



DOI: 10.18039/ajesi.1798385

Preschool Children's Nature Perceptions: A Comparative Study of Nature-Based and MoNE Preschool Education Programs¹

Nefise ÖZOK BULUT², Şevval HALİLOĞLU³, Kardelen ATABAY⁴

Date Submitted: 06.10.2025 **Date Accepted:** 11.01.2026 **Type⁵:** Research Article

Abstract

Early childhood is a critical period for fostering children's love for and understanding of nature. Interaction with nature during this stage contributes to children's holistic development and forms the foundation for developing positive attitudes toward the environment. Understanding children's perceptions and conceptualizations of nature is essential, as it constitutes the first step in designing effective environmental education practices. The purpose of this study is to comparatively examine the nature perceptions of children attending preschools that adopt a nature-based educational approach and those following the Ministry of National Education (MoNE) curriculum, through a qualitative lens. The study, designed with a phenomenological approach, included 100 children aged 48–72 months who were selected through criterion sampling. Data were collected using a Child Information Form, nature-themed drawings, and semi-structured interviews, and analyzed through content analysis. Findings revealed that while children in both groups frequently referred to plants, animals, and natural phenomena in their descriptions of nature, those receiving nature-based education expressed these elements in a more holistic and diverse manner. Moreover, children in the nature-based group associated nature with a wider range of positive emotions and engaged in more varied and sensory-based interactions with their environment. In contrast, children attending MoNE preschools placed greater emphasis on structured and human-made environmental elements. These differences highlight the reflections of educational approaches on children's nature perceptions, emotional experiences, and modes of interaction with the natural world.

Keywords: preschool period, nature perception, nature-based education, preschool education program, child participation

Cite: Özok Bulut, N., Haliloğlu, Ş., & Atabay, K. (2026). Preschool Children's Nature Perceptions: A Comparative Study of Nature-Based and MoNE Preschool Education Programs. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 235-259. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1798385>



¹ This study was presented as an oral presentation at the 8th National Interdisciplinary Early Childhood Intervention Congress with International Participation (UDEMKO2025), held on April 24-27, 2025.

² (Corresponding author) Asst. Prof. Dr., İstanbul Gedik University, Faculty of Health Sciences, Department of Child Development, Türkiye, nefise.ozok@gedik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2070-7797>

³ Child Development Specialist, Independent Researcher, Türkiye, sevvalhaliloglu5@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8277-5770>

⁴ Child Development Specialist, Independent Researcher, Türkiye, atabaykardelen2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5880-2413>

⁵ This study was conducted with the ethical approval of Istanbul Gedik University Ethics Committee, dated December 26, 2024, and numbered E-56365223-050.04-2025.137548.9.



DOI: 10.18039/ajesi.1798385

Okul Öncesi Çocukların Doğa Algıları: Doğa Temelli ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi¹

Nefise ÖZOK BULUT², Şevval HALİLOĞLU³, Kardelen ATABAY⁴

Gönderim Tarihi: 06.10.2025 Kabul Tarihi: 11.01.2026 Türü⁵: Araştırma Makalesi

Öz

Erken çocukluk dönemi, çocuklara doğa sevgisi ve doğa algısının kazandırılması açısından kritik bir dönemdir. Bu süreçte doğayla kurulan etkileşim, çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlamak ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Çocukların doğaya ilişkin algı ve anlayışlarını tanımak, bu doğrultuda sunulacak çevre eğitiminin ilk adımını oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, doğa temelli eğitim yaklaşımı benimseyen okul öncesi eğitim kurumları ile Millî Eğitim Bakanlığı programını uygulayan kurumlardaki çocukların doğa algılarını nitel bir yaklaşımla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Fenomenoloji deseninde yürütülen araştırmanın katılımcılarını, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenen 48–72 aylık 100 çocuk oluşturmaktadır. Veriler, Çocuk Bilgi Formu, çocukların çizdiği doğa temalı resimler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, her iki gruptaki çocukların doğayı tanımlarken bitkiler, hayvanlar ve doğa olaylarına sıklıkla yer verdiklerini ancak doğa temelli eğitim alan çocukların bu unsurları daha bütüncül ve çeşitli biçimde ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca doğa temelli gruptaki çocuklar doğayı daha fazla olumlu duygularla ilişkilendirmiş, doğada daha çeşitli ve duyu temelli etkileşimlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın MEB programının uygulandığı anaokulundaki çocuklar, yapılandırılmış çevre unsurlarına daha fazla vurgu yapmıştır. Bu farklılıklar, eğitim yaklaşımlarının çocukların doğa algısı, duyu durumu ve doğayla etkileşim biçimleri üzerindeki yansımalarını göstermesi açısından önemli bulgular sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: okul öncesi dönem, doğa algısı, doğa temelli eğitim, okul öncesi eğitim programı, çocuk katılımı

Atf: Özok Bulut, N., Haliloğlu, Ş. ve Atabay, K. (2026). Okul Öncesi Çocukların Doğa Algıları: Doğa Temelli ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 235-259. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1798385>

¹ Bu çalışma 24-27 Nisan 2025 tarihinde düzenlenen 8.Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (UDEMKO2025) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, nefise.ozok@gedik.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2070-7797>

³ Çocuk Gelişimci, Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, sevvalhaliloglu5@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-8277-5770>

⁴ Çocuk Gelişimci, Bağımsız Araştırmacı, Türkiye, atabaykardelen2@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5880-2413>

⁵ Bu çalışma İstanbul Gedik Üniversitesi'nin 26.12.2024 tarih ve E-56365223-050.04-2025.137548.9 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Günümüzde erken çocukluk eğitiminde, çocukların doğayla etkileşim kurabilecekleri öğrenme ortamlarının nasıl yapılandırıldığı ve bu sürecin eğitim programları ile öğretmen uygulamaları aracılığıyla nasıl desteklendiği önemli bir tartışma alanı hâline gelmiştir. Eğitimcilerin doğayı bir öğrenme ortamı olarak ele alma biçimleri ve uyguladıkları programların bu yöndeki öncelikleri, çocukların doğayla kurdukları ilişkinin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte teknolojinin yaygın etkisi, aşırı şehirleşme ve her iki ebeveynin iş gücüne katılımı gibi toplumsal etmenler, çocukların gündelik yaşamlarında doğayla daha sınırlı temas kurmalarına yol açmaktadır. Oysaki çocukların gelişimlerinin bütüncül biçimde desteklenip potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri için doğa gibi sürekli değişen ve zengin uyaranlar barındıran ortamlarla etkileşim hâlinde olmaları gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi politikalarında da doğa temelli öğrenmenin önemi giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Knight, 2013). Bu dönem, çocukların temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini yapılandırdığı, yaparak ve yaşayarak deneyim kazandığı kritik bir gelişim aralığıdır (Kıldan ve Pektaş, 2009). Doğaya yönelik merakları yoğun olan çocuklar, çevreyi keşfetmeye ve doğa hakkında sorular sormaya istekli olmakta; bu süreç onların bilgi edinme, olumlu tutum geliştirme ve çevresel farkındalık kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Yaşar vd., 2012).

Doğa temelli eğitim, tarihsel süreçte özellikle erken çocukluk dönemi eğitimcileri ve bu alanda çalışan araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Margaret McMillan, Susan Isaacs ve Rudolf Steiner gibi erken çocukluk eğitimine temel oluşturan birçok düşünür, doğayla etkileşimin ve doğal materyallerin çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerindeki önemini vurgulamıştır (Bredenkamp, 2016). Bu yaklaşımın günümüzdeki uygulamaları özellikle İskandinav ülkelerinde doğa temelli anaokulları ve orman okulu modelleri aracılığıyla kurumsal bir yapı kazanmış; doğa, bu bağlamda pedagojik bir öğrenme ortamı olarak ele alınmıştır (Amus, 2013; Lysklett, 2017). Alan yazınında doğa temelli eğitimin yalnızca belirli ülkelere özgü bir uygulama alanı olmadığı; açık alan öğrenmesi, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımların farklı ülkelerde erken çocukluk eğitim programlarının önemli bileşenleri arasında yer aldığı vurgulanmaktadır (Davis, 2015; UNESCO, 2019). OECD raporlarında da erken çocuklukta doğayla etkileşimin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimini destekleyen bütüncül bir öğrenme bağlamı sunduğu belirtilmekte; eğitim programlarının bu tür deneyimleri destekleyecek biçimde yapılandırılması önerilmektedir (OECD, 2017). Doğa temelli okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklar, geniş açık alanlarda keşiflerde bulunmakta, oyun oynamakta ve çok yönlü öğrenme deneyimleri yaşamaktadır. Bu süreçler genellikle yarı yapılandırılmış ve riske dayalı oyunlarla desteklenmekte (Sandseter, 2009); çocukların farklı hava koşullarında doğal çevreyle etkileşim içinde öğrenmelerinin gelişimsel açıdan değerli olduğu kabul edilmektedir (Knight, 2013; O'Brien ve Murray, 2007). Bu tür uygulamalar; yürüyüş, tırmanma, denge çalışmaları ve doğal materyallerle gerçekleştirilen bilişsel etkinlikler gibi çeşitli öğrenme yaşantılarını içermektedir (Robertson, 2008).

