (Berezowitz vd., 2015; Bucklin-Sporer ve Pringle, 2010; Ürey vd. 2013; Ürey ve Çepni, 2015; Ürey vd., 2015). Çocukların doğadan uzakta yetişmesi, onların doğadan uzak kalmalarına, hatta doğaya karşı korku beslemelerine sebep olmaktadır ve bu durum ise gelecekte doğayı kimin koruyacağı sorunu ortaya çıkarmaktadır (Louv, 2016; Sobel, 2014). Böylelikle bu araştırma bu bulgularıyla, doğa temelli eğitim gören çocukların doğadan kopuk yaşamasının önüne geçilerek doğadan uzaklaşmalarını engelleyebileceğini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre, doğa temelli eğitim aynı zamanda çocuklara zengin bir öğrenme ortamı sunarak onların bütün gelişim alanlarını desteklemesini sağlamaktadır. Doğa temelli eğitimin çocukların gelişmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olduğu Skelly ve Bradley (2000) tarafından da ortaya çıkarılmıştır. Hinkley ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmaya göre dışarda vakit harcayan çocukların içerde vakit harcayan çocuklara göre daha fazla kaba motor becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Yine benzer şekilde doğada çocukların birlikte hareket etmeleri, iş birliği yapmaları, sorumluluk üstlenme ve liderlik becerilerini gösterme gibi pek çok gelişimlerine katkı bulunması Dymont ve

Bell (2008) tarafından doğa temelli eğitimin avantajı olarak ortaya çıkarılmıştır. Doğa temelli eğitimin çok fazla risk barındırması, çocukların can güvenliğinin sağlanmasındaki zorluklar, iklim şartları, ulaşımın zorlu, maliyetli olması ve bunlara bağlı olarak ebeveynlerin çocuklarına izin vermemeleri gibi durumlarla karşılaşmaları ise dezavantajlar olarak bu çalışmada ortaya çıkarılmıştır. Çalışma bu bağlamda, Austin (2017)'de yaptığı araştırmada doğanın güvensiz olması, doğal alanlara erişimin zorluğu ve okullarda doğal alanların çok az olduğu şeklindeki zorlukları destekler niteliktedir. Tepebağ ve Aktaş-Arnas (2017) yaptıkları okul öncesi öğretmenlerinin bahçe kullanımına yönelik araştırmalarında kaza ve yaralanmaları dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Azuma ve diğerleri (2001) yaptıkları çalışmada, doğa temelli eğitimin sürdürülmesinde maddi yetersizlikler, ebeveynlerin ve gönüllülerin desteklerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Doğa temelli eğitimin etkili ve sağlıklı bir şekilde geçebilmesi için öğretmenlere çok fazla görev ve sorumluluk düşmektedir. Doğal alanların korunması ve çocukların doğayı sevmeleri için öğretmenlere kritik görevler düşmektedir (Temiz ve Karaaslan Semiz, 2019). Öğretmen doğadaki riskleri yönetebilmek için risk analizi yapabilmeli, ilk yardım eğitimi almalı ve uygulayabilmeli, çocuk grubunu yönetme ve yönlendirme gibi liderlik özellikleri olmalı, onların sürecine rehberlik edebilmeli, çocukların güvenliğini sağlayabilmeli, çocukların gelişimlerine uygun açık ve somut yönergeler verebilmeli, çocukları gözlemleyip onların ihtiyaçlarını analiz edebilmeli, doğaya gidilmeden önce malzemeleri tedarik ve kontrol etmeli, yönetici ve ailelerle iletişiminin kuvvetli olması şeklinde görev tanımları bu çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen çocukları doğada oyunları sırasında onların yeteneklerini keşfetmeleri için yönlendirmeli ve cesaretlendirerek rehber olmalıdır (O'Brien ve Murray, 2006; Sobel, 2014). Koyuncu (2019) çalışmasında, öğretmenler doğada çocukları gözlemleyerek ihtiyaçları olduğunda onlara rehberlik edebilmeleri gerektiği ortaya çıkarmıştır. Bergan ve diğerleri (2024) çalışmalarında öğretmenlerin anaokullarında orman ve bahçe ile ilgili eğitimlerindeki rollerine ilişkin olarak ise öğretmenlerin çocukların aktivitelere katılımları hususunda cesaretlendirerek çocuklara liderlik yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen, çocukları doğaya çıkarırken risk analizi kapsamında hava durumlarını kontrol etmelidir ve bu bağlamda Maynard ve diğerleri (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çocukları dışarı çıkarmak için hava şartlarının iyi olmasını beklediklerini ortaya çıkarması bu çalışmanın bulgusuyla da örtüşmektedir. Bu çalışmada dezavantaj olarak ailelerin çocuklarının doğaya çıkarılmasında izin vermekte zorluk yaşanabileceği ihtimalidir. Bu dezavantaj ise Williams-Siefredsen (2012) tarafından yapılan çalışmada, ailelerle iş birliği yapılarak ve öğretmenlerin ailelere doğa temelli uygulamalar yaparak giderilebileceği belirtilmiştir.