Araştırmalar, doğa ile etkileşimin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal, fiziksel ve sosyal gelişim üzerinde de çok yönlü etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Doğal temelli deneyimler, çocukların fiziksel aktivite düzeylerini artırmakta (Barber vd., 2015; Burdette vd., 2004), kan basıncını düzenleyip rahatlama sağlamakta (Kuo, 2015), dikkat ve öğrenme motivasyonlarını geliştirmekte (Chawla, 2015; Smith vd., 2014; Wells, 2000), yürütücü işlevler, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini desteklemektedir (Barton vd., 2015; Gray, 2018). Doğada daha fazla risk alabilen çocukların özgüven ve risk yönetimi becerilerinin de geliştiği vurgulanmaktadır (Stephenson, 2005). Ayrıca bu tür deneyimler, çocukların duyu gelişimini desteklemekte ve

nöronlar arası bağlantıların kurulmasına katkı sağlamaktadır (Clements, 2004; Robertson, 2008). Bu bulgular, erken çocukluk döneminden itibaren doğa temelli deneyimlerin gelişimsel açıdan taşıdığı önemi açıkça ortaya koymaktadır. Nitekim Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri'nde de doğa ile erken yaşta kurulan bağın, çevresel farkındalık ve sorumluluk geliştirmede kritik rol oynadığı ifade edilmektedir (UN, 2015). Bu bağlamda, çocukların doğayı sadece mekânsal değil, ilişkisel bir bağlamda algılayabilmeleri için erken çocukluk döneminde sunulacak doğa temelli deneyimler büyük bir önem taşımaktadır.

Türkiye'de uygulanan 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı [EÇE] incelendiğinde, doğa ve doğal materyallerin öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Programda, hava koşullarına bakılmaksızın her gün en az bir ya da bir buçuk saat açık alanda etkinlik yapılmasının önerilmesi, öğrenme merkezlerinin iç ve dış mekânlarda düzenlenebilmesi ve fen etkinliklerinde doğal materyallerin kullanımının vurgulanması bu durumun somut göstergesidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Ayrıca doğa yürüyüşleri, gözlem ve çevre farkındalığı kazandırmaya yönelik uygulamalara programda yer verildiği ifade edilmektedir. Bu yönüyle programın, doğa temelli öğrenme yaklaşımlarını destekleyen bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

Doğa ve açık alan vurgusu Türkiye'de daha önceki okul öncesi eğitim programlarında da yer almakla birlikte uygulamada bu boyutun sınırlı biçimde hayata geçirildiği görülmektedir. Programların güncellenmesi sürecinde doğa temelli öğrenmenin daha görünür ve işlevsel hâle getirilmesi, bu yaklaşımın yalnızca program metinlerinde değil, sınıf içi ve dışı uygulamalarda da karşılık bulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim hangi program ya da pedagojik yaklaşım benimsenirse benimsensin, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin bakış açıları, okulun fiziksel olanakları ve ebeveyn tutumları uygulamaların niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu durum, aynı programın farklı kurumlarda, farklı biçimlerde hayata geçirilmesine ve çocukların doğaya ilişkin deneyimlerinin çeşitlenmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla programda yer alan bu vurguların uygulamaya yansıtılmasında öğretmenlerin bilgi, deneyim ve pedagojik tercihleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Alan yazınındaki araştırmalar, öğretmenlerin doğada öğrenmenin çocukların gelişimine katkılarının farkında olmalarına karşın, doğadan yararlanma uygulamalarının çoğunlukla sınırlı kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin doğayı genellikle yalnızca hava koşullarının uygun olduğu zamanlarda ve daha çok yapılandırılmış etkinlikler çerçevesinde kullandıkları belirtilmektedir (Alat vd., 2012; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Maynard ve Waters, 2007; McClintic ve Petty, 2015). Ayrıca öğretmenlerin doğa temelli eğitime ilişkin bilgi ve tutumları, ebeveyn ve okul yönetimi beklentileri ile olumsuz hava koşulları gibi etkenlerin, bu tür uygulamaların yaygınlaşmasını sınırladığı ifade edilmektedir (Blatt ve Patrick, 2014; Ernst, 2014). Bu durum, aynı program çerçevesinde eğitim alan çocukların doğa deneyimlerinin ve algılarının farklılaşabileceğine işaret etmektedir. Bu noktada, doğa temelli eğitimi merkeze alan ve doğayı temel öğrenme ortamı olarak kullanan alternatif okul öncesi eğitim kurumları dikkat çekmektedir. Doğa temelli anaokulları ve benzeri uygulamalarda, çocuklar düzenli olarak doğal ortamlarda bulunmakta; oyun, keşif ve öğrenme süreçlerini doğayla doğrudan etkileşim içinde deneyimlemektedir. Bu kurumlar, doğayı yalnızca bir etkinlik alanı değil, pedagojik bir öğrenme bağlamı olarak ele almakta ve çocukların doğayla kurdukları ilişkileri sistematik biçimde desteklemektedir. Bu bağlamda, farklı eğitim yaklaşımlarının çocukların doğaya yükledikleri anlamlar üzerindeki yansımalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi önem kazanmaktadır.

Çocukların doğaya ve doğanın içerdiği unsurlara ilişkin bakış açılarını anlamak, bu doğrultuda sunulacak eğitimlerin niteliğini belirlemek açısından temel bir gerekliliktir (McNichol vd., 2011). Çocukların doğaya yönelik algıları; davranışlarını, çevresel sorunlara ilişkin

tutumlarını ve değer geliştirme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Aaron ve Witt, 2011). Ancak alan yazını incelendiğinde, okul öncesi dönemde çocuklarla gerçekleştirilen doğa temalı çalışmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmalardan yalnızca birkaçının çocukların doğaya ilişkin algılarını belirleme amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Güzeldere Aydın vd., 2025; Hayır-Kanat vd., 2023; Köşker, 2019; Mol, 2019; Tarman ve Kukurtcu, 2022; Tillman vd., 2019). Dolayısıyla çocukların doğaya yönelik algılarının derinlemesine incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda farklı eğitim yaklaşımlarının uygulandığı okullara devam eden çocukların algılarını karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmaların eksikliği dikkat çekmektedir. Oysaki bu tür karşılaştırmalı çalışmalar, farklı eğitim yaklaşımlarının çocuklar üzerindeki yansımalarını ortaya koymak ve onların duygu, düşünce ile deneyimlerinin kendi sesleri aracılığıyla aktarılmasını sağlamak açısından değerli görülmektedir.

Bu bilgilerden hareketle araştırmanın amacı, doğa temelli eğitim yaklaşımını uygulayan anaokulları ile MEB EÇE programını uygulayan anaokullarındaki çocukların doğa algılarını belirlemek ve bu algıları karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu çalışmada doğa kavramı, yalnızca ekolojik açıdan doğal ekosistemlerle sınırlı bir biçimde ele alınmamış; okul öncesi dönemdeki çocukların günlük yaşam deneyimleri doğrultusunda doğaya yükledikleri anlamları kapsayacak şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu bağlamda, doğa algısı başka bir çalışmada; doğada olmayı sevme, doğadaki canlılara empati duyma, doğaya karşı sorumluluk hissetme ve doğadaki unsurların farkında olma boyutlarıyla ele alınırken (Barrable ve Booth, 2020); mevcut çalışmada doğada olmayı sevme, doğadaki unsurların ve durumların farkında olma ve doğayla kurulan etkileşimler boyutları altında değerlendirilmiştir. Alan yazınında, okul öncesi dönem çocuklarının doğa algılarının yalnızca doğal çevre unsurlarıyla değil, aynı zamanda sıklıkla deneyimledikleri yapılandırılmış alanlarla etkileşimleri sonucunda da şekillendiği vurgulanmaktadır (Beery vd., 2020; Louv, 2019; Tillmann vd., 2018). Algı ise çevreden gelen fiziksel ve sosyal uyarıların öznel ve psikolojik deneyimlere dönüşmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Goldstein, 2016). Erken çocuklukta bu süreç, çocukların dikkat düzeyleri, önceki deneyimleri, beklentileri ve kültürel bağlamları tarafından şekillenmektedir (Johnson, 1990; Mandler, 2012). Küçük yaş grubundaki çocuklar çevresel uyarımları duyusal olarak almakta, bunları zihinsel temsillere dönüştürmekte ve deneyimlerini resim veya sözel ifadeler aracılığıyla görünür hâle getirmektedir (Barrable ve Booth, 2020; Beery vd., 2020). Bu çalışma kapsamında geliştirilen sorular, çocukların çevreden gelen uyarımları öznel ve psikolojik deneyime dönüştürme süreçlerini yansıtmayı ve doğa temelli uygulamaların çocuk bakış açısından nasıl deneyimlendiğini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların doğayla etkileşimlerini belirleyen pek çok karar; öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynler gibi yetişkin paydaşlar tarafından alınmakta, bu durum çoğu zaman çocukların kendi deneyim ve algılarının geri planda kalmasına yol açmaktadır. Oysaki çocukların doğaya ilişkin algı ve anlamlandırmaları, sunulan öğrenme ortamlarının niteliğini değerlendirmek ve yetişkin merkezli uygulamaların çocuklar üzerindeki yansımalarını görünür kılmak açısından önemli bir veri kaynağıdır. Bu nedenle çalışmada çocukların doğaya ilişkin görüşlerinin doğrudan ele alınması, doğa temelli uygulamaların çocuk bakış açısından nasıl deneyimlendiğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuklar doğa kavramını nasıl tanımlamakta ve anlamlandırmaktadır?
2. Çocukların doğaya yönelik duyguları nelerdir?
3. Çocukların doğaya yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Çocukların doğadaki deneyimleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara dair algılarını kendi bakış açıları doğrultusunda anlamayı amaçlamaktadır (Ersoy, 2017). Bu çalışmada, farklı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların doğaya ilişkin algılarını ortaya koymak hedeflendiğinden, bu desen tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek incelenmesine olanak tanıyan, bilgi açısından zengin durumların belirlenmesini amaçlayan bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2018). Bu doğrultuda, katılımcıların aşağıdaki ölçütleri karşılaması gerekliliği esas alınmıştır: kronolojik yaş aralığının 48–72 ay olması ve doğa temelli bir anaokuluna ya da MEB EÇE'yi uygulayan bir anaokuluna devam ediyor olması. Belirlenen ölçütler doğrultusunda, doğa temelli eğitim yaklaşımını uygulayan bir anaokulunda öğrenim gören 50 çocuk ile MEB EÇE'yi uygulayan bir anaokulunda öğrenim gören 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk araştırma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiştir. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmış, ebeveynlere ve çocuklara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiş ve katılımcı mahremiyetine ilişkin gizlilik ilkeleri titizlikle uygulanmıştır.

Çocukların demografik bilgileri incelendiğinde, her iki grupta da cinsiyet dağılımının eşit olduğu görülmektedir (25 kız, 25 erkek). Katılımcıların yaşları 48–72 ay arasında değişmekte olup doğa temelli anaokulundaki çocukların %68'i, MEB programı uygulanan anaokulundaki çocukların ise %60'ı beş yaş grubundadır. Kuruma devam süresi açısından gruplar benzer özellik göstermekte; doğa temelli gruptaki çocukların %36'sı bir yıldır, %38'i iki yıldır, %26'sı ise üç yıldır aynı kuruma devam etmektedir. MEB programının uygulandığı grupta ise bu oranlar sırasıyla %30, %44 ve %26'dır. Bu bulgular, her iki grubun yaş, cinsiyet ve kuruma devam süresi açısından dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan doğa temelli anaokulu, MEB'e bağlı özel bir kurum olup doğa temelli ve Reggio Emilia ilhamlı bir felsefeyi benimsemektedir. Kurumda ortalama 100 çocuk ve 11 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler ağırlıklı olarak okul öncesi eğitimi ve ilgili alanlardan mezundur ve deneyim süreleri 0-20 yıl arasında geniş bir yelpazede değişmektedir. Fiziksel olarak kurum iki katlı olup ikisi kurum içinde ve ikisi yürüme mesafesindeki doğal yaşam alanında olmak üzere toplam 4 bahçeye sahiptir.

Araştırmada yer alan MEB Programını uygulayan anaokulu da MEB'e bağlı özel bir kurumdur. Bu kurumda ortalama 100 çocuk ve 10 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenler genellikle ön lisans çocuk gelişimi mezunudur ve ortalama dört yıllık bir deneyime sahiptir. Kurum, dört kattan oluşan bir yapıya sahiptir ve ön ve arka cephesinde yer alan toplam 2 bahçesi bulunmaktadır.

Öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların haftanın en az üç günü dış ortamlarda serbest veya yapılandırılmış doğa

etkinliklerine katılım sağladıkları ve bu etkinliklerin programın temel bir parçasını oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna karşın MEB programını uygulayan anaokulundaki çocukların ise yalnızca hava şartları iyi olduğunda ve haftada bir gün dış mekânda etkinlik gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Bu bilgiler, çocukların doğa ile etkileşim sıklığı ve çeşitliliği açısından iki grup arasında belirgin bir farklılık olduğunu göstermekte ve araştırmanın karşılaştırmalı niteliğine önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, çocuklara ait demografik bilgilerin toplanması amacıyla ebeveynlere gönderilen “Çocuk Bilgi Formu”, çocuklar tarafından çizilen doğa temalı resimler ve çocuklarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bu veri toplama süreci, 48–72 ay aralığındaki çocukların doğaya ilişkin algılarını çok yönlü ve derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır.

Çocuk Bilgi Formu’nda, çocukların yaşı, cinsiyeti, okul öncesi kuruma devam süresi, doğada vakit geçirme sıklığı ve doğada gerçekleştirilen etkinlik türlerine ilişkin demografik ve deneysel veriler yer almaktadır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, araştırmaya katılım sağlayacak çocukların ebeveynlerinden, bu formu doldurmaları talep edilmiştir.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında, çocuklara resim kâğıdı ve çeşitli boya malzemeleri sunulmuş ve doğa temalı bir resim çizmeleri istenmiştir. Yavuzer (2017), çocuk resimlerini bireylerin gelişimsel özelliklerini, iç dünyalarını ve çevrelerine ilişkin algılarını yansıttıkları önemli bir iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmada çocukların kendilerini daha özgür ve dolaylı yollarla ifade etmelerine olanak sağlamak amacıyla resim çizme tekniğinden yararlanılmıştır. Çocukların resim yapma sürecine müdahale edilmemiş ve herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiştir. Resim çalışmasının ardından her çocuktan, çizdiği resmi anlatması istenmiş ve çocukların sözlü anlatımları araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

Veri toplama sürecinin son aşamasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, çocuklarla bireysel olarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler ve resim anlatımlarının kayıt süreci, tüm araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık altı dakika sürmüş ve çocuklara, doğaya ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya yönelik toplam beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular şu şekildedir: “Sence doğa nedir?”, “Doğada vakit geçiriyor musun? Nerelere gidiyorsun?”, “Doğada vakit geçirirken neler hissediyorsun?”, “Doğada vakit geçirirken neler görüyorsun? Neler dikkatini çekiyor?”, “Doğada olduğunda neler yapıyorsun?” Görüşmeler sırasında alınan yanıtlar, araştırmacılar tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla, form taslağı okul öncesi eğitimi alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmesine sunulmuş, alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca, formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla farklı yaş gruplarından üç çocukla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot uygulamadan elde edilen bulgular doğrultusunda, benzer içerikte yanıtlar üretildiği gözlemlenen iki soru içerisinden (Doğada vakit geçirirken neler dikkatini çekiyor?

Doğada en çok neleri seviyorsun?) bir tanesi (Doğada en çok neleri seviyorsun?) formdan çıkarılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerden anlamlı temalar ve kavramlar oluşturarak, bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı ve verileri derinlemesine yorumlamayı amaçlayan bir analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem aracılığıyla, veriler öncelikle betimlenmiş, ardından benzerlik gösteren içerikler belirli tema ve kategoriler altında gruplanmış ve sistematik bir biçimde sunularak anlamlandırılmıştır.

Araştırma kapsamında çocuklar tarafından çizilen doğa temalı resimler, çocukların çizimlerine ilişkin sözlü anlatımları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek analiz edilmiştir. Resimlerin analizinde; araştırma soruları da göz önünde bulundurularak çocukların çizimlerinde yer verdikleri doğa öğeleri ve diğer unsurlar, mekânsal unsurlar, duygu ifadeleri ve betimlenen etkinlikler dikkate alınmış; bu unsurlar çocukların resimlerine ilişkin sözlü anlatımları ve görüşme yanıtlarıyla ilişkilendirilerek ilgili temalar altında kodlanmıştır. Bu süreçte resimler, çocukların ifadelerini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte bir veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırcılık

Araştırmanın inanırcılığını sağlamak amacıyla veriler içerik analiziyle çözümlenmiş; çocukların resimlerinden ve görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcı perspektifi korunmuştur. Kodlama süreci iki bağımsız araştırmacı tarafından yürütülmüş, kodlayıcılar arası güvenirlilik %90 olarak belirlenmiş ve temalar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Aktarılabirliği desteklemek için araştırma bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Tutarlılık ve doğrulanabilirlik ise analiz sürecinin sistematik biçimde yürütülmesi, araştırmacılar arası denetim ve yorumların doğrudan verilere dayandırılmasıyla güvence altına alınmıştır.