Çalışmaya katılanların doğa temelli eğitim kullanmaya yönelik endişeleri vardır. Bu endişeler doğada bulunan diğer canlılardan, olağanüstü hava koşullarından, beklenmeyen durumlardan ve çocukları kontrol etmenin zor olmasından kaynaklanmaktadır. Buna rağmen katılımcıların çoğu öğretmen olduklarında doğa temelli eğitimi kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu endişeler ise risk analiziyle giderilebilmektedir (Amus, 2022). Bu konuda Birleşik Krallık Sağlık ve Güvenlik yönetimi risk analizi yapılırken göz önünde bulundurulması gereken kurallar üç temel madde ile belirtmiştir. İlk olarak, alanda çocuklara zarar verebilecek tehlike ve risklerin neler olabileceği tespit edilmeli, risk türü ve derecesi belirlenmelidir. İkinci olarak, alanda karşılaşılacak muhtemel risklerin çocuklara nasıl zarar verebileceği ele alınmalıdır. Son olarak da alanda bulunan risk ve tehlikeler için alınabilecek tedbirlerin üzerinde durulmasıdır (Health and Safety Executive [HSE], 2020). Bu noktada doğa temelli eğitim riskler barındırmaktadır. Ancak bu riskler çocuğun faydasına çevrilebilir. Risk almanın olumlu yanları düşünülüğünde, riskli etkinlik almak çocuklar için cezbedici gelmektedir ve bu sayede çocuklar yeni beceriler geliştirebilirler ve yeni davranış örüntüleri için olanak verir (Little ve Wyver, 2008). Bu kapsamda bu çalışmada, riskli oyunun doğa temelli eğitimin kaçınılmaz bir parçası olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmanın sonucu olarak riskli oyun çocuğun zarar görme tehlikesini içeren oyun olarak tanımlanmıştır. Buna rağmen katılımcıların çoğunluğu riskli oyun için çocuklara izin verebileceklerini belirtmişlerdir. Doğa temelli eğitim çocuklara riskli oyun fırsatları sunmaktadır ve fırsatlardan yararlanan çocuklarda olumlu yönde sosyal davranışlar fark edilmiştir (Brussowi vd., 2017). Katılımcıların riskli oyunu çocukların gelişimleri için faydalı bulması bulgusu Tovey (2010)'in çalışmasının bulgularıyla da desteklenmiştir. Tovey (2010) doğada riskli oyun oynayan çocukların alabilecekleri riskler ile ilgili karar verme durumları karşısında karar verme mekanizmalarını aktif hale getirdiklerini, buna bağlı olarak karar verme becerilerinin ve özerklik kazanmaları yönünde kendilerini geliştirirler. Aynı zamanda çocuklar riskli oyunlarla fiziksel olarak mücadele ederek kendi sınırlarının farkına varırlar (Ball, 2002). Katılımcılar riskli oyunlarda çocukların çok eğlendiklerini ve öğrendiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çocukların riskli oyunlarda gurur, başarı, heyecan duygularını hissetmeleri ve deneyimlemeleri onlar için oldukça eğlenceli ve öğretici olduğu (Closter ve Gleeve, 2008); riskli oyunlarda başarısızlık duygusu, olumsuz bir durumla karşılaştığında baş edebilmesi için farklı yöntemler geliştirmeyi öğrenmeleri de çeşitli çalışmalarda da ortaya koyulmuştur (Little vd., 2012; Tover, 2010).