Etik Konular

Bu çalışma İstanbul Gedik Üniversitesi'nin 26.12.2024 tarih ve E-56365223-050.04-2025.137548.9 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, çocuklarla gerçekleştirilen görüşmeler ve doğa temalı resimlerin analizinden elde edilen bulgular açıklanmıştır. Görüşmeler sırasında çocukların tamamı daha önce doğada bulduklarını ve vakit geçirdiklerini ifade etmiştir. Veriler, beş ana tema altında incelenmiştir: 1) çocukların doğa tanımları, 2) doğada vakit geçirirken hissettikleri duygular, 3) doğada vakit geçirdikleri ortamlar, 4) doğada vakit geçirirken ilgilerini çeken unsurlar ve durumlar, 5) doğada yaptıkları etkinlikler. Temalar kapsamında elde edilen bulgular, çocuk ifadeleri ve resimlerinden doğrudan alıntılarla desteklenerek ilgili tablolar eşliğinde

sunulmuştur. İlk olarak çocukların doğa hakkındaki tanımlarına ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir. Tabloda yer alan “yapılandırılmış mekânlar” teması, araştırmacılar tarafından doğa olarak sınıflandırılmamış olup çocukların doğa algılarını yansıtan göstergeler olarak ele alınmıştır.

Tablo 1*Çocukların Doğa Tanımları*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Bitkiler	Bitki grupları	92	Bitki grupları	68
Doğa olayları ve gök cisimleri	Atmosfer olayları, gök cisimleri	92	Atmosfer olayları, gök cisimleri	56
Hayvanlar	Memeliler, balık, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar	71	Memeliler, balık, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar	39
Doğal mekânlar	Orman, dışarı, bahçe, dağ	16	Orman, dışarı, bahçe, dağ, deniz	21
Yapılandırılmış mekânlar	-	-	Çocuk parkı, hayvanat bahçesi, alışveriş merkezi	13
İnsanlar	Kardeşler, kendim, anne, çocuk, neşeli bir insan	11	İnsan, çocuk, aile	13
Duygular uyandıran	Sevgi, güçlü, güzel, enerjik, eğlenceli	11	-	-
Sağlık veren	Oksijen, sağlıklı, en temiz yer, temiz hava	5	-	-
Etkinlik yapılan yer	Tırmanma, yürüyüş, hayvan gözlemi, etkinlik yaptıkları doğa alanı	4	-	-

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk ifadeleri ve resimleri aşağıda yer almaktadır.

“Doğaya tırmanmak, sessizce yürümek, hayvanları sessizce izlemek demek.” (Ç16-doğa)

“Doğa yaşam demek.” (Ç18-doğa)

“Hayvanların yuvası ve oksijenimizin olduğu yer, sağlıklı, en temiz olan yer.” (Ç27-doğa)

“Çiçekler, güneş ve ağaçlardır.” (Ç22-MEB)

“Hayvanlar, bitkiler ve denizdir.” (Ç24-MEB)

“Dağ, ağaçlar ve gökyüzüdür.” (Ç40-MEB)

Resim 1**Doğa Temelli Eğitim Programı Uygulanan Sınıftaki Çocukların Doğa Algıları**

"Ceviz ağacı, ağaç ekimi, ten rengi beyaz kelebekler, arı ve sivrisinek, ceviz ağacında kuş yuvası, havuç, martı, rüzgâr, yere düşen yapraklar." (Ç12)



"Kuşlara yem veriyorlar. Leopar hoşlanmadığı için çalığı sallıyor. Ağaç kovuğu ve siyah çalılık şaşkın bakıyor. Ağaçlar da kökleriyle tutuyor. Gülümseyen güneş ve ışınları." (Ç27)



"Dal ve kökleriyle beraber ağaç düşmüş hava soğuk olduğu için. Rüzgâr, çiçek, arı var" (Ç28)



"Karıncı ve solucan toprağın altında. Çiçek yere batmış, ağaç birazcık yana kaymış, güneş var." (Ç37)

Resim 2**MEB EÇE Uygulanan Sınıftaki Çocukların Doğa Algıları**

"Çiçek, güneş, çit, yol, bulut." (Ç8)



"Ağaç, çiçek, güneş, armut, bulut, insan, meyve, üzüm ağacı." (Ç14)

Resim 2

(Devam)



“Ağaç, güneş, bulut.” (Ç27)



“Deniz, kar, kardan adam, ağaç, çiçek, balık.” (Ç37)

Çocukların doğa tanımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki okul öncesi eğitim kurumunda da doğayı anlamlandırmada benzer ve farklı yönlerin olduğu görülmektedir. Her iki grupta da doğanın en çok bitkiler, doğa olayları ve gök cisimleri ve hayvanlarla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Ancak doğa temelli anaokullarındaki çocukların doğa tanımlarında bu unsurlara daha sık yer verdikleri; tanımlarının çeşitlilik ve ayrıntı düzeyi açısından daha kapsamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca MEB kurumlarındaki çocukların doğa algısında yapılandırılmış mekânlara (çocuk parkı, alışveriş merkezi) yer verilirken, doğa temelli kurumlarda bu durum gözlenmemiştir. Duygular uyandıran, sağlık veren ve etkinlik yapılan yer vurgusu da yalnızca doğa temelli kurumlarda ortaya çıkmıştır. Çocukların doğada vakit geçirirken hissettikleri duygulara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Çocukların Doğada Vakit Geçirirken Hissettikleri Duygular*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Mutlu	Mutlu	37	Mutlu	49
Heyecanlı	Heyecanlı	7	Heyecanlı	1
Huzurlu	Huzurlu	16	-	-

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk ifadeleri ve resimleri aşağıda yer almaktadır.

“Birden enerjim geliyor, heyecanlanıyorum, çok iyi hissediyorum.” (Ç3-doğa)

“Evdeymiş gibi huzurlu hissediyorum.” (Ç13-doğa)

“Mutlu hissediyorum, yapraklarını hisşirtisini duyuyorum.” (Ç20-doğa)

“Mutlu.” (Ç1-MEB)

“Sahile gidip scooter binince mutlu oluyorum.” (Ç4-MEB)

“Ağaçlarda yaprak sallanınca heyecanlanıyorum.” (Ç26-MEB)

Resim 3*Doğa Temelli Eğitim Programı Uygulanan Sınıftaki Çocukların Duyguları*

“... Doğada mutlu ve heyecanlı bir çocuk. Çünkü çiçekler açmış, gökkuşağı ve güneş çıkmış, bisiklet sürüyor.” (Ç33)



“Neşe dolu bir insan var. Bulutlarla, solucanla, ağaçlarla birlikte.” (Ç27)

Resim 4*MEB EÇE Uygulanan Sınıftaki Çocukların Duyguları*

“...Gökkuşağı çıkmış, mutluyum.” (Ç33)



“... Ağaçlarla mutlu olduğum için kalp çizdim buraya.” (Ç42)

Çocukların doğada vakit geçirirken hissettikleri duygulara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde her iki kurumda da çocuklar doğayı en çok mutlulukla ilişkilendirmiştir. Ancak doğa temelli anaokullarındaki çocuklar mutluluğun yanı sıra heyecan ve huzur gibi farklı duygular da dile getirmiştir. MEB programını uygulayan anaokullarında ise neredeyse yalnızca mutluluk duygusu öne çıkmış, heyecan sınırlı düzeyde, huzur ise hiç ifade edilmemiştir. Ayrıca, her iki gruptaki çocukların anlatımlarında doğaya yönelik olumsuz duygulara (örneğin korku, kaygı, rahatsızlık) ilişkin ifadeler yer verilmediği belirlenmiştir. Çocukların doğada vakit geçirdikleri ortamlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Çocukların Doğada Vakit Geçirdikleri Ortamlar*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Doğal ortamlar	Orman, sahil, göl, okul bahçesi	52	Orman, sahil, göl, bahçe, köy, botanik park	24
Yapılandırılmış ortamlar	Çocuk parkı, hayvanat bahçesi, su parkı	4	Çocuk parkı, hayvanat bahçesi	15
Ev ziyaretleri	-	-	Akraba ziyareti, arkadaş ziyareti	6
Ülke veya şehir ziyareti	-	-	Başka bir ülkeye gitmek, başka bir şehre gitmek	5

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Sınıfın doğasına kuşlara bakmaya ve göle gidiyorum.” (Ç1-doğa)

“Böğürtlen ağacından böğürtlen yemeye gidiyoruz.” (Ç20-doğa)

“Sahile gidiyoruz, dağlara tırmanıyoruz, güzel ormanlara gidiyoruz.” (Ç36-doğa)

“Hayvanat bahçesine ve oyun parkına gidiyoruz” (Ç8-MEB)

“Sahile ve pikniğe gidiyoruz.” (Ç49-MEB)

Çocukların doğada vakit geçirdikleri ortamlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, her iki grupta da en çok doğal mekânların ifade edildiği görülmektedir. Buna karşın doğa temelli anaokulundaki çocukların orman ve okul bahçesi başta olmak üzere doğal ortamlarda daha fazla vakit geçirdikleri dikkat çekmektedir. MEB programının uygulandığı anaokulundaki çocuklar ise yapılandırılmış ortamları sıklıkla vurgulamışlardır. Çocukların doğada vakit geçirirken ilgilerini çeken unsurlar ve durumlara ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4*Çocukların Doğada Vakit Geçirirken İlgilerini Çeken Unsurlar ve Durumlar*

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Hayvanlar	Memeliler, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar, amfibi	73	Hayvanlar, memeliler, sürüngenler, kuşlar, omurgasızlar, balık	60
Bitkiler	Bitki grupları, bitkilerin diğer kısımları	68	Bitki grupları, bitkilerin diğer kısımları	77

Tablo 4
(Devam)

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Doğal unsurlar	Deniz, göl, dağ, taş, toprak, çamur, tahta	10	Güneş, yıldız, ay, bulut, gökkuşağı, taş, kum	53
Taşıtlar	Araba, gemi, kepçe, kamyon	4	Araba, otobüs, inşaat makinesi, motor, uçak	18
İnsanlar	İnsanlar	1	Dondurmacı, çiçekçi, çocuklar	5
Yapılandırılmış mekânlar	-	-	Ev, park, sahil, hayvanat bahçesi, kaydırak, salıncak, spor aleti	25
Merak uyandıran doğal süreçler ve durumlar	Büyüme, zehirli-zehirsiz olma, hareket-tırmanma, kırılma-değişim	10	-	-
Canlıların yaşam alanları	Kuş yuvası, ağaç ev, karınca yuvası	3	-	-

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazı mantarların zehirli bazılarının zehirsiz olduğunu duymuştum, bunları merak ediyorum.” (Ç19-doğa)

“Devrilmiş ve kırılmış ağaçları merak ediyorum. Biri mi kesti diye.” (Ç23-doğa)

“Karıncaların nasıl beşinci kata tırmanabildiğini, örümceklerin çamurda nasıl yürüyebildiklerini merak ediyorum.” (Ç35-doğa)

“Sabah geldiğimde bitkiler büyümüş oluyor. Nasıl büyüdükleri dikkatimi çekiyor.” (Ç45-doğa)

“Ağaçlar, çimenler, piknik masası ve kuş.” (Ç30-MEB)

“Bulut, güneş, araba, oyuncak ve ağaçlar.” (Ç32-MEB)

“Hayvanlar, arı ve ağaçlar.” (Ç49-MEB)

Çocukların doğada vakit geçirirken ilgilerini çeken unsurlar ve durumlara ilişkin bulgular incelendiğinde, her iki grupta da canlı ve cansız doğa unsurlarının ön planda olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çocuklar, hayvanlar ve bitkilerin yanı sıra deniz, göl, taş, toprak ve gökyüzü gibi doğal unsurlara dikkat çekmiştir. Her iki grup benzer canlı türlerinden söz etse de doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların hayvanlara yönelik ilgilerinin daha yoğun olduğu; MEB programının uygulandığı anaokullarındaki çocukların ise bitkilere ve cansız doğal unsurlara daha fazla vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

MEB grubundaki çocukların ifadelerinde, taşıtlar ve yapılandırılmış mekânlar gibi doğa dışı ve yapay unsurların da yer aldığı görülmektedir. Bu durum, çocukların doğa algılarında doğal çevre ile birlikte insan yapımı unsurların da önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Buna karşın doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların anlatımlarında yapılandırılmış mekânlara yönelik ifadeler rastlanmamıştır.

Araştırmada yer alan “merak uyandıran durumlar” alt teması, yalnızca doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların ifadelerinde ortaya çıkmıştır. Bu alt tema, çocukların doğada gözlemledikleri olaylara ilişkin neden–sonuç ilişkileri kurmaya çalıştıkları, büyüme, değişim, hareket ve zehirlilik gibi süreç odaklı meraklarını yansıtan ifadeler temel alınarak oluşturulmuştur. Örneğin, bazı çocuklar mantarların zehirli olup olmasını, bitkilerin nasıl büyüdüğünü ya da hayvanların belirli yüzeylerde nasıl hareket edebildiğini sorguladıklarını ifade etmiştir.

Benzer biçimde yalnızca doğa temelli gruptaki çocukların dile getirdiği “yaşam alanları” alt teması, çocukların hayvanları yalnızca birer canlı olarak değil, belirli mekânlarla ilişkili ekolojik bir bağlam içinde ele aldıklarını göstermektedir. Kuş yuvaları, karınca yuvaları ve ağaç evlere yönelik ifadeler, çocukların doğadaki canlı–mekân ilişkisini fark ettiklerini ve bu ilişkiyi anlamlandırmaya çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, doğa temelli eğitim alan çocukların ilgilerinin yalnızca doğadaki nesnel unsurlarla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda doğadaki süreçleri, ilişkileri ve canlıların yaşam bağlamlarını da kapsadığını göstermektedir. Çocukların doğada vakit geçirirken yaptıkları etkinliklere ilişkin veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Çocukların Doğada Vakit Geçirirken Yaptıkları Etkinlikler

Temalar	Doğa Grubu Alt Temalar	f	MEB Grubu Alt Temalar	f
Oyun oynamak	Oyun oynamak, ağaçlara tırmanmak ve sallanmak, koşmak, zıplamak, yürüyüş yapmak	46	Oyun oynamak, zıplamak, koşmak, kardan adam yapmak	39
Etkinlik yapmak	Etkinlik yapmak, doğada kitap okumak ve sohbet etmek	28	Bitki sulamak, piknik yapmak, yüzmek, etkinlik yapmak, kamp yapmak, resim yapmak	18
Doğa ile etkileşim	Doğayı, bitkileri ve hayvanları incelemek, toprağa dokunmak, güneşi hissetmek, doğayı selamlamak, meyve toplamak, ağaç dikmek	22	Bitkileri ve hayvanları incelemek, denizi izlemek, ayın şeklini incelemek, hayvanları beslemek	13

Tablodaki bulguları destekleyen çocuk görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ağaçların üstünde reçine var mı diye bakıyorum.” (Ç26-doğa)

“Zeytin bitkisi büyüdüğü için çukur açıp oraya koyduk, kitap okuduk, etkinlik ve oyun oynayarak vakit geçiriyoruz” (Ç34-doğa)

“Çembere geçiyoruz, doğadaki her şeyle günaydınlaşıyoruz. Yatıyoruz, güneşi hissediyoruz.” (Ç36-doğa)

“Doğal malzemelerle kâğıtlarla bazı hayvanları oluşturuyoruz. Büyüteçlerle ağaçların içini inceliyoruz. Hayvanları araştırıyoruz. Yaprığı elimize alıyoruz. Oyun oynuyoruz, etkinlik yapıyoruz” (Ç42-doğa)

“Anneannemin bahçesinde sulama yapmasına yardım ediyoruz, oyun oynuyorum.” (Ç2-MEB)

“Kedileri besliyorum, oyun oynuyorum, koşuyorum.” (Ç4-MEB)

“Piknik yapıyorum, kedileri besliyorum, oyun oynuyorum.” (Ç23-MEB)

“Çiçeklere ve ağaçlara bakıyorum, kuşları inceliyorum.” (Ç41-MEB)

Çocukların doğada gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, her iki grupta da en sık vurgulanan unsurun oyun oynamak olduğu görülmektedir. Her iki grup da koşma, zıplama ve serbest oyunlara sıklıkla yer vermiş ancak doğa temelli anaokulundaki çocuklar bu oyunları ağaçlara tırmanma, sallanma ve yürüyüş yapma gibi daha fiziksel ve doğayla bütünleşik etkinliklerle çeşitlendirmiştir. Etkinlik yapma teması her iki grupta da görülmüş; doğa temelli grupta çocuklar doğada kitap okuma ve sohbet etme gibi etkinlikleri belirtirken, MEB grubundaki çocuklar piknik yapma, kamp kurma, resim yapma gibi etkinlikleri belirtmiştir. Son olarak doğayla etkileşim davranışlarının, doğa temelli grupta daha yaygın, çeşitli ve duyuşsal temelli olduğu; MEB grubunda ise bitki ve hayvan gözlemleri ile sınırlı kaldığı belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, doğa temelli anaokuluna devam eden çocukların doğa algılarının, MEB programının uygulandığı anaokullarındaki çocuklara kıyasla daha bütüncül, ilişkisel ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Doğa temelli eğitim alan çocukların doğayı bitkiler, hayvanlar ve atmosfer olaylarının yanı sıra sağlık, duygu ve etkinliklerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Her iki grupta da doğaya ilişkin benzer temel unsurlar öne çıkmakla birlikte doğa temelli anaokullarındaki çocukların bu unsurları daha çeşitli bağlamlarda ve daha ayrıntılı biçimde ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu gruptaki çocukların doğaya ilişkin algılarını, doğayla kurdukları deneyimlere daha sık atıf yaparak dile getirdiklerine işaret etmektedir.