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adayları doğa temelli eğitimin erken çocukluk döneminde riskler barındırmasına rağmen kullanılmasının çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeye yönelik önemli olduğu ortaya çıkarılmıştır. Çocukların iyi oluş hallerini, bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel becerilerini okul dışı ortamda destekleyen doğa temelli eğitimin, öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin doğa temelli eğitim hakkında bilgi ve olumlu tutumlarının bulunması gerekmektedir. Çocukların doğayla güçlü bağ kurması, çevresine karşı sorumluluk sahibi olması, sevgi duyması ve doğayı koruma iç güdüsüyle büyümeleri için doğa eğitimi bir araç olarak kullanılabilir (Pooley ve

O'Connor, 2000). Sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından sağlıklı ve kaliteli yaşam, temiz su, temiz enerji, doğa karşı sorumlu üretim ve tüketim, iklim koruması, sudaki ve karadaki yaşamın korunması ve geleceğe aktarılması için doğa temelli eğitim büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, öncelikle öğretmenlerin olumlu tutumlarını geliştirmek için okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programlarına doğa temelli eğitim ile ilgili dersler zorunlu ders kapsamına alınıp içerikleri zenginleştirilmesi önerilebilir. Sonrasında ise Milli Eğitimde hizmet içi eğitimlerle doğa temelli eğitimler verilebilir. Bunların yanı sıra aileler ve toplum da erken çocuklukta doğa temelli eğitime yönelik bilinçlendirilmelidir.

Bu çalışmanın verileri öğretmen adayları ile görüşme aracılığıyla toplanmıştır, gelecekte yapılması planlanan çalışmalar farklı araçlarla toplanabilir. Benzer bir çalışma okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak da yapılabilir. Aynı zamanda sınıf öğretmenliği öğretmen adayları da bu çalışma yapılarak erken çocukluk eğitimi kapsamı genişletilebilir. Hem doğa temelli eğitim kullanan okulların öğretmenleri hem de kullanmayan okulların öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik Kurulu'nun 25.04.2024 tarih ve 170 sayılı izniyle araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı beyan edilmiştir.