MEB programını uygulayan anaokullarındaki çocuklar da doğayı benzer bileşenler üzerinden tanımlamakla birlikte bu gruptaki ifadelerin çoğunlukla sınırlı sayıda unsur etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Buna karşılık doğa temelli grupta, doğa unsurlarının duygular, sağlık ve etkinliklerle birlikte anılması, doğaya ilişkin tanımların ifade çeşitliliği açısından daha zengin olduğunu göstermektedir. Köşker ve Şimşek'in (2025) çalışmasında da olduğu gibi bu farklılık, doğa temelli eğitim uygulamalarının çocukların doğaya yönelik algılarında, deneyimlerin sıklığı ve çeşitliliği üzerinden algısal derinliği artırabileceğine işaret etmektedir. Bununla birlikte her iki grupta da benzer doğa unsurlarının ifade edilmesi, gözlenen farklılıkların eğitim yaklaşımlarının niteliğinden çok, uygulama biçimi ve deneyim olanaklarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

MEB programının uygulandığı gruptaki çocukların doğa tanımlarında yapılandırılmış mekânlar ve insan öğelerine sıkça yer vermesi, doğa algılarının daha sınırlı ve gündelik yaşam bağlamları ile içe içe olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde Köşker (2019) ile Taşkın ve Şahin'in (2008) çalışmalarında da çocukların doğayı genellikle bağımsız nesnelere üzerinden

algıladıkları ve nesnelere arası bağlantılar kurmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durum, Hayır-Kanat ve diğerlerinin (2023) çocukların doğayı “insan yaşamından ayrı ve uzakta” konumlandıklarını ortaya koyan bulgularıyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla yapılandırılmış, dolaylı deneyimlere dayalı öğrenme süreçleri çocukların doğaya ilişkin bilişsel temsillerini parçalara ayırırken; doğa temelli yaklaşımlar doğayı yaşamın parçası olarak konumlandıklarını kolaylaştırmaktadır. Bu sonuçlar, doğa temelli deneyimlerin çocukların doğa algılarını derinleştirdiğini (Chawla, 2015) ve doğayı bütüncül bir yaşam alanı olarak algılamalarına katkı sağladığını belirten önceki çalışmalarla da örtüşmektedir (Çelik ve Yıldırım, 2020; Ernst, 2014).

Çocukların doğada vakit geçirdikleri ortamlar da benzer bir ayrışmayı yansıtmaktadır. Her iki grup da doğal alanları ön plana çıkarsa da doğa temelli gruptaki çocukların orman ve okul bahçesi gibi alanları daha sık deneyimlediği görülmüştür. MEB grubundaki çocuklar ise park, hayvanat bahçesi gibi yapılandırılmış mekânları ve ev ziyaretleri, şehir/ülke gezileri gibi dolaylı deneyimleri “doğa” olarak tanımlamıştır. Bu bulgu, çocukların doğayla kurdukları ilişkinin eğitim ortamlarının sunduğu fırsatlarla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Louv’un (2019) doğa yoksunluğu bozukluğu (nature-deficit disorder) kavramında da vurgulandığı gibi doğadan kopuk yaşam biçimleri çocukların çevreyle duygusal ve bilişsel bağ kurma becerilerini sınırlandırmaktadır. Bu açıdan MEB grubunda uygulanan doğa etkinliklerinin, süreklilik ve derinlik açısından sınırlı kalması çocukların doğa algılarını yüzeysel düzeyde tutmaktadır.

Çocukların doğada hissettikleri duygular, bu farklılığın duyuşsal boyutunu ortaya koymaktadır. Her iki grupta da mutluluk temel duygu olarak öne çıkarken, doğa temelli eğitim alan çocukların huzur ve heyecan gibi duyguları daha sık dile getirmesi, doğayla etkileşimsel bağ kurmanın duygusal çeşitliliği artırdığına işaret etmektedir. Aynı zamanda her iki gruptaki çocukların doğaya ilişkin algılarında olumsuz duygulara yer verilmemesi dikkat çekici bir bulgu olarak görülmektedir. Alan yazınında erken çocukluk dönemindeki çocukların doğayı genellikle oyun, keşif ve özgürlükle ilişkilendirdikleri; bu nedenle doğaya yönelik algılarının ağırlıklı olarak olumlu duygular üzerinden şekillendiği belirtilmektedir. Tillmann ve diğerlerinin (2018) kırsal bölgelerdeki çocuklarla yaptığı çalışmada da benzer şekilde, doğanın çocuklar için endişeden uzak, rahatlatıcı ve duygusal açıdan iyileştirici bir alan olarak tanımlandığı görülmüştür. Corraliza ve diğerleri (2017) ise doğal alanların stresle başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, doğa temelli öğrenme ortamlarının çocukların öz-düzenleme, duygusal esneklik ve psikolojik iyi oluşlarına katkı sunduğunu göstermektedir. Diğer çalışmalarda da çocukların doğayla kurdukları doğrudan ilişkilerin olumlu duygusal gelişimi desteklediği vurgulanmaktadır (Chawla, 2015; Louv, 2019). Bu bağlamda, çalışmada olumsuz duygu ifadelerine rastlanmaması, çocukların doğa ile kurdukları ilişkinin niteliği ve sunulan deneyimlerin pedagojik çerçevesiyle ilişkili olabilir.

Çocukların doğada ilgilerini çeken unsurlar incelendiğinde, her iki grupta da hayvanlar ve bitkilerin ön planda olduğu görülmektedir. Ancak doğa temelli grupta hayvanlara, MEB grubunda ise bitkilere yönelik ilgi daha fazladır. Bunun yanı sıra MEB grubundaki çocukların taşıtlar ve yapılandırılmış mekanlar gibi doğa dışı unsurlara yer verdikleri belirlenmiştir. Mol (2019) tarafından yapılan çalışmada da çocukların çizimlerinde doğa temsillerinde sıklıkla hayvan ve bitkilere yer verdikleri bunun yanı sıra güneş, bulut gibi doğa olaylarına ve bazı durumlarda taşıt gibi doğa dışı unsurlara da yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca yalnızca doğa temelli gruptaki çocuklar merak uyandıran olaylara (böceklerin hareketleri, ağaçların kırılması vb.) ve hayvanların yaşam alanlarına ilişkin gözlemler aktarmıştır. Bu durum, doğa temelli

eğitimin çocuklarda gözlem, keşif ve sorgulama davranışlarını desteklediğine işaret etmektedir (Ouvry ve Furtado, 2019). Alan yazını incelendiğinde de doğal ve yapılandırılmamış ortamda bulunan çocukların keşif ve gözlem yapmaya yatkın oldukları, karşılaşılan probleme çözüm üretme becerisi geliştirdikleri, hayal dünyalarının genişlediği ve sosyal becerilerinin güçlendiği belirtilmektedir (Ömer, 2019; Pekayla, 2024). Nitekim Polat ve Demirci (2021), doğa temelli açık alan etkinliklerinin, doğal ortamların sunduğu açık uçlu duyuşsal deneyimler sayesinde çocukların yaratıcılık ve hayal güçlerini artırdığını ve yapılandırılmamış oyunun problem çözme becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Bu bulgular, doğa temelli gruptaki çocukların oyunlarını ağaçlara tırmanma, sallanma ve yürüyüş yapma gibi doğayla bütünleşmiş etkinliklerle zenginleştirmelerinin ardındaki bilişsel faydayı açıklamaktadır.

Son olarak çocukların doğada yaptıkları etkinlikler incelendiğinde, oyun her iki grup için de merkezi bir unsur olmakla birlikte doğa temelli eğitim alan çocukların oyunlarını daha çok fiziksel, duyuşsal ve keşfe dayalı etkinliklerle (ağaçlara tırmanma, sallanma ve yürüyüş yapma vb.) çeşitlendirdikleri görülmektedir. MEB grubundaki çocuklar ise daha çok yapılandırılmış etkinlikler (piknik yapma, resim yapma veya kamp kurma vb.) üzerinde durmuştur. Bu bulgular, doğa temelli eğitimin çocukların doğayla doğrudan temas kurmalarını teşvik ederek bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Bu durum, Dankiw ve arkadaşlarının (2022) bulgularıyla da örtüşmektedir. İlgili çalışmada, doğa temelli ortamların çocukların doğayla bağ kurmaları, öz düzenleme becerileri geliştirmeleri, sosyal etkileşim ve yaratıcılıklarını desteklediği ancak bu etkilerin doğada geçirilen sürenin sıklığı ve niteliğiyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır.