Finansal Destek

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Kaynakça

- Acar, I. & Torquati, J. (2015). The Power of Nature: Developing Prosocial Behavior Toward Nature and Peers Through Nature-Based Activities. *YC: Young Children*, 70(5), 62-71.
- Amus, G. (2022). *Çık dışarıya oynayalım*. Epsilon Yayıncılık
- Austin, S. (2017). Garden-based learning in primary schools: Meeting the challenges and reaping the benefits (Unpublished master's of education thesis). St. Patrick's College, Dublin City University, Dublin. https://pdfs.semanticscholar.org/1212/cf4318ca5a2ec68_a609f43debcb48ceab40.pdf
- Azuma, A., Horan, T. &Gottlieb, R. (2001). *A place to learn and a place to grow: School gardens in the Los Angeles Unified School District*, A Survey, Case Studies, and Policy Recommendations. UEP Faculty and UEPI Staff Scholarship. <https://core.ac.uk/download/pdf/73345713.pdf>
- Balkan Kıyıcı, F., Atabek Yiğit, E. & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Ball, D. (2002). *Playgrounds: Risks, benefits and choices*. London: Health & Safety Executive Contract Research Report, Middlesex University.
- Bentsen, P. & Jensen, F. S. (2012). The nature of udeskole: Outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 12(3), 199-219. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.699806>
- Berezowitz, C. K., Bontrager-Yoder, A. B. & Schoeller, D. A. (2015). School gardens enhance academic performance and dietary outcomes in children. *The Journal of School Health*, 85(8), 508-518.
- Bergan, V., Nylund, M. B., Midtbø, I. L. & Paulsen, B. H. L. (2024). The teacher's role for engagement in foraging and gardening activities in kindergarten. *Environmental Education Research*, 30(1), 68–82. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181271>
- Berk, L. E. (2017). *Development through the lifespan* (7th ed.). Pearson.
- Brussowi, M., Ishikawa, T., Brunelle, S. & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 54(1), 139-150. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.11.001>
- Bucklin-Sporer, A. & Pringle, R. K. (2010). *How to grow a school garden: A complete guide for parents and teachers*. Portland: Timber Press.
- Bulut Öngen, M. & Ersay, E. (2023). Erken yıllar için geliştirilen doğa temelli eğitim programının çocukların doğaya yaklaşımına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 44(1), 209-242.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö., Karadeniz, Ş. &Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı).Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charles, C., Louv, R., Bodner, L., ve Guns, B. (2008). *Children and nature: 2008. A report on the movement to reconnect children to the natural world*. New Mexico: Children and Nature Network. <https://www.childrenandnature.org/wp-content/uploads/CNMovement.pdf>
- Closter, D. ve Gleeve, J. (2008). *Give us a go!Children and young people's views on play and risk-taking PlayDay*. <https://www.playday.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/give-us-a-go-children-and-young-peoples-views-on-play-and-risk-taking.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 5500236) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Davies, M. M (1996). Outdoors: An important context for young children's development. *Early Child Development and Care*, 115, 1, 37-49.
- Demirci, F. G. (2023). *Doğa temelli yürütücü işlevler programının okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlev becerilerine etkisi* (Tez No: 838951) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Diñç, M. (2022). *Doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Tez No: 765368) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Dowdell, K., Gray, T. &Malone, K. A. (2011). Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24-35.
- Dyment, J. E. & Bell, A. C. (2008). Grounds for health: The intersection of green school grounds and health- promoting schools. *Environmental Education Research*, 14(1), 77-90.
- Fjørtoft, I., (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Flogaitis, E.& Agelidou, E. (2003). Kindergarten teachers' conceptions about nature and the environment. *Environmental Education Research*, 9 (4), 125-136.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). *The interview: From structured questions to negotiated text*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Ford, P. (1986). Outdoor education: Definition and philosophy.
- Gülay Ogelman, H. (2013). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz 4: çocuklarla toprağı tanıma serüveni. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 9-23.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güner, Z. (2013). *Environmental education in early childhood teacher training programs: Perceptions and beliefs of pre-service teachers* (Tez No: 345478) [Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Early childhood teachers' views related to environmental education in early childhood. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 651-668.
- Harper, N. J. (2017). Outdoor risky play and healthy child development in the shadow of the "risk society": A forest and nature school perspective. *Child & Youth Services*, 38(4), 318-334. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2017.1412825>
- Health and Safety Executive (HSE) (2020). *Managing risks and risk assessment at work*. <https://www.hse.gov.uk/simple-health-safety/risk/index.htm>
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. & Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: A review of correlates. *Am J Prev Med.*, 34(5), 435-441.
- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future. *Early Childhood Research & Practice*, 11(1), 1-17.
- Jackman, H., Beaver, N., ve Wyatt, S. (2014). *Early education curriculum: A child's connection to the world*. Cengage Learning.
- Jordan, C., & Chawla, L. (2019). A coordinated research agenda for nature-based learning. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00766>
- Kandır, A., Yurt, Ö. & Cevher-Kalburan, N. (2012). Comparing early childhood teachers and teacher candidates' environmental attitudes. *Educational Science: Theory and Practice*, 12(1), 317-327.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Nobel.
- Kennedy, M. M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond L. & Sykes, G. (Eds.) *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*, pp.54-85. San Francisco: Jossey Bass.
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğren veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Tez No: 543840) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi].
- Köşker, N. (2020). öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 215-243. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.631883>
- Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 30, 73-84.
- Little, H. & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40. <https://doi.org/10.1177/183693910803300206>
- Little, H., Sandseter, E. B. H. ve Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about childrens risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316.
- Little, H., Wyver, S. & Gibson, F. (2011). The influence of play context and adult attitudes on young children's physical risk-taking during outdoor play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 113-131. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548959>
- Louv, R. (2016). *Doğadaki Son Çocuk*. Tübitak Yayınları
- Luchs, A. & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 206-222. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.778784>
- Maynard, T., Waters, J. & Clement, J. (2013). Child- initiated learning, the outdoor environment and the "underachieving" child. *Early Years*, 33(3), 212-225.
- Murray, R. & O'Brien, E., 2005. *Such enthusiasm – a joy to see: an evaluation of Forest School in England*. Report to the Forestry Commission. <https://cdn.forestresearch.gov.uk/2022/02/forestschoolenglandreport.pdf>
- Nawaz, H. & Blackwell, S. (2014). Perceptions about forest schools: Encouraging and promoting Archimedes Forest Schools. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 498-503. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1711>
- 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
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 238-253. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>
- O'Brien, L. & Murray, R. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6, 249-265.
- O'Brien, L., Burls, A., Bentsen, P., Hilmo, I., Holter, K., Haberling, D., Pirnat, J., Sarv, M., Vilbaste, K. & McLoughlin, J. (2011). Outdoor education, life long learning and skills development in woodlands and green spaces: The potential links