Genel olarak bu araştırma, doğa temelli eğitim ortamlarının çocukların doğa algılarını, duyuşsal deneyimlerini, ilgilerini ve etkinlik tercihlerini çok boyutlu biçimde zenginleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, çocukların doğa ile kurdukları ilişkinin süre, nitelik ve pedagojik yaklaşımla doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim programlarında doğa temelli uygulamaların daha geniş yer bulması, çocukların doğayı yalnızca gözlemledikleri bir çevre değil, ait oldukları bir yaşam alanı olarak kavramsallaştırmalarına katkı sağlayabilir. Bu yaklaşım, erken çocukluk döneminde çevresel duyarlılık ve sürdürülebilir yaşam farkındalığının temellerinin atılmasında kritik bir rol üstlenmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, çocukların doğa algılarının desteklenmesi için çeşitli uygulama ve araştırma temelli öneriler sunmaktadır. Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı programlarında doğa temelli etkinliklerin daha fazla yer bulması, çocukların doğayla doğrudan temasını artıracak oyun, gözlem ve deneyim odaklı etkinliklerin eğitim sürecine entegre edilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere yalnızca kuramsal bilgi sunan genel hizmet içi eğitimler yerine, doğal ortamlarda etkinlik planlama, risk yönetimi, açık alan sınıf yönetimi ve farklı hava koşullarında öğrenme süreçlerini yapılandırma gibi konulara odaklanan uygulamalı mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin doğa temelli öğrenme süreçlerini sürdürülebilir biçimde yürütebilmeleri için destek personel varlığı, materyal ve ulaşım olanakları, okul bütçelerinin açık alan etkinliklerini kapsayacak biçimde güçlendirilmesi gibi yapısal düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Okulların, çevredeki doğal alanları eğitim amaçlı kullanabilmesi için yerel yönetimler, üniversiteler ve doğa-çevre alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği geliştirmesi, öğretmenlerin hem bilgi hem de uygulama desteğine erişimini kolaylaştırılabilir.

Ailelerin doğa temelli etkinliklere aktif katılımını teşvik edecek uygulamaların geliştirilmesi de çocukların doğa deneyimlerinin okul dışındaki yaşantılarla bütünleştirilmesine

katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, ailelere yönelik bilgilendirici atölyeler, rehber materyaller ve okul–aile iş birliğine dayalı doğa etkinlikleri planlanabilir. Eğitim ortamlarının bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi; özellikle okul bahçelerinin ve çevredeki doğal alanların öğrenme ortamı olarak işlevsel biçimde kullanılabilir hâle getirilmesi, doğa temelli deneyimlerin sürekliliğini destekleyecektir.

Gelecek araştırmalarda ise daha geniş örneklerle ve farklı coğrafi bölgelerde yürütülecek çalışmaların yanı sıra, gözlem, aile görüşmeleri ve uzun süreli etnografik yaklaşımlar gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca farklı yaş gruplarını kapsayan karşılaştırmalı çalışmaların, çocukların doğa algılarının gelişimsel süreç içerisindeki değişimini daha ayrıntılı biçimde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sınırlı sayıda anaokulunda ve 48-72 aylık çocuklarla yürütülmüş olup elde edilen bulgular genellenebilir olmaktan ziyade bağlama özgüdür. Farklı yaş gruplarında bulunan ve farklı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların görüşleri ve gereksinimleri farklılık gösterebilir. Araştırma, çocuklarla yapılan görüşmeler ve çocuk resimlerinin içerik analiziyle sınırlıdır; farklı veri toplama araçlarının (gözlem, aile görüşmeleri vb.) kullanılması farklı boyutları ortaya çıkarabilir. Araştırma kapsamında her çocuktan yalnızca bir resim elde edilmiş olup bu resimler bireysel görüşmelerle desteklenmiştir. Ancak çocukların çizimlerinde duygu ve düşüncelerini tam olarak yansıtmamış olabilecekleri göz önünde bulundurulmalı, bu nedenle resimlere ilişkin bulgular yalnızca destekleyici nitelikte değerlendirilmelidir. Daha uzun süreli veya tekrar eden veri toplama süreçleri, çocukların doğa algılarını daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir. Bunlara ek olarak doğa temelli eğitim uygulamaları kurumlar arasında farklılık gösterebilmekte olup bu durum çocukların algılarını etkileyebilecek bir faktör olarak dikkate alınmalıdır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar, yapılan araştırmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aaron, R. F., & Witt, P. A. (2011). Urban students' definitions and perceptions of nature. *Children, Youth and Environments*, 21(2), 145-167. <https://doi.org/10.1353/cye.2011.0009>
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavali, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 42-62. <https://doi.org/10.17860/efd.49967>
- Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergartens and Reggio Emilia approach. U. Harkönen (Eds.), In *Reorientation of teacher education towards sustainability through theory and practice: Proceedings of the 10th International JTEFS /BCC Conference Sustainable Development*. (pp. 5-26). https://www.academia.edu/4520808/An_alternative_journey_into_forest_kindergartens_and_the_Reggio_Emilia_approach
- Barber, S., Akhtar, S., Jackson, C., Bingham, D., Hewitt, C. E., Routen, A. C., Richardson, G., Ainsworth, H. R., Moore, H. J., Summerbell, C. D., Pickett, K., O'Malley, C., Brierley, S., & John, W. (2015). Preschoolers in the playground: A pilot cluster randomised controlled trial of a physical activity intervention for children aged 18 months to 4 years. *Public Health Research*, 3(5), 1-242. <https://doi.org/10.3310/phr03050>
- Barrable, A., & Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability*, 12(1), 375. <https://doi.org/10.3390/su12010375>
- Barton, J., Sandercock, G., Pretty, J., & Wood, C. (2015). The effect of playground-and nature-based playtime interventions on physical activity and self-esteem in UK school children. *International Journal of Environmental Health Research*, 25(2), 196-206. <https://doi.org/10.1080/09603123.2014.915020>
- Beery, T., Chawla, L., & Levin, P. (2020). Being and becoming in nature: Defining and measuring connection to nature in young children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 3-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264523>
- Bredenkamp, S. (2016). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. (3rd ed.). Pearson.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non-sedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Burdette, H. L., Whitaker, R. C., & Daniels, S. R. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(4), 353-357. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.4.353>
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <http://dx.doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2017). Effects of nearby nature on urban children's stress. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 2(3), 37-46. <https://doi.org/10.21834/aje-bs.v2i3.186>
- Çetken, H. Ş. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekân oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 318-341. <https://doi.org/10.30831/akukeg.379662>
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L., & Kumar, S. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- Davis, J. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Deniz, U. H. (2023). *Riskli oyunun Türkiye ve Almanya'daki doğa temelli anaokullarında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833596>
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (2. baskı, s. 81-138). Anı Yayıncılık.
- Gray, T. (2018). Outdoor learning: Not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38(2), 145-149. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0054-x>
- Güzeldere Aydın, D., Çiçek, R., Pekkarakaş, E., Poyraz Rüstemoğlu, H. ve Şahin Zeteroğlu, E. (2025). 4–6 yaş çocukların doğaya bakışları: Karşılaştırmalı bir durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 15(4), 1734–1770. <https://doi.org/10.24315/tred.1514062>
- Goldstein, E. B. (2016). *Sensation and perception*. (10th ed.). Cengage Learning.
- Hayır-Kanat, M., Yeşil Dağlı, Ü. ve Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20), 22–38. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1351524>
- Johnson, M. (1990). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 113-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494913>
- Knight, S. (2013). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). SAGE.
- Köşker, N. (2019). Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 294-308. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Köşker, N. ve Şimşek, Ö. (2025). Okul öncesi dönemde etkinliklerle doğa farkındalığı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(32), 334–360. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1614396>
- Louv, R. (2019, Ekim). *What is nature-deficit disorder?* The Moon Garden. <https://www.childrenandnature.org/resources/what-is-nature-deficit-disorder/> adresinden 01.10.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and differences. T. Waller, E. Årlemalm-Hagsér, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Eds.), In *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 242–250). SAGE.
- Mandler, J. M. (2012). On the spatial foundations of the conceptual system and its enrichment. *Cognitive science*, 36(3), 421-451. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2012.01241.x>
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity?, *Early Years*, 27(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teacher's beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.997844>
- McNichol, H., Davis, J. M., & O'Brien, K. R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: identifying opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572161>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 22.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest school and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry and Urban Greening*, 6(4), 249–265. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2007.03.006>