- to health and well-being. K, Nilsson, M, Sangster, C, Gallis, T, Hartig, S, Vries, K, Seeland & J, Schipperjin (Ed.), In *Forests, trees and human health* (p. 343-372). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9806-1_12
- Polat, Ö. & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarıcı olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95-113.
- Pooley, J. A. & O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes, emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behaviour*, 32(5), 711-723
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36, 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Skelly, S. M. & Bradley, J. (2000). The importance of school gardens as perceived by Florida elementary school teachers. *Horttechnology*, 10, 229-231.
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi Aşmak. Doğa Eğitiminde Kalbin Yeri*. Yeni insan yayınevi.
- Spencer, R. A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S. F. & Stone, M. R. (2021). Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention. *AIMS public health*, 8(2), 213-228. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021017>
- Şirin Kaya, Ş. & Özyürek, A. (2022). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitimin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 128-142. <https://doi.org/10.33206/mjss.896591>
- 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.
- Tepebağ, D. & Aktaş-Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.
- Tovey, H. (2010). Playing on the edge: perceptions of risk and danger in outdoor play. P. Broadhead, J. Howard ve E. Wood (Ed) *Play and learning in the early years içinde*, s 79-94. Sage
- Ürey, M. & Çepni, S. (2015). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının bazı fen ve teknoloji dersi kazanımları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 166-184.
- Ürey, M., Çepni, S. & Kaymakçı, S. (2015). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-30.
- Ürey, M., Çepni, S., Köğçe, D. & Yıldız, C. (2013). Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının öğrencilerin bazı matematik kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 37-58.
- Williams-Sieghfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish forest school approach*. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2019). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Extended Abstract

Introduction

In early childhood, teachers need to plan child-centred and play-based high-quality learning environments that support all developmental areas of children (Berk, 2017; Jackman, Baver, & Wyatt, 2014). When looking at research on nature-based education, it can be seen that nature-based education supports different developmental areas of children and provides many opportunities for play. In this context, nature-based education can be used by teachers as an important pedagogical method for the education of young children in order to create a fun and universal learning context for children. It is seen that the program, which compiles the contribution of nature and nature-based outdoor activities to cognitive development in early childhood (Polat & Demirci, 2021) and is developed in accordance with the nature-based and forest school approach applied to children, develops some executive function skills of children, increases their awareness of nature, and provides knowledge and skills regarding the natural environment and sustainability (Demirci, 2023). According to research examining the contributions of nature-based activities to children's social skills, it shows that nature-based activities contribute to children's social skills (Dinç, 2022). It is observed that nature education provides a significant increase in children's social skills such as friendship, academic support and managing their emotions (Çiftçi, 2019), and that activities implemented in the garden reduce children's problem behaviours and increase their social skills (Şirin Kaya and Özyürek, 2022). At this point, teacher education is of critical importance for teacher candidates to realize the advantages of nature-based education and to have a positive attitude to use nature-based education activities.

Nature-based activities also support children's prosocial behaviors. It is seen that the program for nature-based games and activities carried out by Acar and Torquati (2015) develops children's prosocial behaviours towards nature and people. In similar way, another study shows that the nature-based education program supports children's positive approach towards nature. As a result of the implemented education program, it has been revealed that it contributes to children's ecological consciousness, awareness towards nature, positive emotions and sustainable positive behaviours (Bulut Öngen and Ersay, 2023). In the research aiming to have preschool teachers prepare nature-based activities, it is seen that the activities prepared by preschool teachers after the activities applied to the teachers show diversity in terms of content and materials for nature-based education (Temiz and Karaarslan Semiz, 2019). According to the results of the research conducted to examine the effect of soil education on young children, it is seen that this education increases children's soil knowledge. With this education, children learned about the colour, texture of the soil, and the living things living under and on it (Gülay Ogelman, 2013). When looking at the studies examining the views of families on nature-based education, families stated that forest schools improve children's academic skills, provide physical and social performance, and strengthen the relationship between children and nature. In addition, families did not express any views on high risk when sending their children to these schools (Nawaz and Blackwell, 2014). When looking at the studies conducted on nature-based education in terms of children and families, it is seen that the positive aspects of nature-based education are emphasized.

In teacher training programs, both pedagogies are taught and new teaching techniques are internalized (Hyson, Tomlinson, & Morris, 2009). The experiences that teacher candidates gain at university form ideas and beliefs about their future practices (Kennedy, 1999). For this reason, teacher training programs provide opportunities for teacher candidates to develop skills, content, and educational environments for teaching. In addition, teacher training programs provide opportunities for teacher candidates to interpret their attitudes and behaviours towards education. When studies conducted on teacher candidates are examined considering this context; In the research examining the views of teacher candidates studying in different departments on nature education, teacher candidates revealed their views on the behavioural (protection) and cognitive (informing) dimensions of nature education. In this study, it was emphasized that teacher candidates' knowledge about nature education can increase by strengthening their relationship with nature (Köşker, 2020). In the study examining the effect of nature education given to teacher candidates within the scope of the environmental project on environmental literacy levels, an increase was observed in the environmental literacy scores of teacher candidates (Balkan Kiyıcı, Atabek Yiğit, & Darçın, 2014). However, very limited research was found on the evaluation of nature-based education in early childhood by preschool teacher candidates. When the preschool teaching undergraduate programs of universities in Turkey are examined, there is no course within the scope of nature-based education. There was no course on out-of-school learning before 2019. In the Preschool Teaching Undergraduate Program prepared by the Council of Higher Education (2019), Early Childhood Environmental Education is given as a compulsory field course, while the Out-of-School Learning Environments Course is included as a professional knowledge elective course. However, according to the content in the program, nature-based education is rarely mentioned. In this study, it is aimed to examine nature-based education in early childhood from the perspective of preschool teacher candidates. This study sought to answer the following questions:

- What are the views of pre-service pre-school teachers on the concept of nature-based education?
- What are the views of pre-service pre-school teachers on the role of the teacher in nature-based education?
- What are the views of pre-service pre-school teachers on the use of risky play in nature-based education in early childhood?

Method

This study is a qualitative design within phenomenological approach. In this context, the participants were selected with sampling method, 42 pre-school teacher candidates who were studying in the pre-school teaching programme in a state university. The participants successfully completed the elective session of Outdoor Learning Environments. A semi-structured interview form was prepared by the researcher. The interview method was used because it was the most appropriate way to understand the participants' thoughts, attitudes, knowledge and behaviours on different topics. The semi-structured interview forms were examined by two different field experts and some changes were made and interviews were conducted with two different teacher candidates who were not included in the sample. The interview form includes a demographic information form, the definition of nature-based education, its advantages and disadvantages, opinions on whether they will use nature-based education when they become teachers, the definition of risky play, the teacher's duty in nature-based education, security measures in nature-based education, and sections and questions about the contributions of the out-of-school learning environment course to nature-based education.

In qualitative research, data analysis firstly begins with the preparation of the data by clearing it, the data is internalised, coded, categories are created from the codes, and finally, themes are created by bringing them together meaningfully (Creswell, 2007). These processes were also applied in this study in this order. First, the interview records were transferred to a digital environment on the computer. Then, half of these records were shared with an independent researcher, the identities of the participants being hidden. The researchers coded independently. While coding, the smallest meaningful units such as words and sentences that were related to each other were collected under the same code. The codes were examined again and linked to each other. The answers given to the questions in the semi-structured interview form used in the study consisted of subsections regarding the questions of what is nature-based education from the perspective of the teacher candidates, what is risky play, and what are the roles of teachers in nature-based education. The categories consisting of the codes belonging to these subsections were linked to the research questions. Then, the findings were interpreted by including direct quotes from the participants.

Result and Discussion

The findings of this study were examined under the three main themes: the teacher candidates' definitions of the nature-based education concept, duties of teachers in nature-based education and definition of risky play. This study revealed that the all participants declared that use of nature-based education in early years is beneficial in children's all developmental areas, and although they had concerns about the risks, they still stated that they wanted to use nature-based education when they become teachers in the future. Teachers have important duties to gain positive attitudes towards nature in early childhood (Güler, 2009). Children take their teachers as role models and therefore the teacher's attitude towards nature is important. However, in Turkey, sufficient training on nature-based education is not provided in undergraduate preschool education programs (Güner, 2013). For this reason, preschool teachers remain far from the awareness and practices of nature-based education. Preschool teachers who are actively working in early childhood should be provided with opportunities to develop their knowledge and skills regarding nature-based education (Güler, 2009; Güzelyurt & Özkan, 2018; Kandır, Yurt, & Cevher Kalburan, 2012). In this context, this study revealed the views and attitudes of preschool teacher candidates who were successful in the elective Out-of-School Learning Environments course given in undergraduate education regarding nature-based education in early childhood. Based on this, preschool teacher candidates defined nature-based education in early childhood as learning by doing outdoors, experiencing and using the possibilities of nature. In addition, participants emphasized nature-based education as using the environment. Flogaitis and Agelidou (2003) found that preschool teachers had conceptual confusion regarding the environment and nature. This finding of this study is consistent with the study conducted by Flogaitis and Agelidou (2003).

In this study, it was revealed that although nature-based education poses risks in early childhood, it is important to use it to support all developmental areas of children. In order for teachers to use nature-based education, which supports children's well-being, cognitive, social, emotional and physical skills in an outdoor environment, teachers must have knowledge and positive attitudes about nature-based education. Nature education can be used as a tool for children to establish a strong bond with nature, to be responsible for their environment, to feel love and to grow up with the instinct to protect nature (Pooley and O'Connor, 2000). Nature-based education has a great important role for sustainable development goals, healthy and quality life, clean water, clean energy, responsible production and consumption towards nature, climate protection, protection of life in water and on land and transferring it to the future. Therefore, it can be suggested that nature-based education courses be included in compulsory courses in preschool education teacher undergraduate programs and their contents be enriched in order to develop positive attitudes of teachers first.

Afterwards, nature-based education can be provided through in-service training in the National Education. In addition, families and society should be made aware of nature-based education in early childhood.