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Ouvry, M., & Furtado, A. (2019). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum* (6. ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Ömer, D. (2019). *Orman okulu uygulamalarının çocukların gelişimine yönelik katkısının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE.
- Pekayla, H. M. (2024). *Okul öncesi dönemde doğa temalı açık hava etkinliklerinin çocukların sosyal becerilerine ve benlik algılarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Polat, Ö. ve 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maunef/issue/68414/1067538>
- Robertson, J. (2008). *I ur och skur "rain or shine": Swedish forest schools*. <https://creativestartlearning.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/Rain-or-shine-Swedish-Forest-Schools.pdf> adresinden 20.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439–446. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0307-2>
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (2014). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. D. Faulkner, K. Littleton ve M. Woodhead (Eds.), In *Making sense of social development* (pp. 120-136). Routledge.
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered?. *Early Years*, 23(1), 35-43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Tarman, I., & Kukurtcu, S. K. (2022). The perceptions of the children attending the preschool education about nature and nature pollution. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 53-64. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.278>
- Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11142/133290>
- Tillmann, S., Clark, A. F., & Gilliland, J. A. (2018). Children and nature: linking accessibility of natural environments and children's health-related quality of life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1072. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061072>
- Tillmann, S., Button, B., Coen, S. E., & Gilliland, J. A. (2019). Nature makes people happy, that's what it sort of means: Children's definitions and perceptions of nature in rural Northwestern Ontario. *Children's Geographies*, 17(6), 705-718. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1550572>
- United Nations [UN]. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/goals> adresinden 10.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2019). *Education for sustainable development in early childhood: A global perspective*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371048> adresinden 15.11.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Wells, N. M. (2000). At home with nature. Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795. <http://dx.doi.org/10.1177/00139160021972793>
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. ve Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40. <http://www.jret.org/?pnum=15&pt=2012%20Cilt%201%20Say%C4%B1%202>
- Yavuzer, H. (2017). *Resimleriyle çocuk*. (21.Baskı). Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In recent years, children have grown increasingly distant from nature due to the pervasive influence of technology, rapid urbanization, and the rise of dual-income families. Yet, engaging with dynamic, multisensory natural environments is essential for fostering children's holistic development and enabling them to reach their full potential. Early childhood education policies worldwide increasingly emphasize the importance of nature-based learning as a means to support children's cognitive, emotional, and social growth (Knight, 2013). During this critical developmental period, children construct fundamental concepts and scientific process skills through hands-on experiences (Kıldan & Pektaş, 2009). Curiosity about the natural world encourages exploration, questioning, and observation—key processes that nurture environmental awareness and positive attitudes toward nature (Yaşar et al., 2012).

Research consistently demonstrates that nature-based experiences contribute not only to cognitive but also to physical, emotional, and social development. Such experiences promote physical activity and relaxation (Burdette et al., 2004; Kuo, 2015), enhance attention and motivation (Chawla, 2015), and foster creativity, problem-solving, and self-regulation (Gray, 2018). These findings highlight the developmental significance of early contact with nature, aligning with the United Nations' Sustainable Development Goals emphasizing the formative role of nature connectedness in environmental responsibility (UN, 2015).

In Turkey, the 2024 Early Childhood Education Curriculum underscores the importance of outdoor activities and natural materials (Ministry of National Education, 2024). However, research indicates that teachers' nature-based practices remain limited and often weather-dependent (Alat et al., 2012). Understanding how children perceive and conceptualize nature is therefore essential for designing effective nature-based curricula. Despite growing interest, studies examining preschool children's perceptions of nature—particularly in different educational contexts—remain scarce.

Accordingly, this study aims to explore and compare the perceptions of nature among children attending nature-based preschools and those enrolled in preschools following the national early childhood curriculum. Specifically, it seeks to answer the following questions:

1. How do children define and conceptualize nature?
2. What emotions do they express toward nature?
3. What ideas and thoughts do they hold about nature?
4. What kinds of experiences do they have in natural environments?

Method

This study adopted a qualitative research design based on the phenomenological approach, which aims to understand individuals' lived experiences and perceptions of a particular phenomenon from their own perspectives (Ersoy, 2017). Phenomenology was chosen to explore preschool children's perceptions of nature within two distinct educational settings.

Participants were selected through criterion sampling, which allows the inclusion of information-rich cases that meet predefined criteria (Patton, 2018). The sample consisted of 100 children aged 48–72 months: 50 attending a nature-based preschool and 50 enrolled in a

preschool following the national Early Childhood Education Curriculum (ECEC) of the Turkish Ministry of National Education (MEB). The groups were balanced in terms of gender, age, and school attendance duration. Teachers reported that children in the nature-based preschool participated in outdoor nature activities at least three days a week, whereas children in MEB preschools engaged in outdoor activities mainly once a week during the summer months. This contrast provided an essential comparative foundation for the study.

Data were collected through three complementary tools: a *Child Information Form* completed by parents, children's *drawings on the theme of nature*, and *semi-structured individual interviews* conducted with each child. The drawing activity allowed children to express their perceptions of nature freely and nonverbally, followed by brief verbal explanations recorded by the researchers. Semi-structured interviews, lasting approximately six minutes each, included five open-ended questions designed to elicit children's views and experiences of nature. The interview form was reviewed by three early childhood education experts and refined after pilot testing with three children.

Data were analyzed using content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). Codes and themes were developed independently by two researchers, with intercoder reliability calculated at 90%. Direct quotations from children's drawings and interviews were included to preserve participant perspectives. Credibility was ensured through systematic analysis, peer debriefing, and transparent description of the research context and procedures.

Findings

The analysis of children's drawings and semi-structured interviews revealed five main themes: (1) definitions of nature, (2) emotions experienced in nature, (3) environments where children spend time in nature, (4) elements and situations that attract their attention, and (5) activities performed in nature.

Across both groups, children primarily associated nature with plants, animals, natural events, and celestial bodies. However, children attending nature-based preschools provided richer and more detailed definitions, emphasizing the interdependence among living and non-living elements. In contrast, children from preschools following the national curriculum (MEB) often referred to structured environments such as parks or shopping centers when describing nature. Only children in nature-based settings described nature as a place that evokes emotions, promotes health, and provides opportunities for meaningful activity. Regarding emotions, children in both groups mainly associated nature with happiness. Yet, those in the nature-based group also mentioned feelings such as excitement, peace, and curiosity, whereas children in MEB preschools limited their responses to happiness or mild excitement. When describing environments, both groups mentioned natural settings, but children in nature-based preschools spent more time in outdoor spaces such as forests and school gardens. MEB preschoolers more frequently referred to structured or urban contexts, including family trips or park visits. In terms of attention and engagement, both groups showed strong interest in animals and plants, but nature-based preschoolers displayed deeper curiosity toward animal habitats and natural phenomena, whereas MEB preschoolers emphasized artificial or human-made objects. Finally, both groups identified play as their main activity in nature. However, children in nature-based preschools described more physically engaging and sensory-rich play such as climbing trees, walking, and swinging, while MEB preschoolers mentioned more structured or limited activities such as picnicking and drawing. Overall, the findings highlight

that the nature-based educational approach fosters more diverse, emotional, and experiential connections with the natural world.

Conclusion, Discussion and Recommendations

The findings demonstrate that children attending nature-based preschools hold more holistic, relational, and multidimensional conceptions of nature compared to those in schools following the national curriculum (MEB). Nature-based children described nature not only through tangible elements such as plants, animals, and weather events but also in relation to emotions, health, and meaningful activities. This indicates that they perceive nature as a living, emotional, and interactive environment rather than a distant physical setting. These results align with previous studies emphasizing that nature-based education enhances children's awareness and understanding of ecological interconnections (Chawla, 2015; Köşker & Şimşek, 2025).

Children in MEB preschools, by contrast, frequently referred to structured and human-made environments—such as parks and zoos—reflecting a narrower, more anthropocentric understanding of nature. This supports prior findings suggesting that indirect or limited contact with nature restricts children's cognitive and emotional representations of the environment (Hayır-Kanat et al., 2023; Louv, 2019).

Emotionally, both groups linked nature with happiness, yet children in nature-based settings also reported peace, excitement, and curiosity. These affective dimensions suggest that sustained, embodied interaction with nature fosters emotional diversity and well-being (Tillmann et al., 2018; Corraliza et al., 2017). Moreover, nature-based children displayed stronger curiosity toward natural phenomena and animal habitats, whereas MEB children focused on plants and artificial objects. This pattern highlights how immersive natural experiences promote exploration, observation, and creative thinking (Ouvry & Furtado, 2019; Polat & Demirci, 2021). Play emerged as a central activity in both groups, but nature-based children engaged more in unstructured, sensory-rich, and physically integrated play—enhancing cognitive, emotional, and social development (Dankiw et al., 2022).

Overall, the study concludes that nature-based educational environments cultivate richer, more affective, and ecologically connected understandings of nature. Expanding such approaches in early childhood education could help children perceive nature not merely as a backdrop for learning but as an integral part of life, laying essential foundations for environmental awareness and sustainable living.

Contribution Rate of the Researchers

The researchers were equal partners in the research.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper.