



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**DOĞA TEMELLİ SANAT EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN DOĞAYLA
BAĞLANTI KURMA EĞİLİMLERİNE ETKİSİ**

Merve MERAL
ORCID: 0009-0004-1415-7022

Danışman
Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
ORCID: 0000-0001-6820-661X

Konya – 2026

TEŞEKKÜR

Bir tez, yalnızca bir akademik çalışmanın tamamlanması değil, aynı zamanda bir yaşam sürecinin, sabrın, emeğin ve inancın somutlaşmış hâlidir. Bu sürecin her aşamasında bana ışık tutan, bilgiyle, sevgiyle ve anlayışla bana rehberlik eden ve her zaman güven veren danışmanım Sayın Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Değerli hocamın yol göstericiliği, akademik bilgi birikimi ve içten desteği, bu çalışmanın gelişiminde olduğu kadar, benim kişisel ve mesleki olgunlaşma sürecimde de çok değerli bir yer edinmiştir. Bu tez, onun desteği ve yönlendirmesiyle şekillenmiştir.

Bu uzun ve yorucu sürecin en büyük dayanağı ise ailem olmuştur. Her daim arkamda olduklarını hissettiren, sevgileriyle güç veren, sabırlarıyla bana güven aşılayan canım aileme yürekten teşekkür ediyorum. Onların koşulsuz sevgisi ve anlayışı, bu çalışmanın en temel motivasyon kaynağı olmuştur. Yorulduğumda dinlendiren, umudumu yitirdiğimde hatırlatan, her zorluğu birlikte aşmamı sağlayan ailemin desteği, bu sürecin görünmeyen en büyük emeğidir. Onların sevgisi, bana hep yeniden başlama gücü vermiştir.

Bu süreçte en büyük teşekkürü hak eden, sevgisiyle kalbimin en derin yerine dokunan, varlığıyla her şeye anlam katan canım kızım Defne Ada'ya. Sen, bu yolculuğun en sessiz ama en güçlü kahramanısın. Her anında bana sabırla eşlik ettin, sevgini ve gülüşünü benden esirgemedin. Uykusuz gecelerde bir tebessümün, yorgun anlarda minicik bir elinin dokunuşu bana yeniden güç verdi. Bu tez, yalnızca bir akademik emek değil; senin sabrın, sevgin ve varlığınla büyüyen bir annenin hikâyesidir. Her satırında sen varsın; her sayfasında seninle birlikte atılan bir adımın izi bulunuyor.

Bugün bu satırları yazarken, Tüm kalbimle biliyorum ki bu tez yalnızca bana ait değil. Bu emek, yoluma ışık tutan danışmanımın bilgeliği, beni her koşulda destekleyen ailemin sevgisi ve kalbimin en özel yerinde yer alan kızımın sabrı ile mümkün oldu.

Hepinize sonsuz şükranla...

Merve MERAL

Şubat 2026

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ.....	11
1.1. Problem Durumu	11
1.2. Araştırmanın Amacı	15
1.3. Araştırmanın Önemi	15
1.4. Sayıtlar	17
1.5. Sınırlılıklar.....	18
1.6. Tanımlar	18
2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ	19
2.1. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim	19
2.1.1. Erken Çocukluk Dönemi	19
2.1.2. Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi	20
2.1.3. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımı.....	22
2.2. Doğa Eğitiminin Tanımı, Kapsamı ve Amacı	23
2.3. Doğa Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri	25
2.3.1. Doğa Eğitimin Çocukların Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri	25
2.3.2. Doğa Eğitimin Çocukların Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri	26
2.3.3. Doğa Eğitimin Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri ...	27
2.3.4. Doğa Eğitimin Çocukların Doğa Bilinci ve Çevresel Tutumu Üzerindeki Etkileri	27
2.4. Erken Çocuklukta Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımları ve Uygulamaları	29
2.4. Doğa Temelli Eğitim Pedagojik Yaklaşımları	29
2.4.1. Orman Okulu Yaklaşımı	29
2.4.2. Biyofili Hipotezi	29
2.4.3. Ekopedagoji	30
2.4.4. Yer Temelli Eğitim	30
2.4.5. Deneyimsel Öğrenme Kuramı	30
2.4.6. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımları	30
2.4.7. Gibson’un Ekolojik Gelişim Kuramı.....	31

2.4.8. Doğa Temelli Oyun Kuramları	31
2.4.9. Biyomimikri Yaklaşımı	31
2.5. Doğa Eğitiminde Kullanılan Uygulama Çeşitliliği	31
2.6. Doğa Temelli Eğitimin Uluslararası ve Ulusal Yayılımı.....	33
2.6.1. Uluslararası Örnek Uygulamalar	33
2.6.2. Türkiye'deki Uygulamalar ve Destekleyici Girişimler	34
2.7. Doğa ve Sanat İlişkisi: Çevresel Sanat ve Eğitime Yansımaları	34
2.7.1. Sanatın Dönüştürücü Rolü ve Çevre Algısı.....	34
2.7.2. Çevresel Sanatın (Environmental Art) Ortaya Çıkışı ve Kavramsal Çerçevesi .	35
2.7.3. Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Sanat Uygulamaları	35
2.8. Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi.....	36
2.8.1. Sanat Eğitiminin Tanımı ve Önemi	36
2.8.2. Sanatın Çocuğun Gelişim Alanlarına Katkısı	38
2.8.2.1 Çocukların Bilişsel Gelişiminde Sanatın Önemi	38
2.8.2.2 Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişiminde Sanatın Önemi.....	39
2.8.2.3. Çocuğun Dil ve Motor Gelişiminde Sanatın Önemi.....	40
2.8.3. Sanat Eğitiminin Amaçları ve İşlevi	41
2.8.4. Çocuğun Sanatsal Gelişimi	43
2.8.5. Çocukların Yaş Gruplarına Göre Sanatsal Becerileri.....	44
2.8.6. Sanat ve Doğa İlişkisi.....	46
2.9. İlgili Araştırmalar	47
2.9.1. Yurt İçinde Doğa Temelli Yapılan Çalışmalar	47
2.9.2. Yurt Dışında Doğa Temelli Yapılan Çalışmalar	54
2.9.3. Yurt İçinde Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar	60
2.9.4. Yurt Dışında Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar	67
2.9.5. Yurt İçinde Doğa ve Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar	70
2.9.6. Yurt Dışında Doğa ve Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar.....	72
3. YÖNTEM.....	73
3.1. Araştırmanın Modeli	73
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	74
3.3. Veri Toplama Araçları.....	79
3.4. Verilerin Toplanması.....	79
3.4.1. Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı'nın Kuramsal Temelleri ve Programın Hazırlanması.....	80
3.4.2 Ön-Testlerin Uygulanması.....	97
3.4.3 Son-Testlerin Uygulanması	98
3.4.4 İzleme Testinin Uygulanması	98
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	98
4. BULGULAR	100

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1. Tartışma.....	103
5.2. Sonuç	109
5.3. Öneriler.....	110
KAYNAKLAR.....	111
EKLER.....	134
EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	134



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının Çocukların Doğayla Bağlantı Kurma Eğilimlerine Etkisi başlıklı tez çalışmamın toplam **101** sayfalık kısmına ilişkin, 2/02/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%17** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Alıntılar dahil
7. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

2/02/2026

Merve MERAL

Doç. Dr. Canan YILDIZ ÇİÇEKLER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

2/02/2026

Merve MERAL

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

α : Cronbach alfa

\bar{x} : Aritmetik Ortalama



Kısaltmalar

DOBKEÖ: Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği

DOTEP-E: Doğa Temelli Eğitim Programı-Erken Yıllar.

DTSEP : Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

EÇE : Erken Çocukluk Eğitimi

TEMA : Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

BİB : Bilimsel İşlem Becerileri

TEMA : Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

DOĞA TEMELLİ SANAT EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN DOĞAYLA BAĞLANTI KURMA EĞİLİMLERİNE ETKİSİ

Merve MERAL

Araştırmanın amacı, Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkökul bünyesindeki anasınıfına devam eden ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Karasar, 2020) ile belirlenen 20 çocuk deney, 20 çocuk kontrol grubu olmak üzere 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada deneysel araştırma desenlerinden ön-test/son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimlerini değerlendirmek amacıyla "60-72 Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği" (Engin, 2019) kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının etkinlikleri sınıf içerisinde, okul bahçesinde, açık alanlarda, hayvanat bahçesinde, kelebekler vadisinde ve haftada 2 gün birer etkinlik saati olacak şekilde 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışma sonucunda programın çocukların doğayla bağ kurma eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış sağladığı görülmüştür. Ön-test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermemesi, grupların başlangıçta benzer özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, uygulanan ölçüm aracının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemiştir. Araştırmanın son-test puanları incelendiğinde, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmüştür. Bu bulgu, Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programının çocukların doğa ile bağlantı kurma eğilimleri üzerinde etkili olduğunu ve programın hedeflerine ulaştığı görülmüştür. Deney grubunda ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlı artış, çocukların program sürecinde doğayla olan etkileşimlerinin kalıcı öğrenme deneyimleri oluşturduğu görülmüştür. Kontrol grubunda artış gözlenmiş fakat deney grubundaki kadar belirgin olmamıştır. Bu durum, doğal çevreyle bütünleşmiş etkinliklerin, geleneksel sınıf içi etkinliklere göre çocukların doğa farkındalığını daha etkili biçimde artırdığı görülmüştür. Deney grubunda son-test ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, programın kalıcı etkilerini destekleyen önemli bir göstergedir. Bu sonuç, doğa temelli etkinliklerin kısa vadeli değil, uzun süreli öğrenme çıktıları oluşturduğunu ortaya koymuştur. Çocukların programdan sonra da doğaya karşı duyarlılıklarını sürdürmeleri, erken çocuklukta edinilen çevresel farkındalığın yaşam boyu devam edebileceği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sanat, doğa, okul öncesi eğitim, çocuk, program

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Elementary Education
Preschool Education Program
Master Thesis

The Impact of Nature-Based Art Education Program on Children's Tendency to Connect with Nature

Merve MERAL

The aim of the study is to examine the effect of the Nature-Based Art Education Program on children's tendencies to connect with nature. The study group consisted of 40 children, including 20 in the experimental group and 20 in the control group, who were attending a kindergarten class within a public primary school affiliated with the Ministry of National Education in the Selçuklu district of Konya during the 2024–2025 academic year and were selected using the simple random sampling method (Karasar, 2020). In the study, a pre-test/post-test control group design, one of the experimental research designs, was employed. In the study, the Personal Information Form prepared by the researcher for application to preschool children and the Tendency to Connect with Nature Scale for Children Aged 60–72 Months (Engin, 2019) were used to assess children's tendencies to connect with nature. The activities of the Nature-Based Art Education Program prepared by the researcher were implemented over a 12-week period, with two sessions per week, conducted in the classroom, the school garden, outdoor areas, a zoo, and a butterfly valley. As a result of the study, it was observed that the program led to a statistically significant increase in children's tendencies to connect with nature. The absence of a significant difference between the experimental and control groups in pre-test scores indicated that the groups had similar characteristics at baseline. This situation supported the reliability and validity of the measurement instrument used. When the post-test scores of the study were examined, a statistically significant difference was observed in favor of the experimental group. This finding indicated that the Nature-Based Art Education Program was effective in influencing children's tendencies to connect with nature and that the program achieved its objectives. The significant increase between pre-test and post-test scores in the experimental group showed that children's interactions with nature during the program process resulted in lasting learning experiences. An increase was observed in the control group; however, it was not as pronounced as that observed in the experimental group. This situation demonstrated that activities integrated with the natural environment enhance children's nature awareness more effectively than traditional classroom-based activities. The absence of a significant difference between the post-test and follow-up test scores in the experimental group is an important indicator supporting the lasting effects of the program. This result revealed that nature-based activities produce long-term learning outcomes rather than short-term effects. The fact that children continued to maintain their sensitivity toward nature after the program indicated that environmental awareness acquired in early childhood may persist throughout life.

Keywords: Art, nature, preschool education, child, program

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ile araştırmada geçen bazı temel kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çocuklar, doğaları gereği sahip oldukları merak içgüdüsü ile keşfetmek ve yeni olanı öğrenebilmek için doğal bir eğilim göstermektedirler. Öğrenme süreci, henüz çok küçük yaşlarda başlamakta ve yaşam boyunca devam etmektedir. Bebekler doğdukları andan itibaren çevrelerini gözlemler, keşfeder ve etrafındaki her şeyle iletişim kurarak yeni bir şeyler öğrenmektedirler. Bundan dolayı erken çocukluk dönemi, çocukların yapabileceklerinin farkına vararak kendi kendilerini geliştirebilmeleri ve toplumda yaratıcı bir konuma gelebilmeleri açısından oldukça mühim bir dönemdir (Berk & Meyers, 1996; Haktanır, 2014; Oktay, 1999; Uyanık-Balat, 2015). Bu süreçte çocuklara çeşitli yöntemlerle zenginleştirilmiş bir ortam sunulması çocukların öğrenmelerine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Erken yaşlarda edinilen olumlu deneyimler, çocukların kendi kapasitelerine, öğrenmeye ve okula yönelik olumlu bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Morrison, 2003; Oktay, 1999).

Gelişimsel süreç boyunca çocuk, kendini etkili bir biçimde ifade etme arayışındadır. Sanat, bu ifade biçimlerinden en güçlü olanlarından biridir. Gökay (1998) sanat eğitimini, sanat ve eğitimin birleşerek oluşturduğu ve sonucunda çocukların özgün ürün oluşturdukları süreç olarak tanımlamaktadır. Çocuğun dünyaya gelmesiyle başlayan süreç, çevreyi tanıma, görme ve algılama ile şekillenmekte; sonraki yaşam, üretim yapma ve bu üretimden zevk alma aşamalarını izlemektedir.

Sanat eğitimi, çocuğun duygusal ve zihinsel gelişimini desteklemekte, kendine güven gücünün güçlenmesine önemli ölçüde katkı sağlamakta ve özgün düşünmeyi, yaratıcılığını keşfetmeyi ve duygusal deneyim becerisini geliştirmektedir (Uğur, 2018). Yolcu (2019)'a göre çocuğun bütün gelişim alanlarını olumlu şekilde etkileyen sanat eğitimi, çocuğun ilgi alanları ve kişisel gelişimine göre yaratıcılık özelliğinin öne çıktığı en güvenli ve rahat ortamları sağlamaktadır. Çocukların sanat eğitimi boyunca, ebeveynlerinden alacağı olumlu yönde sorgulayıcı ve yönlendirmeci tutum, onların gelecek yaşantısında da çevresi ile olumlu etkileşime girebilmesi ve toplum açısından duyarlı bireyler olması adına kritik bir rol üstlenmektedir (Başbuğ & Başbuğ 2016). Bu doğrultuda, çocuğun gözlemlemesine, duymasına,

sorgulamasına, deneyimlemeye ve sonuca odaklı teşvik eden sanat eğitiminin temel hedefi, bireysel gelişimin bilimsel temellere dayalı ve gelişimin bir süreç içinde ilerlemesini sağlayarak, çocuğun teknolojik, duygusal ve sosyal potansiyelini en üst seviyede desteklemesi ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmesini sağlayabilmektir (Ulutaş & Ersoy, 2004). Ayrıca sanat eğitimi, akıl yürütme, bilgi işleme ve yaratıcılık süreçlerini kapsadığı için, geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Marshall, 2014). Türkiye'de eğitim kurumlarında sanat etkinlikleri, çok sayıda kırtasiye malzemesiyle yapılan boyama, katlama, kesme ve yapıştırma gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Bu tür etkinlikler sınırlandırılmış, büyük ölçüde yapılandırılan etkinliklerdir ve çocukların yaratıcılığını özgürce ortaya koyma imkân tanımamaktadır (Temiz, 2017).

Doğada bulunan malzemeler ile sanat etkinlikleri yapmak, belirli bir model sunulup, çocuklardan bu modele benzer ürünler yapmalarını bekleyen geleneksel sanat etkinliklerini bırakmalarını sağlayabilir. Doğal malzemeleri kullanan öğretmenler daha bağımsız, özgün ve hareketli etkinlikler planlayabilmektedirler. Bu tür sanat etkinlikleri, çocukların daha fazla özgürlüğünü tanınmasına, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak kendi özgün araştırmalarını üretmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Ayrıca doğal malzemelerle yapılan sanat etkinlikleri, çocukların doğayla bağ kurmalarını ve doğaya duyarlı bir tutum geliştirmelerini teşvik etmektedir. Çocuklar doğa ile temas haline girerek, bir ağaca, bir taş, bir yaprağa, toprağa ya da bir çiçeğe dokunup doğanın çeşitliliğini görebilmekte, hayvan ve bitkilerin değişik yönlerini keşfedebilmektedirler (Plevyak & Mayfield, 2010).

Keşfetme hazzının üst düzeyde olduğu dönem olan erken çocukluk döneminde doğa ve doğadaki canlı ve cansız bütün varlıklar çocuklar için yoğun bir ilgi odağı durumundadır (Pramling & Samuelson, 2011). Comenius'a göre bir çocuk herhangi bir şeyi öğrenirken bir taş, bir hayvan ya da bir bitki ile etkileşimde bulunmalıdır. Çocuklar doğa sayesinde pek çok değerli şeyi öğrenmektedirler, bu etkileşimden dolayı doğa en mükemmel öğretmendir (Berberoğlu & Uygun, 2013). Dolayısıyla, doğayla etkileşim çocukların bilişsel olduğu kadar duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyen güçlü bir öğrenme kaynağıdır.

Wilson (1996), okul öncesi dönemin çocukların doğaya yönelik tutumlarının biçimlendiği temel dönem olduğunu vurgulamaktadır. Erken çocukluk döneminden özellikle 11 yaşına kadar bir çocuğun doğa ile bağlantılı ve temas halinde olması çocuğun erişkinliğinde de doğaya karşı ilgi ve eylemlerini büyük ölçüde belirlemektedir (Wells & Lekies, 2006). Çocukluk döneminde doğada zaman geçirmek, kuvvetli bir mekân algısı geliştirerek, çevreye

yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte ve çevre ile sağlam bir bağlantı kurmaktadır (Cheng & Gerrish, 2014; Cheng & Monroe, 2012). Bu nedenle, çocukların çevrelerini bilinçli bir şekilde algılamayı, doğayı sevmeyi, merak etme ve keşfetme yeteneklerini kazandırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Gill, 2014). Bu durumda, çocuklukta doğayı temel alan faaliyetlerin planlanıp ve uygulanması kritik, belirleyici bir etkidir (McClintic & Petty, 2015).

Okul öncesi dönemde çocukların doğayla bağlantı kurma eğilim düzeylerinin değerlendirilmesi, doğayla etkileşim seviyesi düşük olan çocukların erken dönemde desteklenmesine olanak tanımaktadır. Bu kapsamda, doğa eğitimi temelli erken müdahale programları aracılığıyla çocukların doğayla bağlarının güçlendirilmesi, çevrenin korunmasına yönelik farkındalık ve sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağladığı gibi, çocukların ruhsal dengelerini, fiziksel iyilik hâllerini ve öğrenme kapasitelerini de olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla, doğayla bağlantı kurma eğilimi, yalnızca çevresel duyarlılığın kazanılmasında değil, aynı zamanda çocukların bütüncül gelişimini destekleyen temel bir bileşen olarak değerlendirilebilir (Engin, 2019).

Doğayla ilişkilendirilmiş sanat etkinlikleri, çocuklara çevreyi çok boyutlu bir öğrenme ve keşif alanı olarak deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Bu tür etkinliklerde çocuk, doğanın renkleri, dokuları ve biçimlerinden esinlenerek hem estetik duyarlılığını geliştirmekte hem de çevresine ilişkin farkındalığını derinleştirmektedir (Inwood, 2008). Doğal malzemelerin sanatsal süreçlerde kullanılması, çocukların duyuusal deneyimlerini zenginleştirirken aynı zamanda çevreyi bir ilham kaynağı olarak görmelerini sağlamaktadır (Louv, 2010). Böylece çocuklar, doğayı yalnızca gözlemledikleri bir ortam olarak değil, duygusal bağ kurdukları dinamik bir öğrenme alanı olarak da algılamaktadırlar.

Doğa temelli sanat etkinlikleri, çocukların yaratıcılık, eleştirel düşünme ve gözlem yapma becerilerini güçlendirmektedir. Açık uçlu doğa materyalleri, çocukların özgün düşünme süreçlerini destekleyerek farklı çözüm yolları üretmelerine imkân tanımaktadır (Dhanapal & Lim, 2013). Erken yaşlarda doğayla etkileşim kurmak, çevreye yönelik olumlu duyguların ve sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlayarak çocuklarda kalıcı çevresel tutumların temellerini atmaktadır (Wilson, 1996; Jordan & Chawla, 2019). Bu tür etkinliklerin yalnızca bilişsel değil, duygusal gelişim açısından da önemli yararlar sunduğu görülmektedir. Doğal ortamlarda gerçekleştirilen yaratıcı etkinlikler, çocuklarda sakinleşme, stresle başa çıkma ve dikkatini toplama becerilerini desteklemektedir. Doğa ile temas, psikolojik rahatlama sağlayarak öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir (Wells & Evans, 2003). Grup içinde

yapılan sanatsal uygulamalar ise, çocuklara paylaşma, iletişim kurma ve iş birliği yapma alışkanlıkları kazandırarak sosyal-duygusal gelişimlerini güçlendirmektedir (Ernst & Tornabene, 2012).

Fiziksel gelişim yönünden bakıldığında, açık havada yapılan sanat etkinlikleri çocukların ince ve kaba motor becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Çocuklar doğal materyalleri toplarken, taşırken veya şekillendirirken hem el-göz koordinasyonlarını geliştirmekte hem de çevreyle doğrudan fiziksel etkileşim kurmaktadır (Maynard & Waters, 2007). Bu süreç, öğrenmenin yalnızca zihinsel değil bedensel olarak da desteklendiği bütüncül bir deneyim alanı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, doğa temelli sanat etkinliklerinin çocukların çevreye yönelik farkındalıklarını artırdığı, gözlem becerilerini geliştirdiği, estetik duyarlılıklarını güçlendirdiği ve doğa ile duygusal bağ kurmalarını desteklediği birçok araştırmada ortaya konmuştur (Elliott & Davis, 2009; Louv, 2010; Wilson, 2007; Kalafati vd., 2024; Tarr, 2008). Doğal ortamlarda gerçekleştirilen sanat ve yaratıcı etkinliklerin çocukların duygusal rahatlama, stresle başa çıkma, dikkat toplama ve öz düzenleme becerilerini desteklediği; aynı zamanda sosyal etkileşim ve iş birliği davranışlarını güçlendirdiği belirtilmektedir (Collado vd., 2013; Ernst & Burcak, 2019; Moula vd., 2022). Mevcut alanyazında, doğa temelli öğrenme ve açık alan uygulamalarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini ele alan çalışmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalarda, doğayla temasın çocukların çevre farkındalığını ve doğaya yönelik tutumlarını güçlendirdiği belirlenmiştir (Yılmaz & Olgan, 2017; Köşker, 2019; Savolainen, 2021). Bununla birlikte, bazı çalışmalar doğa temelli uygulamaları genel eğitim ya da çevre eğitimi bağlamında ele almış (Temiz & Karaarslan Semiz, 2019; Prins vd., 2022), bazıları ise okul öncesi dönemde sanat etkinliklerini doğa temelli bir yapı içerisinde doğrudan incelememiştir (Acer, 2015; Avcı & Sağsöz, 2018; Ulutaş & Ersoy, 2004). Bu durum, doğa temelli sanat etkinliklerinin okul öncesi dönemde çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri üzerindeki etkisini doğrudan ele alan araştırmaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bağlamda yürütülen bu araştırma, doğa temelli sanat etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının doğayla bağlantı kurma eğilimleri üzerindeki etkisini inceleyerek alan yazındaki bu boşluğu doldurmayı ve erken çocukluk eğitiminde sanat ile doğayı bütüncül bir yaklaşımla ele alan uygulamaların önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1.2.1. Deney ve kontrol grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.2. Deney ve kontrol grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.3. Deney grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.4. Kontrol grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.5. Deney grubundaki çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim doğum öncesinden başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireylerin gelişim durumlarına göre kritik dönemler vardır. Okul öncesi ya da 0–6 yaş arası ifade edilen bu dönem insan gelişimi açısından en önemli dönem olarak kabul edilmektedir (Arslanargun & Tapan, 2016). Erken çocukluk eğitimi, çocukların akademik kariyerlerinin temelini oluşturmaktadır; bununla birlikte sosyal ve duygusal öğrenmeyi, öz düzenleme becerilerini ve toplum yanlısı davranışları teşvik eden gelişimsel olarak uygun uygulamaları da kapsamaktadır (Comaskey & Eith, 2022). Bu nedenle, çocukların eğitim ortamına uyumu, dil ve sosyal iletişim becerileri ile bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi açısından bu dönem kritik bir rol taşımaktadır. Bu doğrultuda erken çocukluk eğitiminin temel amacı, çocuğun sağlıklı bir kişilik oluşturmasını sağlamak ve tüm gelişim alanlarını bütüncül şekilde desteklemektir (Yolcu & Küçükyeşil, 2014).

Erken çocukluk döneminde öğrenmeyi kolaylaştırmak için zenginleştirilmiş uyaranlarla dolu bir çevre sunulmalıdır. Erken çocukluk dönemi olumlu seyreden çocuklar, eğitim kurumlarına, öğrenme güdüsüne ve kendi kapasitelerine karşı pozitif bir tavır geliştirirler (Morrison, 2003; Oktay, 1999). Yenilikçi eğitim yaklaşımı, günümüz dünyasının, gelecek kuşaklardan hangi beceri ve donanımlara sahip olması gerektiğine dair, daha aktif, yaratıcı ve realist bir perspektife dayanarak şekillendirilmiştir. Bu yenilikçi eğitim yaklaşımı, çocukların

nasıl bilgi edindikleri ve yaşantılarını nasıl yorumladıkları sorularına dikkat vermektedir. Bu çerçevede düşünmeyi, bilgiyi işlemeyi ve yaratıcı düşünerek özgün ürünler oluşturma süreçlerini kapsadığı için sanat eğitimi uygun bir eğitim metodu olarak düşünülmektedir (Marshall, 2014).

Dünyayı algılama ve ona anlam verme safhasının bir bileşeni olarak sanat ve sanat eğitimi, erken çocukluk öğretim programlarında yer bulmaktadır (İlhan, 2005). Sanat etkinlikleri bu dönemde yalnızca eğlenceli bir zaman dilimi değil; bilişsel, duygusal ve motor gelişimi destekleyen sistematik bir öğrenme sürecidir (Kim vd., 2001; Wong, 2007; Marshall, 2014). Ancak geleneksel erken çocukluk sanat eğitiminde sıkça görülen, ürün odaklı ve öğretmen yönlendirmeli kalıp etkinlikler, çocukların estetik deneyimlerini sınırlamakta ve öğrenme süreçlerini pasifleştirmektedir (Wright, 2012; McArdle, 2012). Bu tür yapılandırılmış uygulamalarda çocuklar, araştırma, duyuşsal keşif yapma ve kendi ifade biçimlerini oluşturma fırsatından uzak kalmaktadır; süreçten çok ortaya çıkan ürün önemszenmektedir (Edwards vd., 1998). Bu nedenle çağdaş erken çocukluk yaklaşımları, çocuklara açık uçlu, keşfe dayalı ve çevreyle etkileşim kurmalarını sağlayan sanat ortamlarının sunulmasını gerekli görmektedir. Bu noktada Elliott, Davis (2009) ve Torquati, Ernst (2013)'e göre doğa temelli sanat eğitimi önemli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Doğal materyaller çocuklara sınırsız deneyim alanı sunmakta; duyuşsal algılarını geliştirmekte, çevreyle bağ kurmalarını desteklemekte ve öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım, standart ve yapay materyallerle yürütülen kalıplı sanat etkinliklerine alternatif oluşturarak çocuklara özgün, özgür, deneyimsel ve çok yönlü öğrenme imkânı sunmaktadır (Vecchi, 2010; Knight, 2016; Barton & James, 2019).

Çocukların özellikle erken çocukluk döneminde ilgi alanlarına ve keşif duygusu uyandıran bir ortamda yetiştirilmeleri büyük önem arz etmektedir. Çağımızın sanayi toplumunda doğadan uzaklaşarak tabiatla olan bağlantı kopmaktadır. Çocuklar doğal tabiat ortamlarında daha kısa süre vakit geçirerek, kültür ve doğayla olan ilişkilerini yitirmektedirler (Louv, 2010). Günümüz toplumunda kentleşme ve teknoloji nedeniyle çocukların doğa ile olan bağlarının zayıflaması, doğa yoksunluğu sendromunun yaygınlaşmasına sebep olarak, çevresel farkındalık ve duyuşsal deneyim açısından önemli sınırlılıklar yaratmaktadır. Doğa temelli uygulamalar, özellikle metropollerde doğal yaşamdan uzak kalan çocuklar için, duyuşsal girdilerin azalmasına, dikkat dağınıklığına ve hastalık oranlarının artışına yol açan doğa yoksunluğu sendromunun hafifletilmesinde etkili olmaktadır (Louv, 2010, 2016). Migliarese

(2008) tarafından “kapalı mekân çocukları” olarak nitelendirilen günümüz çocuklarının doğadan uzaklaşması, doğa temelli eğitim uygulamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu süre zarfında doğadan elde edilen materyallerle yapılan sanat etkinlikleri, duyuşal keşfi artırmakta, çevresel duyarlılığın gelişimine katkıda bulunmakta ve çocukların estetik algılarını desteklemekte önemli bir etken olacaktır (Bradshaw, 2018; Başaran, 2024a; Köşker, 2019).

Doğa temelli etkinlikler öğretmenlerin doğadan temin ettikleri ürünlerle sanat eğitimi planlamaları ve uygulamaları, klasik öğretim metodunun sunmuş olduğu, çocuklarının aynı tip ürünü yapmalarını istedikleri standart kalıp sanat etkinliklerini bırakmalarına olanak tanıyabilmektedir. Doğadaki materyaller çocukların daha özgün, yaratıcı, canlı, kısıtlanmadan daha rahat bir şekilde faaliyetler yapmalarına fırsat verebilmektedir. Bunun yanı sıra doğa ve doğal materyaller, sanat faaliyetlerine kolaylıkla entegre edilebileceğinden dolayı uygulamalı aktif öğrenim, serüven ve koordineli çalışma için motivasyon kaynağı olabilmektedir (Bradshaw, 2018).

Eğitim ve öğretimde doğayı temel alan yaklaşımlar benimsenip uygulanması, alışlagelmiş sınıfları doğa ile birleştirmektedir. Doğayı temel alan etkinlikler çocukları tabiatla bütünleştirirken diğere yandan onlara daha sağlıklı büyüme olanağı sağlamakta ve yaratıcı düşünme, dikkatini yoğunlaştırma, problemlerle baş edebilme, iş bölümü yapma ve öz denetim becerileri gibi çok fazla yönde becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Başaran, 2024a). Çocuğun okul öncesi yıllarda doğayla kurduğu temas yalnızca sağlıklı gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda ileriki yaşlarda çevre bilinci yüksek bireyler olmasının da temelini oluşturmaktadır ve çevre sorunlarına yönelik çözüm geliştirebilmeleri açısından da oldukça önemlidir (Köşker, 2019; Collado vd., 2013). Bu çalışmada çocuklara uygulanacak olan doğa temelli sanat eğitim programı ile elde edilecek bulgular sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının doğayla bağlantı kurma eğilimlerine etkisi ortaya konularak literatüre önemli katkı sağlayacağı, ayrıca bu alanda çalışan araştırmacılara ve öğretmenlere rehberlik sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1- 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği'nin çocukların doğaya karşı eğilimlerini ölçtüğü varsayılmıştır.

2- Uygulamaların gerçekleştirileceği sınıfların benzer özelliklere sahip olduğu varsayılmaktadır.

3- Araştırmacı tarafından hazırlanan Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programı etkinliklerinin çocukların gelişim düzeylerine uygun destekler nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Konya il merkezinde bulunan 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve normal gelişim gösteren 60-72 ay arası çocuklar ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın bulguları 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: 0-72 aylar arasındaki çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek bütün gelişim alanlarını destekleyerek kendini ifade etme, tanıma ve yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan toplumsal kültürel değerlerin kazandırıldığı planlı eğitim etkinlikleridir (Kuru, 2020).

Eğitim Programı: Bireye, planlanmış aktiviteler yoluyla okul içi ve dışında sağlanan öğrenme deneyimlerinin oluşturulduğu düzenektir (Demirel, 2012).

Doğa Temelli Öğrenme: Doğaya ve doğaya dayalı etkinliklerin planlanması yoluyla öğrenme yaşantılarının oluşturulma durumudur (Jordan ve Chawla, 2019).

Sanat Etkinliği: Çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını harekete geçirerek problem çözmesine, çözüm odaklı ve eleştirel düşünmesine imkân sağlayan faaliyetlerdir (Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013).

Doğa: Kendi ekosistemi içerisinde sürekli gelişen, değişen cansız ve canlı varlıkların tamamıdır (Türk Dil Kurumu Sözlük, t.y.).

Sanat Eğitimi: Güzel sanatları kapsayan tüm alanları ve biçimleri içine alan okul ve dışında planlanan sanatsal aktiviteleridir (San, 2019).

BÖLÜM 2

2. PROBLEMİN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

Bu bölümde erken çocukluk eğitiminin önemi, sanat ve sanat eğitimi kavramı, sanatın ve sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde önemi, sanat eğitiminin faydaları, doğa ve doğa eğitimi kavramı, bu kavramların erken çocuklukta önemi, doğa eğitimi yaklaşımları, doğa ve sanat ilişkisi ve eğitimdeki önemi, konu ile ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Eğitim

2.1.1. Erken Çocukluk Dönemi

Yetişkinlerden farklı gelişimsel özelliklere sahip olan çocuklar, duygu, düşünce ve davranış kalıplarıyla özgün, hızlı öğrenmeye açık ve çevresel etkilere son derece duyarlı bireylerdir. Bu nedenle, erken yaşlarda uygun uyaranlarla karşılaşmaları, kaliteli eğitim olanaklarına erişmeleri ve doğru düzenlenmiş öğrenme ortamlarında bulunmaları kritik bir öneme sahiptir. Eğitim, doğum öncesinden başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanır. Bu süreçte bireyin gelişiminde kritik dönemler bulunmaktadır ve erken çocukluk dönemi insan gelişimi açısından en önemli evre kabul edilmektedir (Arslanargun & Tapan, 2016).

Erken çocukluk kavramı, alan yazında farklı şekillerde sınırlandırılmaktadır. Çoğunlukla 0-72 ay arası olarak ifade edilse de, kimi çalışmalarda bu sınır 0-8 yaş aralığını da kapsamaktadır. Örneğin UNICEF, 2001 Dünya Çocuklarının Durumu raporunda erken çocukluk dönemini doğumdan itibaren sekiz yaşına kadar uzanan bir süreç olarak değerlendirmiştir. Bu dönemi, çocukların gelişiminde belirleyici rol oynayan tüm program ve politikaların uygulanacağı yıllar olarak açıklamıştır (Bertan vd., 2009). Bu dönem, genel olarak 0-8 yaş grubunu tanımlamakta ve insan yaşamının en temel gelişim basamaklarından birini oluşturmaktadır. Çocuklar bu evrede dilsel, zihinsel, sosyal ve duygusal alanlarda hızlı ve yoğun bir değişim yaşamaktadır (Gönen vd., 2014; Yazıcı, Durmuşoğlu & Yıldız, 2018).

Erken çocuklukta edinilen davranış ve deneyimlerin, ilerleyen yıllarda bireyin kişilik gelişimini, alışkanlıklarını, tutumlarını, inançlarını ve değer sistemini büyük ölçüde şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle söz konusu yıllar, gelişim sürecinin hem en

hızlı hem de en kritik dönemleri arasında kabul edilmektedir (Oktay, 2003). Ayrıca bu dönem, bireyin sonraki yaşamında öğrenme deneyimlerinin niteliğini, yaşam kalitesini ve üretkenlik düzeyini belirleyen temel bir aşamadır. Büyüme ve gelişmenin en yoğun yaşandığı bu dönemde gerçekleştirilecek erken müdahaleler ve destekler, çocuğun bilişsel kapasitesi, kişilik yapısı ve toplumsal uyumu üzerinde kalıcı etkiler yaratmaktadır (Bredekamp, 2015).

Bilimsel araştırmalar, erken çocukluk yıllarının çocuğun zekâ gelişimi, kişilik yapılanması ve sosyal becerileri üzerinde belirleyici etkiler taşıdığını ortaya koymaktadır (Berk & Meyers, 1996; Bronfenbrenner, 2009; National Scientific Council on the Developing Child, 2007; Heckman, 2000, 2006; UNICEF, 2019; Bekman & Gürlesel, 2005; Kaytaz, 2005; Bertan vd., 2009; Arslan, 2022; Kostelnik vd., 2011). Bu dönemin ihmal edilmesi, yalnızca mevcut gelişimi değil, ilerleyen yaşam basamaklarını da olumsuz yönde etkilemekte; akademik başarıdan sosyal uyuma, yaşam becerilerinden bireysel ve toplumsal refaha kadar uzanan kalıcı sonuçlar doğurabilmektedir (Heckman, 2000, 2006; UNICEF, 2019; Bekman & Gürlesel, 2005; Kaytaz, 2005; Van der Gaag, 1997; National Scientific Council on the Developing Child, (2007). Tüm bu nedenler, erken çocukluk döneminde çocuklara nitelikli bir eğitim verilmesini gerekli kılmaktadır.

2.1.2. Erken Çocukluk Eğitimi ve Önemi

Çocuğun gelişiminde en yoğun biçimde çevresinden etkilendiği evre, erken çocukluk dönemidir. Bu süreçte sosyal çevre ve fiziksel koşullar, çocuğun hem bedensel hem de zihinsel ilerlemesini doğrudan yönlendirmektedir. Olumsuz çevresel faktörlerin varlığı, gelişim sürecinde gecikmelere veya aksamalara yol açabilmektedir. Buna karşılık güvenli, sağlıklı ve destekleyici bir ortamda büyümeleri çocukların ileriki yaşantıları için sağlam bir temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, gelişimi engelleyen çevresel unsurların erken dönemde ortadan kaldırılması, çocuğun gelecekteki yaşam kalitesi açısından kritik bir önem taşımaktadır (Bertan, vd., 2009).

Erken çocukluk eğitimi (EÇE), genellikle 0-6 yaş grubunu kapsasa da farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Myers (1996), erken çocukluk eğitimi çocuğun yaşam, gelişim, büyüme ve bakım gereksinimlerini karşılayan bir eğitim türü olarak açıklamaktadır. Bu bakış açısına göre erken çocukluk eğitimi, annenin gebelik sürecinden başlayarak çocuğun ilköğretime geçişine kadar devam eden geniş bir zaman dilimini kapsamaktadır (Bekman & Gürlesel, 2005). Kaytaz (2005) ise erken çocukluk eğitimi

çocukların erken yıllarındaki bilişsel ve fiziksel gelişimlerine yapılan planlı müdahaleler olarak açıklamaktadır. Türkiye’de erken çocukluk eğitimi, çoğunlukla “okul öncesi eğitim” kavramı ile eşleştirilmektedir. Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun ortamlar sağlayarak onların gelişimlerini destekleyen, toplumsal değerler doğrultusunda yönlendiren ve onları ilköğretime hazırlayan bir süreçtir (Gürkan, 2009). Bu yaş grubuna yönelik bakım ve eğitim hizmetleri farklı kurumlar tarafından yürütülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin erken çocukluk eğitimi kapsamında değerlendirilmesinin temel nedeni ise, ulusal eğitim politikaları ve eğitim sisteminin yapısal özellikleridir (Gürkan, 2009).

Erken çocukluk döneminde verilen eğitim, çocukların bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarını bütüncül bir biçimde destekleyerek onların ileriki yaşamlarında daha üretken, verimli ve sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde kullanabilen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, çocuğun bireysel farklılıklarını ve doğuştan getirdiği yeteneklerini dikkate alan; kişisel güven duygusunun gelişmesine imkân tanıyan; yaratıcılığını besleyen ve kişilik yapılanmasının temellerini güçlendiren nitelikli bir okul öncesi eğitim sürecinin, bireylerin akademik başarılarını artırmada önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Bu tür eğitim süreçlerinden geçen çocukların, akranlarına kıyasla sosyal-duygusal olgunluk, dil becerileri, bilişsel yetkinlikler ve bedensel gelişim bakımından daha ileri düzeyde olduklarını açıkça ortaya koymaktadır (Clarke & Shinn, 2004; Unutkan, 2007). Bu süreç, çocuğun dış dünyayı keşfetmeye yöneldiği ve çevresinden aldığı uyarıcıları anlamlandırmaya çalıştığı bir dönemdir. Çocuklara bu yıllarda sunulan eğitim fırsatları ve öğrenme ortamları onların sonraki yaşam evrelerini doğrudan etkilemektedir. Çocukların çevreyi tanımalarına olanak verilmesi ve bu keşif sürecinde desteklenmeleri, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarında olumlu katkılar sağlamaktadır (Arslan, 2022).

Erken çocukluk eğitimi, çocukların akademik kariyerlerinin temelini oluşturmakla birlikte, sosyal ve duygusal öğrenmeyi ve toplum yanlısı davranışları teşvik eden gelişimsel olarak uygun uygulamaları vurgulanmaktadır (Comaskey & Eith, 2022). Erken çocukluk eğitimi; çocuğun eğitim ortamına uyumu, dil ve sosyal iletişim becerileri, zihinsel gelişimi gibi sistematik gelişim alanlarına etki etmesi açısından hayati öneme sahiptir. Bu doğrultuda erken çocukluk eğitiminin temel amacı, çocuğun sağlıklı bir kişilik oluşturabilmesi ve olumsuz eğilimlerin önüne geçilmesi için bütün gelişim alanlarının desteklenmesine katkı sağlamaktır (Yolcu & Küçükyeşil, 2014). Ünal (2006) göre çocukların yeteneklerinin gelişimi ve topluma

katkıda bulunmaları ile okul öncesi eğitim arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dönem, çocuğun çevresel uyaranlara en yoğun biçimde maruz kaldığı bir dönem olup, içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel ortam, onların yaratıcı düşünme ve üretme yeteneklerinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Erken çocukluk eğitimi hem ekonomik kalkınma hem de sosyal gelişim açısından uzun vadeli ve stratejik bir yatırım olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte nitelikli eğitim alan çocuklar, yalnızca kendi ailelerinin yararına katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumun genel refahı ve insan sermayesinin gelişmesine de önemli katkılarda bulunmaktadır (Bekman & Gürlesel, 2005). Van Der Gaag (2002) ve Heckman (2001) göre yaşamın ilk yılları çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, dilsel ve bilişsel yetkinliklerinin geliştiği özel ve hassas bir dönem olduğunu göstermekte; ayrıca bu sürecin, çocukların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için eşsiz fırsatlar sunmaktadır.

Erken çocukluk dönemine yapılacak yatırımların önemi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bilimsel olarak vurgulanmaktadır. Heckman (2001)'a göre, çocukların yetişkin olmasını beklemek, gelişimsel müdahaleler açısından kaybı beraberinde getirmektedir; çünkü okul öncesi dönemde sağlanacak destekler, çocukların yaşam boyu gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi, bireylerin ilk yıllarında bedensel, psikolojik ve toplumsal yönden gelişimini desteklemeyi güvence altına almakla kalmaz; aynı zamanda onları gelecekte başarılı, üretken ve topluma çok yönlü katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Van Der Gaag, 2002). Dolayısıyla, erken çocukluk eğitimine yapılan yatırımlar, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal refahın ve ekonomik büyümenin sürdürülebilirliğine temel teşkil eden stratejik bir girişimdir (Günsoy, 2009). Özellikle dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara yönelik erken eğitim programlarının, yüksek düzeyde geri dönüş ve önemli kazanımlar sağladığı bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Grunewald & Rolnick, 2007).

2.1.3. Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Yaklaşımı

Türkiye’de erken çocukluk gelişimi kapsamında kabul edilen ve yaygın olarak uygulanan model okul öncesi eğitim sistemidir. Bu sistem, öncelikli olarak 60-72 aylar arasında, daha sonra ise 48-72 aylar arasındaki çocukları içine almaktadır. Uygulamalar ağırlıklı olarak anaokulları ve anasınıfları üzerinden yürütülmektedir. Ancak uzmanlar, Türkiye için önerilen modelin yalnızca okul öncesi eğitimle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitim 3-6 yaş dönemini kapsarken, erken çocukluk eğitimi annenin hamilelik

sürecinden başlayarak ilköğretimin ilk iki yılına kadar uzanan daha geniş bir süreci içine almaktadır. Bundan dolayı okul öncesi eğitim, erken çocukluk eğitiminin kapsadığı daha geniş çerçevenin bir alt boyutunu oluşturmaktadır (Bekman & Gürlesel, 2005).

Bilimsel bulgular, erken deneyimlerin genetik faktörlerle etkileşime girerek beynin yapısını şekillendirdiğini ve bu sürecin öğrenme, davranış ve sağlık üzerinde kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde sunulan destek yalnızca bireysel bir hak değil, aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk alanı olarak ele alınmaktadır (UNICEF, 2019). Kamu politikaları ve özel girişimlerin bu bilimsel gerçekler doğrultusunda yapılandırılması, bireysel gelişimin yanı sıra toplumsal kalkınma ve ekonomik üretkenlik açısından da güçlü bir temel oluşturmaktadır (Heckman, 2006). Kısacası çocukların erken yaşta desteklenmesi, yalnızca bireysel gelişimlerini değil, toplumun gelecekteki refahını, sosyal istikrarını ve ekonomik üretkenliğini de belirleyici ölçüde etkilemektedir. Toplumların sürdürülebilirliği, gelecek kuşakların iyi oluşunu güvence altına alabilme kapasitelerine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, bugün desteklenen çocuklar yarının sorumluluk üstlenen yurttaşları, üretken çalışanları ve bilinçli ebeveynleri olacaktır. Çocuklara gerekli fırsatlar sunulmadığında, ilerideki toplumsal düzen ve refah da tehlikeye atılmış olmaktadır.

2.2. Doğa Eğitiminin Tanımı, Kapsamı ve Amacı

Doğa, her birey için derin ve benzersiz anlamlar taşıyan temel bir kavramdır. En yaygın tanımlamalarda, doğa; açık ve geniş yeşil alanlar, vahşi yaşam bölgeleri, kentsel parklar ve rekreasyon alanlarını içeren bir çerçevede ele alınmaktadır (Demircan & Uyanık, 2023). Türk Dil Kurumu (2025), doğayı; "kendi iç dinamikleriyle sürekli bir gelişim ve dönüşüm içinde olan, canlı ve cansız unsurların tamamı" olarak tanımlamaktadır. Ekolojik ortamla bağlantı kurmayı sağlayan deneyimler, yüksek derecede çeşitlilik arz eder; bir bitkiye bakmaktan, uzun süreli bir doğa yürüyüşüne çıkmaya kadar tüm bu etkileşimler, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır (Ateş, 2022).

Doğa eğitimi; doğayı doğal koşulları içinde tanımayı, doğal bileşenleri ve bunların etkileşimlerini eğitim kapsamında değerlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Keleş vd., 2010). Doğa eğitimi, insan ile ekolojik çevre arasındaki karşılıklı etkileşimi kapsayan ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alan bir öğretim sürecini ifade etmektedir (Özdemir, 2016). Bu pedagojik yaklaşım, doğal mekânlarda çevreyi tanımayı ve doğanın sunduğu unsurları hem birer eğitim

konusu hem de öğretim materyali olarak değerlendirmeyi merkezine almaktadır. Aynı zamanda doğa eğitimi, ekosistemin tam olarak anlamlandırılması, bireylerin çeşitli ilişkiler kurarak doğayı kavraması ve çevresel farkındalığa ulaşması olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 2011). Bu eğitim sürecinde, özellikle okul dışı öğrenim aktiviteleri ön plana çıkarılarak, bireylerin doğayla bağlarını pekiştirecek ve zengin deneyimler kazanmalarına olanak sağlayacak yaşantılar teşvik edilmektedir (Özdemir, 2016). Doğa eğitimi, geziler ve uygulamalı etkinlikler yoluyla çocuklara gözlemleyebildiği, dokunabildiği, duyabildiği ve test edebildiği bir ortamda çok daha aktif ve derinlemesine bir öğrenme fırsatı sunmaktadır (Erentay ve Erdoğan, 2009). Doğada kazanılan bilgi birikimi ve beceriler, bireylerin hem kendilerini algılayış biçimlerini geliştirmeleri hem de çevreyi koruma ve tabiata saygı duyma bilincini edinmeleri için anahtar bir araç hâline gelmektedir (Güler, 2009). Doğa eğitimlerinin temel hedefi, çocukları sürdürülebilir bir gelecek ve yaşanabilir bir dünya için ekosistemi tanımasına ve anlamasına yardımcı olmak, bireyleri tabiatla bütünleştiren bir eğitim sağlayarak yaşadıkları dünyanın değerini idrak etmelerini sağlamaktır (Bakar vd., 2021). Bu doğrultuda, ekoloji merkezli doğa eğitimlerinin uygulamaya konulması ve sonuçlarının değerlendirilmesi kritik öneme sahiptir. Doğrudan tecrübelerle dayalı doğa eğitimi hem ekosistemin iç dengesinin korunması hem de insan yaşamının kalitesi ve sürekliliği açısından kritik bir gereklilik arz etmektedir (Köşker, 2020).

Doğal ortamlar, çocuklara keşif, oyun ve öğrenme için benzersiz zeminler sunmaktadır. Erken yaşlarda çocuklar, motor yeteneklerini ve duyularını aktif biçimde kullandıkları, keşfetmeye yönelik isteklerini destekleyen ortamlar içinde daha verimli öğrenmektedirler (Özdemir vd., 2009). Bu bağlamda, doğa en ideal öğrenme alanını sunmaktadır. Doğa içinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri, çocuklara doğrudan yaşantı yoluyla öğrenme fırsatı sağlayarak bilgiyi somutlaştırmaktadır (Erentay & Erdoğan, 2009). Doğal alanlara yapılan geziler ve bu süreçte düzenlenen etkinlikler, çocukların duyularını tam anlamıyla kullanabilecekleri kapsamlı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Böylece doğada edinilen deneyimler, çocukların çevresel bilinçlerini geliştirirken doğal süreçleri ve çevresel öğeleri anlama ve üzerinde düşünme yetilerini güçlendirmektedir (Köşker & Şimşek, 2025).

Çocukların erken yaşlardan itibaren keşif ve merak duygularını harekete geçiren çevrelerde yetişmeleri büyük önem taşımaktadır. Çocuklar doğadaki bitki, hayvan ve çevresel öğeleri gözlemlemeye karşı her zaman doğal bir ilgiye sahiptirler (Pramling & Samuelson, 2011). 17 ve 18. yüzyıl filozofları arasında yer alan Comenius, Rousseau ve Pestalozzi,

öğrenme süreçlerinde doğanın önemine vurgu yapmışlardır (Berberoğlu & Uygun, 2013). Özellikle Comenius, öğrenmenin taş, bitki veya hayvan gibi doğal öğelerle doğrudan bağlantı kurularak daha kalıcı olacağını dile getirmiştir (Kanad, 1948). Froebel vd. (1979), çocuğun yaşam yolculuğunun ilk aşamalarından itibaren doğayla etkileşim içerisinde bulunmasının bir zorunluluk olduğunu öne sürmüşlerdir. Onların perspektifine göre, bu tür bir temas yalnızca fiziksel ilerlemeyi değil, aynı zamanda zihinsel kapasitenin ve etik değerlerin (ahlaki gelişim) oluşumunu da destekleyen kilit bir faktördür.

2.3. Doğa Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Doğanın sunduğu avantajlar, sadece çocukların fiziksel gelişimini değil, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal ilerlemelerini de desteklemektedir. Doğanın çocuklar üzerindeki faydalarının; bedensel, bilişsel, psikolojik ve davranışsal boyutlarda olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır (Johnstone vd., 2022). Çocuklar üzerindeki bu çok yönlü ve değerli etkiler göz önünde tutularak, onlara doğayla düzenli ve nitelikli etkileşim kurma imkânları mutlaka temin edilmelidir (Demircan & Uyanık, 2023). Erken yaşlardan itibaren hem iç mekânlarda hem de dış mekânlarda yürütülen bu çalışmalar, zengin yaşantılar sunarak çocuklara bilgi, yetenek, pozitif tutumlar ve uygun davranış kalıpları edindirmenin yanında, çevre hassasiyetini, bilinç düzeyini, doğa sevgisini ve ekosisteme olan bağlılığı da yükseltmektedir. Ayrıca, doğal ortamda gerçekleştirilen faaliyetler, çocukların fiziksel (Özdemir & Yılmaz, 2008), zihinsel (Çukur, 2011; Kellert,1993), sosyal ve duygusal gelişimleri (Louv, 2010) açısından vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bu durum, aynı zamanda çevresel yükümlülük (sorumluluk) duygusunun pekişmesine de olanak sağlamaktadır. Doğanın çocuğun temel gereksinimi olduğu için, eğitimde kullanılması daima önemini muhafaza edecektir. Ancak mevcut eğitim uygulamalarında doğa, çoğunlukla çevre kirliliği ve sorunları ile ilişkilendirilmektedir (Köşker, 2020).

Doğa temelli etkinlikler, çocukların gelişim seyri üzerinde çok yönlü katkılar sağlamaktadır. Bu katkılar fiziksel gelişim, bilişsel-dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve çevresel bilinç oluşumu olarak sınıflandırılabilir. Ayrıca erken yaşta doğayla kurulan bağ, çevre bilinci ve sürdürülebilir davranışların gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Başaran, 2024a).

2.3.1. Doğa Eğitiminin Çocukların Fiziksel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Doğada yapılan etkinlikler çocukların motor becerilerini artırmaktadır. Koşma, tırmanma, denge sağlama gibi aktiviteler sayesinde kas gelişimi, koordinasyon ve fiziksel

dayanıklılık güçlenmektedir. Bu faaliyetler çocukların bedensel gelişimini desteklemekte ve fiziksel sağlıklarını artırmaktadır (Özdemir & Yılmaz, 2008).

2.3.2. Doğa Eğitimin Çocukların Bilişsel Gelişim Üzerindeki Etkileri

Doğa temelli etkinlikler, problem çözme, yaratıcı düşünme ve dikkat yönetimi gibi bilişsel yetenekleri geliştirmektedir. Açık uçlu oyunlar ve keşfe dayalı faaliyetler, çocukların eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini kuvvetlendirmektedir. Yardımcı (2019), bu etkinliklerin çocukların bitki ve hayvan işlevlerini daha iyi fark etmelerine, besin zincirlerini daha iyi kavramalarına ve bilimsel terimleri daha sık kullanmalarına katkı sağladığını saptamıştır. Bir derleme çalışması, doğa etkinliklerinin çocuklarda dikkat, konsantrasyon, yürütücü işlevler, akademik başarı, risk alma, problem çözme, yaratıcılık, hayal gücü ve DEHB semptomlarının azaltılması alanlarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Polat & Demirci, 2021). Polat ve Demirci (2021)'nin çalışmaları, doğa temelli açık alan etkinliklerinin bilişsel gelişim üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Doğa etkinlikleri, çocukların günlük yaşamda karşılaştığı bulutlanma, şimşek, yağış, rüzgâr gibi hava olayları ile bitki gelişim özellikleri ve hayvan türlerinin karakteristikleri gibi doğal olguları anlamaları ve öğrenmeleri amacıyla tasarlanmış eğitsel çalışmalardır (Taner, 2019). Bu gözlem ve faaliyetler sayesinde çocuklar, günlük olayları, gece-gündüz döngüsünü, güneş ve ay hareketlerini, mevsimleri ve doğadaki neden-sonuç ilişkilerini daha kolay kavrayarak olaylar arasındaki bağlantıları kurabilmektedir.

Erken çocukluk dönemindeki bireyler, çevreye yönelik büyük bir ilgi besleyen, sorgulayıcı bir yaklaşıma sahip olan ve yaratıcılıkları yüksek çocuklardır. Bu sebeple, özellikle bu dönemde verilecek olan ekolojik eğitimin, çocukların yakın çevrelerini keşfetmelerine ve deneyime dayalı öğrenme metotlarını kullanmalarına olanak tanıyan bir formatta olması gerekmektedir. Bu yaş grubu için hayata geçirilecek uygulamalar, gözlemlene, karşılaştırma, öngöründe bulunma, kategorize etme, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi bilimsel işlem becerilerini (BİB) edindirmesi bakımından stratejik öneme sahiptir. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde sunulan doğa eğitimi etkinlikleri ile çocukların çevredeki doğal fenomenleri dikkatlice izleyerek, temel kavramlar arasındaki bağlantıları tahminler üzerinden yorumlaması, BİB'nin gelişiminde anahtar bir rol üstlenmektedir (Avcı & Dere, 2002; Ayvacı & Ünal, 2017).

2.3.3. Doğa Eğitimin Çocukların Sosyal ve Duygusal Gelişim Üzerindeki Etkileri

Doğal ortamda gerçekleştirilen faaliyetler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından vazgeçilmez bir yere sahiptir. Grup odaklı doğa etkinlikleri, çocukların işbirliği, iletişim ve empati gibi sosyal-duygusal becerilerini artırmaktadır. Çocuklar bu süreçte heyecan, mutluluk, iyi olma hali ve merak gibi olumlu duygu durumlarını deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar (Altınok, 2020). Dinç (2022) ise doğa temelli etkinliklerin çocukların sosyal becerilerinin gelişimine önemli katkılar sunduğunu raporlamaktadır. Bu bulgular, doğa temelli eğitimin yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı kalmadığını; aynı zamanda çocukların toplumsal ilişkilerini ve sosyal yeterliliklerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Doğa temelli eğitim programlarının çocukların prososyal davranışlarını artırdığı da literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Acar ve Torquati (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, doğa temelli oyun ve etkinliklerin çocuklarda hem doğaya hem de diğer insanlara karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı ifade edilmiştir.

2.3.4. Doğa Eğitimin Çocukların Doğa Bilinci ve Çevresel Tutumu Üzerindeki Etkileri

Erken çocukluk dönemi, bireylerin doğa ile ilgili değerlerini şekillendirdiği ve çevresel tutumlarını geliştirdiği kritik bir evre olarak kabul edilmektedir (Wilson, 1996). Özellikle on bir yaşına gelmeden önce doğa ile kurulan temaslar, bireylerin yaşam boyu sürecek doğaya yaklaşım biçimlerini ve davranış modellerini önemli ölçüde etkilemektedir. Erken dönemde doğal ortamla kurulan bağlar, çocuklarda ekolojik bilinç, aidiyet hissi ve doğayı takdir etme gibi pozitif duyguların gelişmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu durum, aynı zamanda çevresel yükümlülük (sorumluluk) duygusunun pekişmesine de olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda, doğa etkinlikleri vasıtasıyla çocukların çevreye dair duyarlılık ve sevgi kazanımları güvence altına alınmalı; eş zamanlı olarak bilişsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişimleri de teşvik edilmelidir (Kanat vd., 2023). Ballantyne ve Packer (2002); Mitchell vd. (2016), çocukların erken dönemde doğayla bütünleşme tecrübelerinin, ilerleyen yaşlarda sergileyecekleri çevreye yönelik davranışsal eğilimler üzerinde kalıcı izler bıraktığını yaptıkları çalışmalarda ortaya koymaktadırlar.

Çocuklukta doğayla bağıını yitiren ya da bu bağıını zayıflatan bireylerin, ilerleyen yıllarda çevreye karşı duyarlılık ve koruma davranışlarında eksiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Samways, 2007; Wells & Lekies, 2006). Gill (2014)'in çalışmaları, yetişkinlerin doğaya ilişkin olumlu bakış açılarını çocukluk döneminde doğada geçirdikleri süre ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, çocuklukta edinilen doğa deneyimleri, bireylerin yetişkinlikte

doğayı algılama biçimini köklü bir şekilde biçimlendirmektedir, Milligan ve Bingley (2007) tarafından yapılan araştırmalar, çocukluk döneminde doğa ile yeterli temas kurmamış bireylerin, daha sonraki yaşamlarında doğa ortamlarını genellikle tehdit unsuru olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, çocuklukta doğada bulunma sıklığının yetişkinlikte doğada bulunma alışkanlığı ile doğrudan bağlantılı olduğu saptanmıştır (Thompson vd., 2004).

Doğal çevreye yabancılaşan çocuklar, çevreye ilişkin bilgi ve farkındalık açısından eksik kalmaktadırlar (White, 2004). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin, yakın çevreyi etkinliklerine dâhil etmeleri ve çocuklarda doğaya yönelik sürekli bir merak uyandırmaları önemlidir (Gerrish, 2014). Doğanın herhangi bir parçasının sanatın konusu, malzemesi, mekânı veya sanat eserinin kendisi olabildiği çevresel sanat, doğayı dönüştürme amacını taşıyan uygulamalarıyla, sürdürülebilir bir dünya vizyonunun sanatsal bir başlangıcı addedilebilir (Mamur, 2017). Bu çerçevede, çocuklara doğada özgürce keşif yapma ve çeşitli deneyimler edinme imkânı sağlamak, onların doğaya karşı sevgi geliştirmelerine ve çevresel bağlılık kazanmalarına katkıda bulunacaktır (Wilson, 1996). Bireyin okul öncesi dönem doğayla kurduğu etkileşim, onun sağlıklı gelişimini desteklemenin yanı sıra, ileride ekolojik bilinci geliştirmiş bir birey olmasını da sağlamaktadır (Köşker, 2019).

Doğa bilinci, bireyin yaşam çevresindeki doğal unsurların ve mekânların kullanımı yoluyla kazandırılmalıdır. Migliarese (2008) günümüz çocuklarını “kapalı mekân kuşağı” ya da “dijital yerliler” olarak tanımlamaktadır. Bu nesil, doğayla bağ kurmadan ve ekolojik farkındalıktan uzak şekilde büyümektedir (Migliarese, 2008). Oysa doğa bilinci, bireyin çevresinde yer alan doğal kaynak ve mekânlardan faydalanmasıyla kazandırılabilir (Migliarese, 2008; Köşker, 2019; Mol, 2019; Temiz ve Karaarslan Semiz, 2018). Örneğin, bir kuşun yuvasındaki yumurtaları incelemek, balıkların hareketlerini gözlemlemek, böceklerin davranışlarını fark etmek, karınca ve arıların topluluk yaşamını izlemek, çiçeklerin koku ve renk özelliklerini keşfetmek, doğal materyallerden ürünler tasarlamak ya da toprağı, kumu ve suyu deneyimlemek çocuklara hem öğretici hem de doyurucu öğrenme fırsatları sunmaktadır (Taner, 2019).

Bulut Öngen ve Ersay (2024)’ın çalışmaları doğa temelli programların çocuklarda ekolojik bilinç, doğaya yönelik farkındalık, olumlu duygular ve sürdürülebilir davranış becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu veriler, doğa temelli eğitimin çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini bütüncül bir şekilde desteklediğini, aynı zamanda onların

çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır, Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde doğa temelli etkinliklerin sistematik olarak uygulanması hem bireysel gelişim hem de ekolojik bilinç açısından uzun vadeli kazanımlar sağlayabilecek etkili bir eğitim yaklaşımıdır. Erken yaşta kurulan doğayla güçlü bağ, çocuklarda çevre bilinci ve sürdürülebilir davranışların gelişimini sağlayarak ileride ekolojiye duyarlı bireyler olmalarına zemin hazırlamaktadır. Doğadaki deneyimler, çocukların doğa algılarını genişletmektedir (Ballantyne & Packer, 2002; Özgel vd., 2018). Doğaya yönelik olumlu tutumların kazanılması, doğada yapılan doğrudan uygulamalarla daha kalıcı ve kolay sağlanmaktadır. Bu bağlamda, çocukların doğada zaman geçirmesi ve doğayla baş başa kalması gibi asgari düzeydeki aktiviteler dahi gelişimi olumlu etkilemektedir (Başaran, 2024a).

2.4. Erken Çocuklukta Doğa Temelli Eğitim Yaklaşımları ve Uygulamaları

2.4. Doğa Temelli Eğitim Pedagojik Yaklaşımları

Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve orman okulları gibi doğa odaklı pedagojilerin benimsenmesi, sınıf dışı öğrenme ortamlarının daha etkin kullanımını destekleyecektir (Temiz & Karaarslan Semiz, 2019).

2.4.1. Orman Okulu Yaklaşımı

Orman okulu modeli, çocukların düzenli ve sistematik olarak doğayla vakit geçirmelerini sağlamakta, özgür oyun, deneysel öğrenme ve risk alarak keşfetme yoluyla gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Orman Okulu pedagojisi, doğayı öğrenme ortamı olarak kabul etmekte ve çocukların doğada düzenli vakit geçirmelerine olanak tanımaktadır. Bu süreçte çocuklar; ağaç dallarıyla barınak yapma, çamurla oyun oynama, böcekleri gözlemlene gibi etkinliklerle hem fiziksel hem de bilişsel becerilerini geliştirirler. Örneğin, İngiltere'deki Forest School (Forest School Association, 2014) uygulamalarında çocuklara haftada en az bir gün ormanlık alanda oyun ve keşif imkânı tanınmakta; bu sayede özgüven, risk alma cesareti ve problem çözme becerileri güçlendirilmektedir (Harris, 2017).

2.4.2. Biyofili Hipotezi

Edward O. Wilson'un ortaya koyduğu bu hipotez, insan türünün doğuştan gelen, köklü bir sevgi ve bağlılık duygusuyla doğaya yöneldiğini savunmaktadır. Örneğin, küçük yaş gruplarında yapılan araştırmalar, çocukların kuş cıvıltılarına, yaprak hışırtılarına veya akan su sesine dikkat kesilerek huzur bulduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarında akvaryum, bitki köşesi veya küçük bir bahçe oluşturulması, biyofilin doğal

yansımalarıdır. Çocukların canlılarla temas etmesi, onların sorumluluk ve empati becerilerini artırmaktadır (Kellert & Wilson, 1993).

2.4.3. Ekopedagoji

Ekopedagoji, eleştirel pedagojiye dayanarak çevresel farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımda çocuklar, yalnızca bilgi edinmez; aynı zamanda toplumsal sorumluluk bilinci geliştirmektedir. Örneğin, okul öncesi dönemde çocuklara atıkların geri dönüşümü, suyun tasarruflu kullanımı veya doğadaki canlıların yaşam hakları üzerine basit etkinlikler sunulabilir. Misiaszek (2011), ekopedagojik uygulamaların çocuklara çevre etiği kazandırmada etkili olduğunu belirtmektedir.

2.4.4. Yer Temelli Eğitim

Yer Temelli Eğitim, öğrenmeyi yaşanılan çevreye dayandırmaktadır. Örneğin, kırsal bölgelerde çocukların tarım alanlarını, yerel hayvanları veya su kaynaklarını incelemeleri bu yaklaşımın bir yansımasıdır (Sobel, 2004). Kent ortamında ise yerel parklar, tarihi yapılar veya şehir ekosistemleri ders materyali haline getirilebilir. Sobel (2004), bu tür uygulamaların çocuklarda hem akademik başarıyı hem de toplumsal aidiyeti artırdığını vurgulamaktadır.

2.4.5. Deneyimsel Öğrenme Kuramı

Kolb'un deneyimsel öğrenme modelinde çocuklar gözlem, yansıtma ve uygulama döngüsüyle öğrenmektedir. Örneğin, çocuklar bahçede fasulye tohumu eker, büyüme sürecini gözlemler, sulamanın etkisini deneyimler ve sonrasında öğrendiklerini resimle veya sözlü ifadelerle paylaşır. Bu süreç, bilgiyi soyut bir kavramdan somut bir yaşantıya dönüştürür (Kolb, 1984).

2.4.6. Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımları

Waldorf Eğitimi: Waldorf pedagojisinde doğa, çocuğun duyuşsal ve duygusal gelişimini destekleyen temel unsur olarak görülmektedir. Uygulamalarda çocuklar; ekmek yapımı, bahçede sebze yetiştirme, mevsimsel doğa yürüyüşleri ve doğal materyallerle sanat çalışmaları yapabilmektedirler. Bu etkinliklerin çocuklarda hem yaratıcılığı hem de doğa sevgisini artırdığını ortaya koymuştur (Nicol & Taplin, 2012).

Montessori Yaklaşımı: Montessori sınıflarında doğa, çocuğun öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bahçe etkinlikleri, böceklerin gözlemlenmesi veya doğal taşlarla matematik çalışmaları, çocuklara hem akademik hem de çevresel farkındalık kazandırır.

Montessori pedagojisinin doğa ile bütünleşen uygulamalarının çocuklarda bağımsızlık ve sorumluluk duygusunu pekiştirdiğini vurgulamaktadır (Lillard, 2017).

Reggio Emilia Yaklaşımı: Reggio Emilia felsefesinde doğa “üçüncü öğretmen” olarak kabul edilmektedir. Çocuklar doğadaki yaprak, taş, su ya da ışığı sanat projelerine dâhil ederek yaratıcılıklarını geliştirmektedirler. Ayrıca grup çalışmalarıyla iş birliği, iletişim ve araştırma becerileri de güçlenmektedir. Bu yaklaşımın çocukların çevreyle kurduğu ilişkinin bilişsel ve sosyal gelişime doğrudan katkı sağladığını belirtmektedir (Edwards vd., 1998).

2.4.7. Gibson’un Ekolojik Gelişim Kuramı

Gibson’un Ekolojik Gelişim Kuramı’nda çevre, çocuğa öğrenme fırsatları sunmaktadır. Örneğin, çocuk bir kayaya tırmanırken dengeyi, bir su birikintisinden atlarken motor becerileri, bir ağacın gölgesinde otururken doğanın sunduğu dinlenme imkânlarını deneyimlemektedir. Çevrenin sunduğu bu “fırsatların” çocuğun algısal gelişimini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir (Heft, 1989).

2.4.8. Doğa Temelli Oyun Kuramları

Doğa ile iç içe gerçekleşen oyun, çocukların gelişiminde kritik bir role sahiptir. Örneğin, çamurdan heykel yapma, dallardan köprü kurma ya da hayali orman maceraları gibi etkinlikler, çocukların hayal gücünü ve sosyal becerilerini artırmaktadır. Doğada oyun oynayan çocukların denge, koordinasyon ve motor becerilerde sınıf ortamındaki akranlarına göre daha ileri düzeyde olduğunu vurgulamaktadır (Fjørtoft, 2001).

2.4.9. Biyomimikri Yaklaşımı

Biyomimikri, doğanın işleyişinden ilham alarak problemlere yenilikçi çözümler üretmeyi hedeflemektedir (Benyus, 2002). Eğitimde biyomimikri uygulamalarında çocuklar örneğin örümcek ağlarının dayanıklılığını gözlemleyip köprü tasarlayabilir veya bitkilerin suyu toplama yöntemlerinden ilham alarak basit sulama sistemleri geliştirebilirler. Benyus (2002), biyomimikrinin çocukların yaratıcılığını artırmanın yanı sıra sürdürülebilirlik bilincini geliştirmede de etkili olduğunu belirtmektedir.

2.5. Doğa Eğitiminde Kullanılan Uygulama Çeşitliliği

Okul öncesi dönemde çocuklara doğa eğitimi sunulmasına yönelik çeşitli stratejiler ve zengin faaliyetler mevcuttur (Gulay & Öznacar, 2010).

Açık Hava Sınıfları: Doğal unsurlarla etkileşime olanak tanıyan açık hava öğrenme alanları oluşturulabilir; farklı ekosistemleri, bitkileri ve hayvanları keşfetme fırsatı sunan doğa gezileri ve yürüyüşleri planlanabilir (Ernst, 2014).

Duyusal Aktiviteler: Duyusal algıyı ve bilişsel gelişimi destekleyecek yaprak sürtme, taş boyama veya kuş seslerini dinleme gibi etkinliklerin eğitime entegrasyonu ile duyusal deneyimler zenginleştirilebilir (Yıldırım & Akamca, 2017).

Doğa Temelli Sanat: Bu evrede kullanılan bir diğer strateji ise çocukları yapraklar, çiçekler ve sopalara gibi doğal malzemeler kullanarak sanat eserleri üretmeye teşvik eden doğa temelli sanat yaklaşımıdır. Bu, çocukların yaratıcılığını teşvik ederken, aynı zamanda çevreleriyle bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır (Arabacı & Gök, 2021).

Hikâye Anlatımı ve Rol Yapma: Eğitimin her aşamasında önemli olmakla birlikte, henüz okuma yazma becerisi olmayan erken çocukluk döneminde hikâye anlatma ve rol yapma daha etkilidir. Doğadan esinlenen hikâyeler ve dramatik oyunlar kullanılarak çocukların hayal gücü harekete geçirilir ve onlara ekosistemler, hayvanlar ve çevre hakkında bilgiler aktarılır (Laely vd., 2023).

Bilimsel Keşifler: Tohum ekimi, böcek davranışlarının gözlemlenmesi ve su döngüsünün keşfi gibi yaşa uygun bilim deneyleri ve projeleri hazırlamak ve sunmak, doğa eğitiminde “bilimsel keşif” yapma imkânı sunar ve çocuklara önemli kazanımlar sağlar (Vodopivec, 2010). Çocukların açık havada öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyen, tecrübeye dayalı doğa temelli faaliyetler; açık hava oyunları, bahçecilik uygulamaları ve doğa yürüyüşleri gibi unsurları kapsamaktadır (Başaran, 2024b).

Doğa Yürüyüşleri: Bu etkinlikler, çocuklara farklı ekosistemleri tanıma fırsatı sunmaktadır. Çocuklar bu ekosistemlerdeki bitki örtüsünü, hayvanları, suyu, toprağı ve havayı hem gözlemlene hem de deneyimlene imkânı bulurlar.

Açık Hava Oyunları: Çocuklar, doğal malzemelerden ilham alarak sanatsal çalışmalar yapabilirler (örneğin taş boyama, yaprak baskısı, doğa mandalası). Ayrıca, doğa, fiziksel açıdan sınıf ortamından çok daha geniş imkânlar sunmaktadır. Koşma, yakalama, sesli iletişim kurma gibi geniş ve serbest hareket alanı gerektiren aktiviteler bu sayede gerçekleştirilebilir.

Bahçecilik Faaliyetleri: Çocuklar, sorumluluk üstlenerek ve sabır göstererek sebze ve meyvelerin yaşam döngüsüne tanıklık ederler. Bu etkinlikler kapsamında toprak kazma, tohum dikme, sulama ve ürünlerin büyüme sürecini takip etme gibi becerileri edinirler.

Bu faaliyetler, yapılandırılmış veya serbest olmasına bakılmaksızın çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Başaran, 2024b). Eğitimden gözetiminde yapılan bu uygulamalar, çocukların disiplin kazanmalarına, farklı perspektifler edinmelerine ve özellikle bilimsel süreç becerilerini etkin kullanmalarına yardımcı olabilmektedir. Böylece çocuklar; gözlem yapmayı, karşılaştırmayı, sınıflandırmayı, ölçmeyi, doğa temelli iletişim kurmayı, tahmin etmeyi, çıkarım yapmayı ve yorumlamayı öğrenmektedirler (Kefi, 2017). Bu yetkinlikler ise çocukların üst düzey düşünme kapasitelerini geliştiren temel becerilerdir (Başaran, 2024b).

Doğa etkinlikleri, çocukların günlük yaşamda karşılaştığı bulutlanma, şimşek, yağış, rüzgâr gibi hava olayları ile bitki gelişim özellikleri ve hayvan türlerinin karakteristikleri gibi doğal olguları anlamaları ve öğrenmeleri amacıyla tasarlanmış eğitsel çalışmalardır. Bu gözlem ve faaliyetler sayesinde çocuklar, günlük olayları, gece-gündüz döngüsünü, güneş ve ay hareketlerini, mevsimleri ve doğadaki neden-sonuç ilişkilerini daha kolay kavrayarak olaylar arasındaki bağlantıları kurabilirler (Taner, 2019).

2.6. Doğa Temelli Eğitimin Uluslararası ve Ulusal Yayılımı

2.6.1. Uluslararası Örnek Uygulamalar

Doğa temelli eğitim felsefesi, erken çocukluk eğitimi uygulamalarına giderek artan bir biçimde yansımaktadır. Bu yansımanın en açık örneklerine, doğa merkezli pedagojik uygulamaları benimseyen ülkelerde rastlanmaktadır. Bu ülkelerde, genellikle doğa temelli ya da doğa anaokulları olarak nitelendirilen çeşitli erken çocukluk kurumları mevcuttur. Söz konusu kurumlar, ortaya çıktıkları coğrafi konuma bağlı olarak farklı terminolojilerle anılsa da; ortak ve temel amaçları, çocuğu doğayla buluşturmak ve doğal çevreyi pedagojik faaliyetler için bir öğrenme mekânı olarak kullanmaktır (Lysklett, 2017). Bu modeller; Danimarka ve Norveç gibi ülkelerde "Nature Preschools" veya "Outdoor Nurseries", İsveç'te "I Ur och Skur-Rain or Shine Schools" (Yağmurda da Güneşte de Okullar), Almanya'da "Waldkindergartens" (Orman Anaokulları), İngiltere'de "Forest Schools" ve Avustralya'da ise "Bush Kindergartens" (Çalılık Anaokulları) olarak isimlendirilmektedir (Lysklett, 2017). Danimarka'da uygulanan bu öncü yaklaşımlar, Almanya, İngiltere ve Avustralya'daki uygulamalara ilham kaynağı olmuş;

bu ülkeler de kendi modellerini, Danimarka başta olmak üzere Kuzey Avrupa ülkelerinde kullanılan modellerin adaptasyonu şeklinde geliştirmişlerdir. İskandinav kültürü içinde, çocuğun doğada ve açık havada oyun oynaması zaten kültürel bir parçadır. Bu gelenek, Norveç'ten Tomm Mustard, Danimarka'dan Ella Flatau ve İsveç'ten Gösta Frohm gibi farklı öncülerin rehberliğinde çocuklarla yapılan doğa gezileri şeklinde sürdürülmüştür. Zamanla, bu gezilerin evrilmesi neticesinde, bugün dünya genelinde yaygınlaşan ve tanınan doğa temelli müfredat modellerinin temelleri atılmıştır (Linde, 2010).

2.6.2. Türkiye'deki Uygulamalar ve Destekleyici Girişimler

Türkiye'de henüz yeni hayata geçirilen bu okullar, Finlandiya'nın eğitim felsefesi olan "Kötü hava koşulu yoktur, sadece yanlış kıyafet seçimi vardır!" yaklaşımını temel alarak bu eğitim yaklaşımını yerelleştirmeyi ve yaygınlaştırmayı hedeflemektedir (Amus, 2012). TEMA Vakfı, tüm bireylerin doğayla temasını ve dış mekânda geçirdiği süreyi artırma motivasyonu ile, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında ekolojik okuryazarlık eğitimleri sunmaktadır. Bu girişimler sayesinde, bireylerin çevresel problemlere ilişkin bilinç düzeylerini artırmak, doğanın kıymetini ve doğal sistemlerin işleyişini idrak etmelerini sağlamak ve özellikle doğayla olan kişisel bağlarını geliştirmek amaçlanmıştır (TEMA, 2025). Ayrıca, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) da, Ekoloji ve Doğa Temelli Eğitim Projelerine finansal destek sağlayarak çocukların doğayla olan ilişkilerinin zenginleştirilmesine hizmet etmektedir (Kıyıcı vd., 2014; Ogelman vd., 2015).

2.7. Doğa ve Sanat İlişkisi: Çevresel Sanat ve Eğitime Yansımaları

2.7.1. Sanatın Dönüştürücü Rolü ve Çevre Algısı

Sanat, özünde sınırları aşmaya ve çok disiplinli çalışmaya imkân veren bir alandır. Sanat temelli yaşantılar, çocukların çeşitli gelişim alanlarını destekleyerek onlara çevreyi idrak etme zemini hazırlar (Ward, 2013). Çocukların sanatsal üretilere dâhil olması, değerlerini biçimlendirerek onları aksiyona geçirebilme gücüne sahiptir (Gardner, 1990). Bu yönüyle sanat, dönüştürücü bir role sahiptir (Dewey, 1934). Sanatı çevreyle bütünleştiren etkinlikler, çocukların ekolojik gözlem yeteneklerini ve bilgi birikimlerini artırmakta, duyuşal hassasiyetlerini geliştirerek doğal çevreye yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır (Inwood, 2008; Tarr, 2008; Temiz & Karaarslan Semiz, 2018). Sanatın, bilgiyi derinleştirme ve sorunlara çözüm bulma yetisi bulunmaktadır (Curtis vd., 2014). Okul öncesi dönemde çevreyle bütünleştirilen sanat çalışmaları, çocukları muhakeme etmeye teşvik etmekte (Kalafati vd., 2024), aynı zamanda sürdürülebilirlik temalarını anlamlandırmalarına, ifade etmelerine ve

sürdürülebilir bir yaşamı destekleyici eylemlerde bulunmalarına katkı sunmaktadır (Chapman & O’Gorman, 2022).

2.7.2. Çevresel Sanatın (Environmental Art) Ortaya Çıkışı ve Kavramsal Çerçevesi

Bireylerin "sorumsuzca tüketimine, doğa hızla ve geri dönülmez şekilde verdikleri hasara, maddi kültürün aşırı değerlendirilmesine ve yıkım mantığına" (Karataş, 2020) bir yanıt olarak Çevresel Sanat (Environmental Art) ortaya çıkmıştır. 1960’lı yıllardan bugüne, pek çok sanatçı, "doğal alanları kullanmaktan, organik materyal kullanımına, ekolojik bilinci yükseltmeye, restorasyon, geri dönüşüm, yenilenme ve mekâna özgü projelere" kadar uzanan çalışmalarıyla doğaya saygı gösterilmesi ve gelecek odaklı adımlar atılmasını teşvik etmektedir (Aydın & Zümrüt, 2013). Doğanın herhangi bir parçasının sanatın konusu, malzemesi, mekânı veya sanat eserinin kendisi olabildiği çevresel sanat, doğayı dönüştürme amacını taşıyan uygulamalarıyla, sürdürülebilir bir dünya vizyonunun sanatsal bir başlangıcı değerlendirilebilir. Bu bağlamda, çevresel sanatın, döneminin alışlagelmiş sanat sınırlarının dışına çıkarak kalıplaşmış yaklaşımların ötesinde bir yöntem izlediği görülmektedir. Sanatta çevresel bilincin kapsayıcı ifadesi olan çevresel sanat, "Arazi Sanatı", "Yeryüzü Sanatı", "Toprak Sanatı" ve "Ekolojik Sanat" gibi alt terimleri içine alan bir çatı kavram işlevi görmektedir (Mamur, 2017). Hareket (devinim), çevresel sanatın temel unsurlarındandır. Mevsimsel ışık ve renk değişimleri, bitkilerin büyüme serüveni ve buz kütlelerinin çözülmesi gibi doğal süreçlerin dinamikleri, çevresel sanat için ilham verici kaynaklardır (Zencirci-Ercivan & Sönmez, 2022). Dış görünüşündeki durağanlığa rağmen çevre, zamanın akışı içinde sürekli değişime ve dinamizme tabidir (Solberg, 2016). Çevresel sanat etkinliklerine yön veren bu dinamik süreçler, genellikle fotoğraf veya video kayıtları ile belgelenmektedir (Dardanou & Karlsen, 2023).

2.7.3. Okul Öncesi Dönemde Doğa Temelli Sanat Uygulamaları

Okul öncesi dönemde çocuklar, sanatsal faaliyetler aracılığıyla çevrelerini keşfetme yolunu izlerler. Çocukların sanatsal deneyimlere katılması onların estetik duyarlılığını artırmakla kalmamakta, aynı zamanda çevrelerini algılama ve anlamlandırma becerilerini de pekiştirmektedir (Ward, 2013). Bu evrede kullanılan bir diğer strateji ise çocukları yapraklar, çiçekler ve sopalar gibi doğal malzemeler kullanarak sanat eserleri üretmeye teşvik eden doğa temelli sanat yaklaşımıdır. Bu, çocukların yaratıcılığını teşvik ederken, aynı zamanda çevreleriyle bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır (Arabacı & Gök, 2021). Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen sanatsal uygulamalar, çocuklara çevrelerini keşfetme ve doğayla bağ kurma fırsatı sunmaktadır. Çevresel sanat, doğanın devinimsel yapısından beslenmektedir.

Mevsimsel ışık değişimleri, bitkilerin büyüme süreci veya buzulların erimesi gibi doğa olayları sanatçıya ilham kaynağı olmaktadır (Zencirci-Ercivan & Sönmez, 2022). Çevre, yüzeyde durağan görünse de sürekli bir dönüşüm içerisinde. Bu nedenle çevresel sanat eserleri çoğunlukla geçicidir ve fotoğraf veya video kayıtları aracılığıyla belgelenmektedir (Dardanou & Karlsen, 2023; Çetingöz vd., 2025).

2.8. Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi

2.8.1. Sanat Eğitiminin Tanımı ve Önemi

Sanat, insan dışındaki hiçbir canlı tarafından gerçekleştirilemeyen özgün bir etkinliktir. Çünkü sanat, yalnızca estetik bir uğraş değil; düşünme, bilgi üretme ve yaratma yeteneğini içinde barındıran çok yönlü bir faaliyettir (Ayayadın, 2010). Bu nedenle sanat, insan zihninin soyutlama ve dönüştürme gücünün en somut göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Kültür, insanlık tarihinin en önemli miraslarından biri olarak kabul edilmektedir. Sanat ise bu kültürün en açık ve kalıcı ifadesi olarak öne çıkmaktadır. Ancak sanatın süreklilik kazanabilmesi, evrenselleşebilmesi ve yeni kuşaklara aktarılabilmesi, eğitim aracılığıyla mümkün olmaktadır (Avcı, 2000). Eğitim, sanatı yalnızca bireysel bir ifade biçimi olmaktan çıkarıp toplumsal kimliğin inşasında temel bir unsur haline getirmektedir.

Nitekim pek çok eğitimci ve sanat düşünürü, modern toplumların inşasında eğitimin yalnızca bilimsel ya da teknik yönleriyle sınırlı kalamayacağını, mutlaka sanat eğitimiyle desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Üstelik bu alanların hiçbirinin diğerine göre üstün sayılmasını doğru bulmamaktadır. Sanat eğitimi, bilimsel ve teknik bilgiyle birlikte çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturmakta ve bireyin bütüncül gelişimine katkıda bulunmaktadır (Avcı, 2000). Sanat, toplum, kültür ve eğitim ekseninde bütün sanat dallarını ve aralarındaki ilişkileri kuramsal düzeyde ele alan çalışmalar “Güzel Sanatlar Eğitimi” olarak tanımlanmaktadır. Güzel sanatların kapsamı oldukça geniştir; resim, heykel, mimarlık, grafik tasarım, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotoğrafçılık, tekstil, moda tasarımı, seramik ve medya sanatı bu alanın temelini oluşturmaktadır. Bu disiplinlerin tamamında, okul öncesinden yükseköğretime kadar sanatın öğretimi hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarıyla ele alınmakta ve bu süreç genel olarak “Görsel Sanatlar Eğitimi” ya da kısaca “Sanat Eğitimi” kavramıyla ifade edilmektedir. En genel anlamıyla sanat eğitimi, bireyde estetik duyarlılık geliştirmeyi ve estetik değerlendirme becerisi kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Bireye görmeyi, duymayı ve hissetmeyi öğreten sanat eğitimi, çevreyi doğru algılamada temel bir rol

üstlenmektedir. Bu geniş çerçevenin bir alt boyutunu oluşturan görsel sanatlar eğitimi, resimden, heykel ve seramiğe, modadan bilgisayar sanatına kadar uzanan geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır. Bu disiplinlerin tamamında, okul öncesinden yükseköğretime kadar yürütülen teorik ve uygulamalı çalışmalar görsel sanatlar eğitimi ya da genel adıyla sanat eğitimi kapsamında değerlendirilmektedir (Kırıçoğlu, 2002).

Sanat eğitimi, bireyin estetik bakış açısı kazanmasına, kendini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilmesine ve yaratıcılığını ortaya çıkarabilmesine imkân tanıyan geniş bir öğrenme alanıdır. Bu disiplin, bilişsel, bilgisel, duyuşsal ve duygusal yönleriyle bireyin çok boyutlu gelişimini destekleyen bir yapıya sahiptir (Ünver, 2016). Eğitim bilimleri kapsamında özel bir disiplin olarak değerlendirilen sanat eğitimi, bireyin yaşantılarından ve deneyimlerinden beslenen özel bir disiplin olmakla birlikte, çağdaş eğitimin vazgeçilmez alanlarından biri olarak görülmektedir (Akaroğlu, 2014). Sanat eğitimi, 20. yüzyılın başlarından bu yana, sanatın tüm dallarını ve biçimlerini içine alan hem okul içinde hem de okul dışında yürütülen yaratıcı süreçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Sanat eğitimi, çocuklara sanatsal yetkinlik kazandırmak üzere önceden düzenlenmiş programlar çerçevesinde bilgi ve beceri aktarımını hedefleyen bir eğitim disiplini. Bundan dolayı sanat eğitimi, okul içinde planlı dersler aracılığıyla gerçekleşen yapılandırılmış bir eğitim faaliyeti olarak değerlendirilebilir (Kacar, 2010). Geçmişte çizim teknikleriyle sınırlı bir alan olarak görülen sanat eğitimi, günümüzde bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini destekleyen kapsamlı bir öğrenme modeli haline gelmiştir. Hayal gücünü geliştiren temalar ve sanatsal çizim faaliyetleri, çocukların yaratıcılıklarını beslerken aynı zamanda onların psikolojik durumlarını analiz etmelerine olanak tanımaktadır. Estetik duyarlılığı derinleştiren ve yaratıcı düşünme becerilerini güçlendiren sanat eğitimi, bireylerin entelektüel kapasitesini artırarak kültürel birikimlerini destekleyen değerli bir eğitim yöntemi olarak kabul edilmektedir (Bilirdönmez & Karabulut, 2016).

Çağdaş ve duyarlı bireyler yetiştirmede sanat eğitiminin önemi büyüktür; dolayısıyla erken çocukluk döneminde bu eğitime titizlikle yaklaşmak gerekmektedir. Çünkü bu dönem, birey gelişiminde en kritik ve hızlı ilerleyen aşamadır. Bu süreçte nitelikli okul öncesi eğitim, çocuğun yaşam becerilerini destekleyerek onu ilköğretime hazırlamaktadır. Bireylerin kişiliklerinin oluşumunda önemli bir evre olan bu dönem, yeteneklerin geliştirilmesi, gereksinimlerin giderilmesi, yaşam becerilerinin kazandırılması ve ilköğretime hazırlanması açısından özenli bir erken çocukluk eğitimi gerektirmektedir (Yalçın-Ağgöl & Yalçın, 2018).

İnsan yaşamına önemli katkılar sunan sanat, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişiminde de değerli bir alan olarak görülmektedir (Acer, 2015). Bireylerin dünyayı keşfetme ve anlamlandırma süreçlerinde sanat eğitimi, önemli bir araç olarak değerlendirilir ve bu yüzden erken çocukluk eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (İlhan, 2005). Bu dönemde sanat uygulamaları, çocuklara sadece keyifli vakit sunmakla kalmaz; aynı zamanda onların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen kapsamlı öğrenme ortamları sağlamaktadır (Wong, 2007). Sanat faaliyetleri, görsel sanatlar (grafik ve plastik sanatlar), müzik, dans-hareket, yaratıcı drama ile yaratıcı yazın, tiyatro ve sinema gibi çok yönlü disiplinleri içermektedir (Spodek, 1993). Bu yönüyle sanat eğitimi, çocukların estetik farkındalıklarını artırmak ve yaratıcı potansiyellerini geliştirmek açısından kritik öneme sahiptir. Bilimsel bilgi, nesnelere ve olayların sistematik olarak gruplandırılmasıyla oluşmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, sanat eğitiminin erken çocukluk döneminden itibaren giderek artan bir önem kazandığı söylenebilir (Kale vd., 2024). Sanat eğitiminin temel misyonu, çocukların sanat algısını ve üretkenlik yetkinliklerini artırmaktır ve bu misyon, farklı gelişim alanlarını organize bir yapı içinde ele alınmaktadır (Nikoltsos, 2000). Söz konusu hedefler, bireyin sanatsal yeterliliğini, doğayı kavramasını, duygusal zekâsını ve el becerisi gibi motor yeteneklerini yükseltmeye odaklanmaktadır (Avcı & Sağsöz, 2018).

2.8.2. Sanatın Çocuğun Gelişim Alanlarına Katkısı

Sanat eğitiminin genel kapsamı belirlendikten sonra, bu disiplinin bireyin gelişim alanlarına olan çok boyutlu katkılarına daha yakından bakmak gerekmektedir. Sanat eğitimi, bireyin bütüncül gelişimine zemin hazırlayan bilişsel, sosyal-duygusal, dilsel ve motor becerilerde kritik roller üstlenmektedir.

2.8.2.1 Çocukların Bilişsel Gelişiminde Sanatın Önemi

Sanat uygulamaları, çocukların gözlem merakını ve doğal ilgisini merkezine alarak, çevrelerinde gördüklerini sanatsal bir süzgeçten geçirerek yorumlamalarına yardımcı olmaktadır. Böylece, çocuklar bir yandan doğayı ve diğer yandan doğadan esinlenmiş sanat yapıtlarını kıymetlendirmeyi öğrenmektedirler (Epstein, 2001). Sanat etkinlikleri, erken çocukluk döneminde çocukların görsel hafızalarını geliştirmelerine, hayal gücünü ve yaratıcı düşünce yetilerini aktif olarak kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu faaliyetler, bilişsel gelişim süreçlerinde önemli bir destek sağlamaktadır (Aykanat, 2018). Görener (2006)'in araştırmaları, sanat eğitiminin görsel algı üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bilişsel gelişimi

güçlendirdiğini göstermektedir (Aykanat, 2018). Erken çocukluk dönemi eğitimi alan çocukların sanatsal üretim süreçleri, mantıksal çıkarım, keşfetme güdüsü ve yaratım faaliyetlerini hayata geçirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu eğitim kademesinde planlanan sanat eğitimi, çocukların kendi algı dünyalarına uygun biçimde benzerlik ve ayrılıkları, geometrik formları, nesne boyutlarını, yüzey dokularını ve renkleri anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır. Sanat aracılığıyla çocuklar; odaklanma (konsantrasyon), görev bilinci, dinleme yeteneği, eleştirel karşılaştırma ve hatalara karşı esneklik gibi önemli beceri ve davranış kalıplarını geliştirmektedirler (Fox & Schirrmacher, 2018). Sanat eserlerinde ifade edilen mekânsal (uzamsal) algı ve kavramlar, çocukların ilkökul aşamasında karşılaşacakları okuma ve anlamlandırma süreçleri açısından kritik bir önem taşımaktadır. Ayrıca, erken çocukluk döneminde uygulanan sanatsal faaliyetler, okula başlama yeterliliği için gerekli olan becerilerin kazanılmasına ve erken okuryazarlık yetkinliklerine olumlu katkılar sunmaktadır (Nevanen vd., 2014).

2.8.2.2 Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişiminde Sanatın Önemi

Özsoy (2015)'a göre, bireyin kendini tanıma sürecinde eğitimin yadsınamaz bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Bu süreç yalnızca bilişsel gelişime değil, aynı zamanda duyuşsal farkındalığa da katkı sağlayarak bireyin kendi potansiyelini keşfetmesine olanak tanımaktadır. Göktepeliler ve Aksoy (2022)'a göre, toplumsal düzeyde sanata verilen önem ve destek, sanat eğitimiyle bütünleştirilmelidir. Sanatı anlamak, yorumlamak ve geliştirmek için eğitimle sanat arasında güçlü bir eşgüdüm sağlanması kaçınılmazdır. Buyurgan ve Buyurgan (2001), sanat eğitimi çocukların kendi doğal deneyimlerini özgürce ifade edebileceği bağımsız bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi, çocukların çevreleriyle kurdukları etkileşimleri daha anlamlı hale getirerek iletişim becerilerini güçlendirmektedir. Çağdaş sanat eğitimi yaklaşımı, çocukların yaşadıkları deneyimlere karşı duyarlı olmalarını teşvik ederken, aynı zamanda onların duygu ve düşüncelerini sanatsal ürünlere aktarma fırsatı sunmaktadır. Böylelikle birey, kendi iç dünyasını daha bilinçli bir şekilde yansıtabilmekte ve kendini güvende hissedebilmektedir (Göktepeliler & Aksoy, 2022). Sanat eğitiminin bir diğer önemli boyutu, bireylerin kendilerini ve çevrelerini daha yakından tanımalarına aracılık etmesidir. Bu süreçte sanat, yalnızca bir estetik üretim alanı değil, aynı zamanda bireyin empati, duyarlılık ve iletişim becerilerini geliştiren bir araç olarak işlev görmektedir. Ayrıca bireyin iç dünyasını ifade etmesine ve yaratıcılığını ortaya koymasına olanak tanıyarak kişisel gelişimini desteklemektedir (Ülger, 2015).

Sanat, çocukların kendilerini doğrudan ifade ettiği etkili bir araçtır. Çocuk, düşüncelerini ve duygularını filtrelemeden aktarır. Yavuzer (2018)'e göre çocukların yapmış olduğu spontan çizimler, onların iç dünyasını açığa çıkarmaktadır. Sanat, çocuk ile çevresi arasında iletişimi güçlendirmektedir (Savaş, 2014). Sanat eğitimi, bireyin doğasını keşfetmesine, ruhsal gereksinimlerini karşılmasına ve toplumun bilinçli, uygar bireylerden oluşmasına hizmet eden bir süreçtir (Artut, 2019). Sanat, çocukların duygularını ifade edebilecekleri güçlü bir araçtır. Çocuk, ailesine, öğretmenine ya da arkadaşlarına yönelik olumsuz hislerini bir resim ya da başka bir sanatsal çalışma aracılığıyla açıkça ortaya koyabilmektedir. Bastırılan duyguların dışavurumu, bireyin ruhsal sağlığı açısından önemlidir. Bu nedenle sanat, tedavi edici ve iyileştirici bir yön taşımakta; duygusal ve zihinsel dengeyi desteklemektedir (Özsoy, 2015). Grup çalışmaları biçiminde uygulanan sanat faaliyetleri, çocukların sosyal iletişim becerilerini güçlendirmekte; duygularını yönetme, çatışmaları çözme ve empati geliştirme yönünde önemli kazanımlar sağlamaktadır. Ayrıca, bu etkinlikler çocukların benlik saygısını artırmakta, özgüven kazandırmakta ve adaptasyon yeteneklerini geliştirmektedir (Aykanat, 2018). Brittain'e göre sanat aktiviteleri, çocukların kavram geliştirme, düzenleme ve kullanma süreçlerinde önemli bir araçtır. Bu tür çalışmalar, çocukların iletişim becerilerini, özgüvenlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir (Çelik & Yazar, 2010). Sanatın bulunduğu her alanda girişimcilik ve özerklik (bağımsızlık) hissiyatı mevcuttur (Isenberg & Jolonga, 1993). Birey, çizim yaparak, renklendirerek, müzik dinleyerek, vokal yaparak veya bir enstrüman kullanarak gibi yaratıcılık içeren eylemler vasıtasıyla kendini ifade etme imkânı bulabilmektedir (Argun, 2012). İfade yeteneği gelişmiş olan çocuklar, daha mutlu ve özsaygısı yüksek bireyler haline gelirler. Bu perspektiften bakıldığında, okul öncesi sanat eğitiminin tartışılmaz bir önemi olduğu görülmektedir (Uysal & Uysal, 2015).

2.8.2.3. Çocuğun Dil ve Motor Gelişiminde Sanatın Önemi

Oyun yoluyla öğrenme süreciyle uyumlu bir şekilde işleyen sanat eğitimi, bireyin düşünce, duygu ve zekâ gelişimini bütünsel olarak desteklemektedir. Yaratıcılığı teşvik eden etkinlikler içermesi nedeniyle bireylerin özgürleşmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi, yaşamın her aşamasında bireye güç kazandıran ve onu etkin kılan bir işlev üstlenmektedir (Yağmurlar & Tan, 2003). Erken çocukluk çağındaki etkili sanat etkinlikleri, bireylerin algılama, düşünme (bilis), konuşma (dil) ve sosyal ilişkiler gibi temel becerilerinde de kayda değer bir ilerleme kaydetmelerini desteklemektedir (Epstein, 2001). Sanat uygulamaları ayrıca grup çalışması, estetik duyarlılık, eleştirel bakış açısı, çözüm üretme, motivasyon, öz disiplin, duygusal ifade ve psikomotor gelişim gibi pek çok becerinin

kazanılmasına katkı sağlamaktadır (Acer, 2015). Sanat etkinlikleri çocuklara sosyal etkileşim, sıra bekleme, dinleme, konuşma, paylaşma, yardımlaşma ve iş birliği gibi sosyal yetkinlikler kazandırmaktadır (Diğler, 2018). Sanat çalışmalarında kullanılan sunum materyallerinin bilinçli seçimi, çocukların motor gelişimini desteklemektedir (Aykanat, 2018).

2.8.3. Sanat Eğitiminin Amaçları ve İşlevi

Sanat eğitimi, çağdaş toplumlarda yalnızca bireysel yaratıcılığı desteklemekle kalmaz; aynı zamanda bireyin yaşamını biçimlendiren çok yönlü bir etkileşim sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkileri güçlendirmektedir. Sanat hem kişisel hem de toplumsal gelişime katkıda bulunmaktadır. Telli'nin ortaya koyduğu perspektife göre sanat eğitimi, bireylerin çağdaş yaşama uyum sağlamasını, kişilik gelişimini, toplumsal refahı ve kültürel etkileşimi destekleyen temel bir eğitim alanıdır (Avcı, 2000).

Tablo1: Sanat Eğitiminin Temel İşlevleri (Telli, 1990)

No	Sanat Eğitiminin İşlevleri	Açıklama
1	Özgür Düşünce Ortamı	Sanat eğitimi, bireyin çağdaş hayata uyum sağlaması için gerekli özgür düşünce atmosferini oluşturur.
2	Kişilik Gelişimi	Sanat etkinlikleri, bireyin kendi kişiliğini ortaya koymasına olanak tanır; insan, toplumun temel değeri olarak kabul edilir.
3	Toplumsal Refah	Sanat eğitimi, bireylerin eğitilmesi yoluyla toplumların genel refahına doğrudan katkıda bulunur.
4	Yaşam Biçimini Şekillendirme	Sanat eğitimi, bireyin yaşam tarzını ve davranış biçimlerini etkileyen temel dinamikler arasında yer alır.
5	Kültürel ve Estetik Duyarlılık	Kültürel çeşitliliği destekleyerek, estetik algıyı geliştirir ve dünya barışına katkı sağlar.
6	Özgürlük ve Bağımsızlık	Sanat eğitimi, bireylerde özgürlük ve bağımsızlık duygularını güçlendirir.

No	Sanat Eğitiminin İşlevleri	Açıklama
7	Geniş Perspektif	Bireylere geniş bir düşünce ufku kazandırarak entelektüel gelişimlerine katkıda bulunur.

Sanat eğitiminin amacı, çocukların sanatsal düşünme becerilerini destekleyerek, kendilerini yaratıcı ve özgün bir şekilde ifade etmesidir. Sanat etkinlikleri bağlamında çocuğa farkındalık kazandırmayı amaçlayan uygulamalarda, farklı sanat dalları ve türleri ile sanatçıların tanıtılması ve sanat akımları üzerine yapılandırılmış sohbetlere yer verilmesi, çocuğun üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyici nitelik taşımaktadır. Ayrıca drama, pandomim, hikâye canlandırma ve rol oynama gibi teknikleri kullanarak çocukların sözel ve sözel olmayan ifade ediş biçimlerine ve olaylara farklı bakış açıları geliştirmeyi hedeflemektedir. Sanat etkinliklerinde önemli olan ürün değil, süreçtir (MEB, 2024).



Şekil 1. Sanat eğitimin çocuğun sanatsal gelişimine yönelik amaçları (Nikoltsos, 2000)

Sanat eğitimi, bireyin estetik gelişimine katkı sunmanın ötesinde, insanlık tarihini öğrenmesine ve varoluşunu sorgulamasına da olanak tanımaktadır (Diğler, 2018).

2.8.4. Çocuğun Sanatsal Gelişimi

Çocuk gelişimi alanındaki uzmanlar, bireylerin bütünsel gelişimi için onlara çeşitli imkânlar ve fırsatlar sunulmasının kritik önemine dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda, çocuğun sanatsal ilerlemesi, diğer gelişimsel nitelikleri arasında önemli bir konuma sahiptir (Artut, 2019). Erken çocukluk döneminde bireylerin biyolojik olgunlaşma süreçleri, onların yaratıcı dışavurum ve sanatsal üretim kabiliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Beden ve zihin gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu evreler, çocukların kullandığı araç-gereç tercihlerini, uyguladıkları teknikleri ve edinmeye başladıkları temel bilişsel yetkinlikleri sistematik bir biçimde dönüştürmektedir. Lowenfeld'in geliştirdiği ve günümüzde pek çok araştırmacı tarafından kabul gören sanat gelişimi sınıflandırması, çocukların görsel ifade yeteneklerinin belirli aşamalardan geçtiğini ortaya koymaktadır. Bu evreler, çocuğun gelişim sürecinde sanatla kurduğu ilişkiyi anlamak açısından temel bir rehber niteliğindedir (Samsun vd., 2022). Lowenfeld (1947)'in ortaya koyduğu ve güncel literatürde geniş kabul gören çocuğun sanatsal gelişim evreleri, aşağıdaki gibidir:

- **Karalama evresi (2-4 yaş):** Kalemle tanışan çocuğun ilk denemeleri, istem dışı, rastgele ve kontrolsüz çizgilerdir (Samsun vd., 2022). Bu başlangıç çizgileri, çocuk sanatının temel yapıtaşını oluşturur. Çocuk, çizgi çekmenin yarattığı duyuşsal deneyimi ve görsel etkisini fark ettiği an, hayatı boyunca vazgeçmeyeceği sanat eylemini keşfetmiş olur (Artut, 2019).

- **Şema öncesi evre (4-7 yaş):** Bu evre, çocukların çevreyle daha etkin ilişki kurmaya başladıkları gelişim dönemidir. Çocuklar artık tanınabilir formlar üretir; ancak çizimlerin tam olarak neyi temsil ettiği her zaman kesinlik taşımaz. Evler, arabalar, ağaçlar gibi objeler çizimlere dahil edilir ve altı yaş civarında bunlar bilinçli bir biçimde kullanılmaya başlanır. Figürlerde orantısızlık dikkat çeker; perspektif kaygısı bulunmaz. Bu evrede çocuk, yaptığı çizgisel tasvirlerin görünürlüğünü sözel olarak açıklama ihtiyacı hisseder. Karalama döneminde görülen spontane hareketlerin yerini semboller ve estetik keşifler almaya başlar. Çember biçimli figürler, en sık kullanılan ifade aracıdır. Bu özellikler, çocuğun düşünce yapısında somut ve sanatsal bir gelişimin başladığını gösterir (Samsun vd., 2022).

- **Şematik evre (7-9 yaş):** Çocukların okul hayatına adım attıkları ve yeni deneyimlerle karşılaştıkları gelişim evresidir. Bu süreçte çocuk, aile ya da okul öncesi kurumlarda edindiği bilgilerin üzerine, daha düzenli ve kurallı bir eğitim yapısı ile ilerlemeye başlar. Kendini artık büyümüş hisseder; ödevleri, sorumlulukları ve görevleri olduğunu fark eder. Bu farkındalık,

sanat ürünlerine de yansır. Resimlerinde şemalar daha belirgin hâle gelir, çizimler gerçeğe yakınlaşır, renk seçimleri ise doğaya uygun ve gerçekçi bir nitelik kazanır (Samsun vd., 2022).

- **Gerçekçilik evresi (9-11 yaş):** Çocukların okul aracılığıyla edindikleri teknik bilgileri uygulamaya başladıkları evredir. Bu süreçte kız ve erkek çocukların resim temalarında belirgin ayrışmalar görülür. Kızlar çoğunlukla kalpler, prensesler ve sevgiye dair unsurları resmederken; erkekler futbol, savaş ve silah gibi konulara yönelir. Bu dönemde perspektif sorunları tamamen çözülmemiştir. Çocuğun özgürce kendini ifade etme biçimi ile okulun getirdiği gerçekçi yansıtma isteği birleştiğinde, çizimlerde yaratıcılık kendini daha açık biçimde gösterir. Uygun yönlendirme ve rehberlik ile bu yaş grubundaki çocuklar, çizgisel gelişimlerini doğru bir biçimde sürdürebilirler.

- **Sahte/görünürde doğalcılık evresi (11-13 yaş):** Çocukların gerçekliği aktarma çabalarının kendi anlatım biçimleriyle birleştiği bir gelişim aşamasıdır. Bu dönemde bireyler hem kendileri hem de çevrelerine ilişkin konuları resimlerinde sembolleştirme eğilimindedir. On iki yaşına dek perspektif sorunları gözlemlenmeye devam etmektedir. Çocuk, edindiği sözel ve görsel kaynaklardan yararlı olsa da özgün anlatımını tamamen kendi geliştirdiği çözümlerle ortaya koyabilme becerisi, eğitim ortamlarında nadiren rastlanan bir durumdur. On üç yaş ve sonrasında çok yönlü bir bakış açısı kazanmaktadır. Bu düzeye ulaşabilenler “yetenekli çocuklar” olarak tanımlanırken, yalnızca gerçekliği yansıtabilen fakat sanatsal ifade bakımından sınırlı kalanlar ikinci grubu oluşturur. Hem teknik hem de sanatsal açıdan desteğe ihtiyaç duyanlar ise üçüncü grupta yer alır (Kırıçoğlu, 2002).

2.8.5. Çocukların Yaş Gruplarına Göre Sanatsal Becerileri

Erken çocukluk döneminde bireylerin biyolojik olgunlaşma süreçleri, onların yaratıcı dışavurum ve sanatsal üretim kabiliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Beden ve zihin gelişiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu evreler, çocukların kullandığı araç-gereç tercihlerini, uyguladıkları teknikleri ve edinmeye başladıkları temel bilişsel yetkinlikleri sistematik bir biçimde dönüştürmektedir (Nikoltsos, 2000). Bu gelişimsel süreçler, erken çocukluk döneminde yaşa bağlı sanatsal yeterliliklerin hangi araç ve gereçlerle destekleneceğini aşağıdaki gibi somutlaştırmaktadır:

Tablo 2: Erken Çocukluk Dönemi Çocuklarının Sanatsal Yeterliliklerin Gelişimi (Artut, 2019)

Gelişim Aşaması	Temel Biyolojik ve Bilişsel Etkileşimler	Tercih Edilen Araç ve Gereçler	Gerçekleştirilen Yaratıcı Faaliyetler ve Edinimler
15 Aylık	Kaba Motor Becerilerin Etkinleşmesi: Çocuğun bedeni üzerinde kısmen kontrol sahibi olduğu, istem dışı hareketlerin gözlemlendiği dönemdir.	Kalın uçlu tahta kalemler, Büyük boyutlu (50x70) resim kâğıtları veya ambalaj (Kraft) kâğıtları.	Noktasal Vuruşlar ve Sıçratma: Kâğıt üzerine rastgele ve düzensiz vuruşlar yapar. Boyaları savurarak veya sağa doğru sıçratarak kullanır.
18 Aylık	Duyusal Harekete Geçiş: Büyük kas hareketlerinin duygusal tepkilerle etkinleştiği, gözlemleyerek çevresindekileri idrak etmeye çalıştığı dönemdir.	Kalın uçlu tahta kalemler, Büyük boyutlu (50x70) resim kâğıtları veya ambalaj (Kraft) kâğıtları.	Düz Çizgi Denemeleri ve Yoğurma: Tüm eliyle kalem tutarak dikey ve yatay çizgiler çizer. Yoğurma materyalleri ile uğraşmaktan büyük zevk alır, dağınık çizimler yapar.
2-3 Yaş	Canlandırıcılık (Animistik) ve Sembolik Oyun Başlangıcı: Nesnelere canlı kabul etme (animizm) ve ilkel düzeyde taklit becerilerinin gözlemlendiği süreçtir.	Kalın keçeli ve pastel boyalar, Oyun hamurları, Plastilin, Büyük boyutlu (50x70) resim kâğıtları, Ambalaj (Kraft) kâğıtları.	Parmak Kullanımı ve Kontrolsüz İfade: Parmaklarıyla yoğurma hamurlarını amaçsızca ezer. Çizim eylemi rastgele ve kısa sürelidir. Dikey ve yatay hatlar çizer, renkleri rastlantısal kullanır. Sınırsız özgürlükle duygusal dışavurum yapar.
3-4 Yaş	Ön Kol Kaslarının (Motor) Gelişimi: Omuzdan ziyade ön kol ve bilekten gelen hareketlerle ince motor becerilerde gelişmeler kaydedilir.	Kalın keçeli ve pastel boyalar, Yoğurma malzemesi (kil/hamur), Plastilin, 50x70 resim kâğıtları, Ambalaj (Kraft) kâğıtları.	İlk Biçimsel Çizimler: Uç parmağını kullanarak kalem tutmaya başlar. Daire, çarpı ve basit kalıplarla şekiller oluşturur. Boyama eylemleri daha kontrollü hale gelmiştir. Yaş sonuna doğru ilk semboller (ilk

Gelişim Aşaması	Temel Biyolojik ve Bilişsel Etkileşimler	Tercih Edilen Araç ve Gereçler	Gerçekleştirilen Yaratıcı Faaliyetler ve Edinimler
			temsiller) ortaya çıkar ve ana renkleri ayırt edebilir.
4-5 Yaş	Sözel İfade Zenginleşmesi: Kelime dağarcığı ve soru sorma (sorgulama) becerilerinde belirgin artış görülür. Cinsiyet rollerine ilişkin ilk farkındalıklar başlar.	İnce keçeli ve pastel boyalar, Fosforlu, simli boyalar, Makas, Yoğurma malzemeleri (kil/hamur), Büyük tablet, Suluboya, Oyun hamurları, Plastilin, 35x50 resim kâğıtları, Ambalaj (Kraft) kâğıtları.	Çevre Temsili ve Taklit: Çöp adam figürleri gibi çevresindeki varlıkların/nesnelerin şematik temsillerini çizer. Kendilerine özgü zihinsel kavramları kullanır. Kare/daire kesebilir, harf ve basit şekilleri kopyalayabilir. Çevresel nesnelerin büyüklüklerini ve küçüklüklerini oranlayarak çizmeye başlayabilir; farklılıkları tanıyabilir.
5-6 Yaş	Motor Kontrolün Kurulması: El-göz koordinasyonunda belirgin gelişmeler ve motor becerilerde tam anlamıyla hâkimiyet kazanılması.	İnce keçeli ve pastel boyalar, Makas, Cetvel, Suluboya, Fosforlu/simli boyalar, Fırça, Yoğurma malzemeleri, Oyun hamurları, Plastilin, 35x50 resim kâğıtları, Ambalaj (Kraft) kâğıtları.	Dengeli ve Detaylı Çizimler: Üçgen, kare ve çarpı gibi şekilleri daha dengeli ve kontrollü çizer. İnsan, hayvan, ev gibi figürlerde detaylı betimlemeler yapar. Basamaklı merdiven gibi perspektif denemeleri içerir. İfade edilen figürlerin bir bölümünü çizer. Ara renkleri (turuncu, mor) tanımaya ve kullanmaya başlar.

2.8.6. Sanat ve Doğa İlişkisi

Sanat eğitiminin bireyi çevreyle ilişkilendirme rolü, özellikle doğa ile kurduğu bağ üzerinden somutlaşmaktadır. Sanat eğitimi, bireyin doğasını keşfetmesine, ruhsal gereksinimlerini karşılmasına ve toplumun bilinçli, uygar bireylerden oluşmasına hizmet eden bir süreçtir (Artut, 2019). Sanat uygulamaları, çocukların gözlem merakını ve doğal ilgisini merkezine alarak, çevrelerinde gördüklerini sanatsal bir süzgeçten geçirerek yorumlamalarına

yardımcı olmaktadır. Böylece, çocuklar bir yandan doğayı ve diğer yandan doğadan esinlenmiş sanat yapıtlarını kıymetlendirmeyi öğrenmektedirler. Erken çocukluk çağındaki etkili sanat etkinlikleri, bireylerin algılama, düşünme (biliş), konuşma (dil) ve sosyal ilişkiler gibi temel becerilerinde de kayda değer bir ilerleme kaydetmelerini desteklemektedir (Epstein, 2001).

Erken çocukluk döneminde uygulanan sanat eğitimi, çocuğun sanatsal ve estetik algısını geliştirmenin yanı sıra doğayla kurduğu ilişkiyi güçlendiren önemli bir öğrenme alanı sunmaktadır. Doğa temelli sanatsal etkinlikler aracılığıyla çocuk; çevresini gözlemlemeyi, doğal materyalleri tanımayı ve doğaya yönelik duyarlılık geliştirmeyi öğrenmektedir. Sanat eğitimi, çocukların yaratıcı düşünme ve hayal gücünü desteklerken çevresel farkındalık kazanmalarına ve doğayı korunması gereken bir değer olarak algılamalarına katkı sağlamaktadır. Bu dönemde öğretmen, çocuğun doğa deneyimlerini sanatsal süreçlerle bütünleştirerek rehberlik eden temel aktör konumundadır. Bu yönüyle doğa temelli sanat eğitimi, erken çocukluk döneminde bireyin yaratıcı, duyarlı ve doğayla uyumlu bir kişilik geliştirmesinde önemli bir rol üstlenmektedir (Ayaydın, 2010).

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Doğa Temelli Yapılan Çalışmalar

Bulut Öngen ve Ersay (2024) tarafından 60-72 aylık çocukların doğaya yaklaşımı üzerinde “Doğa Temelli Eğitim Programı-Erken Yıllar (DOTEPE-E)”nin etkisi incelenmiştir. Araştırma, durum çalışması modelinde gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda DOTEPE-E'nin çocuklarda çevre bilincini arttırdığı, çocuklarda doğaya eğilimde olumlu yaklaşım, olumlu çevresel farkındalık, devam ettirilebilen olumlu edinimler kazanmasını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Başaran (2024b) tarafından okul öncesi dönem çocuklarında doğa temelli etkinliklerin etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda doğa temelli planlanan etkinliklerin çocuklarda sorunlarla baş edebilme becerisini geliştirdiği, odaklanma becerisini arttırdığı, zihinsel çeviklik sağladığı; duyu-motor becerilerini geliştirerek kilo problemlerinin önüne geçmeye ve fiziksel sağlıklarını korumaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çocukların doğayla daha fazla zaman geçirmeleri doğayı sevmelerine, olumlu çevre bilinci oluşturmalarına ve psikolojik iyi oluş halini arttırmalarına katkıda bulunmuştur. Ayrıca doğa temelli etkinliklerin sınıf içinde uygulanan müfredata entegre edilmesine oldukça gereksinim olduğu görülmüştür.

Engin ve Demiriz (2021) tarafından 60-72 aylık çocukların doğayla bağlantı kurma yönelimlerini belirlemek amacıyla ve bu yönelimi çeşitli değişkenler yönünden incelemek için bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırma sonucunda ölçeğin tek boyut ve 23 maddeden oluştuğunu, geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Çocuklardaki doğayla bağlantı kurma yönelimlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumu, bitkilerle uğraşma durumuna ve cinsiyete göre değişmediği ortaya konulmuştur. Ancak, kardeş sayısına göre ikiden fazla kardeşi olan çocukların tek çocuklara göre doğayla bağlantı kurma eğilimlerinin daha yüksek olduğu; hayvanlarla zaman geçirmeyen çocukların evcil hayvanı olan çocuklara oranla doğayla bağlantı kurma eğilimlerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Temiz ve Karaarslan Semiz (2019) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde matematik, fen ve sanat etkinliklerinde, doğa ve doğal materyalleri kullanarak etkinlikleri oluşturabilmeleri amacıyla 25 okul öncesi öğretmenine eğitim programı düzenlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin doğayı ve doğal malzemeyi kullanarak etkinlik hazırlama durumlarının eğitim programı öncesine göre arttığı ve farklı etkinlikler hazırladıkları görülmüştür.

Balık ve Duran (2024) tarafından yarı deneysel olarak yaptıkları çalışmalarında doğayı temel alarak hazırladıkları faaliyetlerin çocuk değerleri üzerine etkisi incelenmiştir. 22 deney 22 kontrol grubundan oluşan çalışmada deney grubuna hazırlanan eğitim programı uygulanırken kontrol grubu rutin eğitimlerine devam etmişlerdir. Araştırma analizinden eğitim programı uygulanan deney grubun kalıcılık ve son test puanlarının deney grubu lehine pozitif yönde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karaoğlu (2024) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının doğayı temel alan eğitimin erken çocukluk döneminde kullanılması kapsamındaki görüşleri incelemiştir. Araştırma nitel model olan fenomenoloji temelli yaklaşım ile oluşturulmuştur. Araştırma bulguları aday öğretmenlerin doğayı temel alan eğitime dair açıklamalarını, doğa temelli eğitimde öğretmenlerin rollerine ait düşüncelerini ve risk içeren oyunların terimlerine görüş açılarını üç ana başlık altında toplamışlardır. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının doğayı temel alan eğitimin rutin müfredata dahil edilmesinin çocuklardaki gelişime katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu eğitimle ilgili korku ve tedirginlik hissetseler de bu eğitim yöntemini kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Hayır Kanat vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yönelik algıları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılan görüşme formu ve çocukların doğayla ilgili çizdiği resimlerden elde edilen bilgiler kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda çocukların doğayı birey yaşantısından uzak içinde bitki ve hayvan olan bir yer olarak algıladıkları görülmektedir. Bunlardan yola çıkılarak doğal alanlara, doğaya ve doğayı temel alan etkinliklere eğitim programlarında yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Uçar vd. (2023), tarafından temel alan etkinliklerin çocukların doğayla yakınlık kurmalarına etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desenle oluşturulan çalışma 40 çocuk üzerinde yapılmış olup 22 'si deney, 18'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda doğayı temel alan çevre etkinliklerinin çocukların doğayla yakınlık kurmalarını arttırdıkları görülmüştür.

Altınok (2020) tarafından okul öncesi dönemdeki çocuklara bağlam temelli fen ve doğa etkinlikleri aracılığıyla temel becerilerin kazandırılmasını incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre yürütülen çalışmada, araştırmacı tarafından planlanan bağlam temelli fen ve doğa etkinlikleri okul öncesi 11 çocuğa uygulanmıştır. Aydoğdu ve Karakuş (2017) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Temel Beceri Ölçeği" kullanılmış; ayrıca süreç boyunca gözlemler yapılmış, günlükler tutulmuş ve uygulama sonrasında çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, bağlam temelli fen ve doğa etkinliklerinin okul öncesi dönemde temel becerilerin kazandırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Atlı ve Atlı (2022) tarafından yapılan çalışmada, salgın süreciyle birlikte okullarda neredeyse tamamen unutulmuş doğa eğitiminin yeniden uygulanabilirliği ele alınmıştır. Araştırma, daha önce çeşitli ortamlarda denenmiş ve olumlu sonuçlar vermiş uygulamaların derlenmesiyle oluşturulmuştur. Önerilen etkinliklerin düşük maliyetli olması, evde bulunabilecek basit malzemelerle yapılabilmesi ve hem sınıf içi hem de dış mekânda uygulanabilirliği vurgulanmaktadır. Çalışmanın bulguları, önerilen uygulamaların öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından kolaylıkla kullanılabilirliğini ve doğa eğitiminin farklı ortamlarda etkili bir şekilde sürdürülebileceğini göstermektedir.

Ayvacı vd. (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterlikleri incelenmiştir. Çalışma, Trabzon ili ve Akçaabat ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi kurumlarından seçilen 15

öğretmen ile yürütülmüş; veri toplama yöntemi olarak görüşmeler ve gözlemler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun fen ve doğa etkinliklerini planlama, yürütme ve özgün materyal geliştirme konusunda yeterli olmadıkları; ayrıca etkinliklerde kullanılacak farklı öğretim tekniklerini yeterince bilmedikleri ve uygulamadıkları belirlenmiştir.

Bakar vd. (2021) tarafından yürütülen araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında doğa temelli eğitimin ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre bilgileri ve çevresel tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde öğrenim gören 47 öğrenci ile tek grup öntest-sontest deney deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler çevresel bilgi testi ve çevreye yönelik tutum ölçeği aracılığıyla toplanmış ve bağımlı örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu ve çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini göstermiştir. Araştırma, doğa temelli eğitimin amacına hizmet ettiğini ve yaygınlaştırılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Güler (2009) tarafından yapılan araştırmada, ekoloji temelli çevre eğitiminin öğretmenlerin doğa ve çevre eğitimine yönelik görüşlerine etkisi incelenmiştir. Çalışma, 12 günlük bir program kapsamında 24 öğretmen ile yürütülmüş; veriler, nitel yöntemle programın başlangıcında ve sonunda yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki mevcut bilgi ve becerilerini yetersiz gördüklerini, program sonrasında ise çevre eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlik algılarının arttığını göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çevrenin korunmasına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri ve doğayı bir laboratuvar olarak kullanmanın önemini vurguladıkları belirlenmiştir.

Güneş (2018) tarafından , Türkiye’de 2013-2017 yılları arasında okul öncesi fen ve doğa eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada, SSCI, ERIC, ULAKBİM ve alanla ilgili diğer veri tabanlarından seçilen 40 makale değerlendirilmiştir. Bulgular, fen eğitimi uygulamaları ve çevre eğitiminin en çok çalışılan konular arasında yer aldığını; nicel ve nitel yöntemlerin dengeli şekilde tercih edildiğini, karma yöntemlerin ise sınırlı kullanıldığını göstermiştir. Ayrıca, incelenen araştırmalarda örneklem grupları arasında çocuklar, öğretmenler ve öğretmen adaylarının dengeli dağıldığı; ancak ebeveynlerle yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Karaman vd. (2021) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretime yönelik tutumları ve fen ile doğa etkinliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma, Elâzığ il merkezinde görev yapan 203 öğretmenin nicel, 63 öğretmenin ise nitel boyutunda yürütölmüş ve karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutta betimsel tarama modeli, nitel boyutta ise durum çalışması deseni uygulanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin fen öğretime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu ve bu tutumların okul türü veya çalıştıkları yaş grubu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Nitel bulgular ise, öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerinde materyal temini ve güvenliğe önem verdiklerini, sıklıkla bitkileri ve deney yöntemini kullandıklarını, ancak materyal eksikliği problemi yaşadıklarını göstermiştir.

Kesicioğlu ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki (60-72 ay) çocuklarına sağladıkları doğal çevre deneyimleri incelenmiştir. Çalışma, Giresun il merkezindeki bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden çocukların ebeveynleri ile yürütölmüş; veri toplama aracı olarak aile tarama ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, ebeveynlerin sağladıkları doğal çevre deneyimlerinin yaşanılan yer ve ailenin aylık gelirine göre farklılaşmadığını; ancak annenin ve babanın öğrenim düzeyi ile mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Kıldan ve Pektaş (2009) tarafından yapılan araştırmada, erken çocukluk döneminde fen ve doğa konularının öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışma, Kastamonu il merkezinde görev yapan 52 okul öncesi öğretmeni ile yürütölmüş; veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu ve mülakat formu kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut okul öncesi programının fen ve doğa konularını içerik açısından desteklediğini, ancak çocukları gelecekteki öğrenim hayatına yeterince hazırlamadığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, programın bilimsel tutumlar (merak, açık fikirlilik, kuşkuculuk) kazandırmada etkili olduğunu, sınıfların fiziksel donanımının yetersiz olduğunu ve hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Köşker (2019) tarafından okul öncesi çocuklarının doğayı algılayış biçimleri incelenmiştir. Çalışma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 100 çocuk ile yürütölmüş; veri toplama aracı olarak çocukların çizdiği doğa resimleri ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların doğayı genellikle hayvan ve bitkilerin bulunduğu, insan yaşamının dışında bir ortam olarak algıladıklarını; temel doğa ilişkilerini yeterince kavrayamadıklarını ve daha çok nesne

odaklı bir anlayışa sahip olduklarını göstermiştir. Araştırma, sınıf ve okul dışı doğa etkinliklerinin okul öncesi programına dâhil edilmesi gerektiğini ve doğanın çocuk için bir öğrenme ve yaşam alanı hâline getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Köşker (2020) tarafından yapılan araştırmada, farklı lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının doğa eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Okul Öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 197 öğretmen adayı ile yürütülmüş; veri toplama aracı olarak açık uçlu sorular içeren anket formu kullanılmış ve veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının doğa eğitimini ağırlıklı olarak doğal çevrenin korunması ve ekolojik bilinç kazandırma boyutuyla tanımladıklarını göstermektedir. Ayrıca adaylar, doğa eğitiminin duyuşsal boyutundan ziyade daha çok davranışsal (koruma) ve bilişsel (bilgilendirme) kazanımlarına vurgu yapmaktadırlar. Araştırma, öğretmen adaylarının doğa deneyimlerinin sınırlı olduğunu ve doğadaki süreçleri tanıttacak, bütüncül bir bakış açısı kazandıracak eğitim içeriklerine ihtiyaç bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Köşker ve Şimşek (2025) tarafından yapılan araştırmada, doğa etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının doğa algıları ve çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, nitel yöntemle ve durum çalışması deseniyle yürütülmüş; veri toplama aracı olarak okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 15 çocuk ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Veriler, altı haftalık doğa temelli etkinlikler öncesi ve sonrasında içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, doğa etkinliklerinin çocukların doğayı daha geniş ve bütüncül biçimde tanımalarına, doğadaki unsurları (bitkiler, hayvanlar, cansız doğal unsurlar) daha ayrıntılı fark etmelerine ve unsurlar arasındaki işlevsel ilişkileri daha iyi kavramalarına katkı sağladığını göstermektedir. Araştırma, doğa temelli etkinliklerin okul öncesi dönemde çocukların çevresel farkındalıklarını artırmada etkili olduğunu ve doğa algılarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Özgün ve Özgün (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının doğayla ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 201 öğretmen adayı ile yürütülmüş; betimsel tarama modeli kullanılarak veriler “Doğayla İlişki Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının doğayla ilişkilerinin bölüm, cinsiyet, çevre dersi alma durumu, doğada bulunma sıklığı, çevresel aktivitelere katılım ve çevre koruma etkinliklerine katılım ile çevre sorunları karşısında kendini sorumlu hissetme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini

ortaya koymuştur. Öte yandan, yaşanılan konut tipi ve çevre koruma derneklerine üyelik değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Şahin (2019) tarafından yapılan araştırmada, Reggio Emilia Yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin kavram gelişimi ve bilimsel süreç becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma, bir devlet okuluna bağlı anasınıfında yürütülmüş; 15 öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak “Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi”, “Bilimsel Süreç Beceri Testi”, etkinlik günlükleri ve velilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Bulgular, Reggio Emilia Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan fen ve doğa etkinliklerinin okul öncesi çocuklarının öğrenme süreçlerini desteklediğini ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını göstermiştir.

Ulusoy (2008) tarafından yapılan araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumları ve çeşitli demografik değişkenlerin bu duruma etkisi incelenmiştir. Çalışma, Ankara il merkezindeki bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan gönüllü öğretmenlerle yürütülmüş; veri toplama araçları olarak “Genel Bilgi Formu” ve “Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Kullanma Durumlarının Değerlendirilmesi Formu” kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin kurum türü, çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, mezun oldukları bölüm, yaş ve hizmet süresinin bazı etkinlik boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığını; ancak öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının bu formun alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenler, kurum yöneticileri ve ailelere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Yılmaz ve Olgan (2017) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi çocuklarının (60-66 ay) doğaya yakınlık seviyeleri (biyofili) ve doğa uyaranlarına verdikleri tepkiler incelenmiştir. Çalışma, Ankara'nın Çankaya ilçesindeki dört devlet okuluna devam eden 105 çocuk ile yürütülmüş; alt örneklem olarak rastgele seçilen 20 çocuk üzerinde “Çocuklar için Biyofili Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular, çocukların biyofili seviyelerinin okul bahçelerinin doğal element içermeye düzeyi ve cinsiyete göre farklılık göstermediğini ve genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, biyofilik ya da biyofobik tepkiler üzerinde kültürün ve annelerin etkisinin öne çıktığı belirlenmiştir. Araştırma, ileride yapılacak çalışmaların çocukların biyofilik/biyofobik yanıtlarını etkileyebilecek demografik ve kültürel faktörleri dikkate alarak planlanması gerektiğini önermektedir.

2.9.2.Yurt Dışında Doğa Temelli Yapılan Çalışmalar

Ernst ve Burçak (2019) tarafından çevre eğitiminin küçük çocuklar için, sürdürülebilirliği destekleyen yetenekleri, yönelimleri ve erdemleri geliştirme etkisi incelenmiştir. Okul öncesinde çocukların doğa oyunlarının çocukların merakını, yönetici işlev yetenekleri, yaratıcı düşünme ve dayanıklılık üzerindeki etkisini bakmışlardır. Bu çalışmada, okul öncesi çocuk katılımcıları arasında bu boyutları ölçmek için nicel yöntem kullanmışlardır. Sonuç olarak doğa etkinlikleri uygulanan grup ile uygulanmayan okul öncesi katılımcılarında daha yüksek seviyede merak, yaratıcılık, dayanıklılık ve ulusal normları aşan yönetici işlev becerilerini gösterdiği görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile doğa oyununun sürdürülebilir çevre eğitimine katkı sağladığı görülmüştür.

Cordiano vd. (2019) tarafından geleneksel ve doğa temelli bir okul öncesi programını nicel olarak karşılaştıran bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışma, öğrenme ortamı ile sosyal etkileşim, davranış, oyun, doğa takdiri ve okul keyfi gibi önemli gelişimsel değişkenler arasındaki ilişkileri yordamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma aynı okulda iki farklı gruba yürütülmüştür. Sonucunda her iki grubun da akademik, sosyal-duygusal ve rol yapma, oyunu becerileri açısından anaokuluna eşit derecede hazır olduğu görülmüştür.

Moore (2022) tarafından yapılan çalışmada, doğa deneyimleri içeren doğaya dalma günü Wilderness Wednesday'i içeren anaokulu programının çocukların yaratıcı düşüncelerine etkisi incelenmiştir. Çocukların yaratıcı düşünme özellikleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ebeveynlerin çocuklarının yaratıcılık özellikleri envanteri olan Okul Öncesi ve Anaokulu İlgi Tanımlayıcısı kullanılarak ölçülmüştür. Ölçekler programın öncesinde ve sonrasında uygulanarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise çocukların resimlerinden tematik analizle, iç ve dış mekân etkinliklerine ilişkin ebeveyn formlarından toplanmıştır. Öğretmen görüşleri, çocukların resimlerinde aktarılan yaratıcılık, ebeveynlerin açık hava etkinliklerine ilişkin raporları ve program istatistikleri sonucunda çocukların yaratıcılıklarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aulia ve Panggung (2019) tarafından doğa temelli eğitim programının çocukların motor becerilerini geliştirmede etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada, 3 anaokulunda 4-5 yaşlarındaki 45 katılımcı çocuklar nicel yöntemle yapılmıştır. Çalışma sonucunda doğa temelli eğitimin çocukların motor becerilerini etkili bir şekilde artırdığı görülmüştür. Çocuklar tüm duyularını kullanarak öğrenmeye daha istekli oldukları ve doğa temelli eğitimin çocukların daha çok hareketli kılmaktadır.

Kiewra ve Veselack (2016) tarafından doğanın çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü nasıl desteklediği incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak iki ayrı doğal açık hava sınıfında okul öncesi yaştaki çocuklarla yürütülmüştür. Birçok araştırma okul öncesi çocuklarda yaratıcı sanatların gelişimini konu edinmiş olsa da çalışmaların çok azı ise yaratıcılık, problem çözme ve inşa etme açısından yaratıcılığa öne almıştır. Araştırma sonucunda, doğal açık hava sınıflarında çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştiren öngörülebilir alanlar, yeterli zaman, yapılandırılmamış materyaller, yaratıcı oyun ve öğrenmeyi destekleyen yetişkinler olmak üzere dört etmen olduğu ortaya konulmuştur.

Hunter-Doniger (2020) tarafından sanat ve ekoloji arasındaki ilişkiyi bir Orman Okulu modeli içinde incelenmiştir. Orman Okulları gibi açık hava programlarının açık hava müfredatı programı gibi sanat temelli çevre eğitiminin nitelikli öğrenme deneyimleri kazandırabileceği görülmüştür. Orman Okulu modeli içinde sanat ve ekoloji arasındaki ilişkinin çocukları üç farklı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiler sonucunda çocuklar bilim insanı/sanatçı oldular, iş birliği içerisinde keşifler yaptılar, anılarını paylaşırken ve çevrelerini tanıırken sanatı ve bilimi içselleştirmişlerdir.

Vella-Brodrick vd. (2024) tarafından doğa ve yaratıcılık arasındaki ilişki ve bu ilişkiyi kolaylaştıran etmenlere dair kanıtlar incelenmiştir. Çalışmalarında Doğa ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen son yedi yıl içinde yayınlanmış 45 yayını incelemişlerdir. Kapsam incelemelerindeki nicel araştırmalar doğa ve yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Nitel ve vaka çalışması araştırmaları da çeşitli doğa ortamlarında yazma, görsel sanatlar, müzik, anaokullarında serbest oyun, tasarım ve iş gibi farklı uygulamalarda doğa ve yaratıcılık arasındaki pozitif ilişkiyi desteklediği görülmüştür.

Kalafati vd. (2024) tarafından sanat temelli çevre eğitimi yoluyla okul öncesi çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi incelenmiştir. Çalışma Yunanistan'da bir anaokulunda bir grup okul öncesi öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada sanat temelli görsel sanatlar uygulaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcı düşüncelerinin, okullarındaki çevresel sorunları tespit etmek üzere kanalize edildiklerinde geliştiği görülmüştür.

Kahn vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, çocuk-doğa etkileşimini modelleme yaklaşımı ele alınmıştır. Makale, etkileşim kalıpları fikrine dayalı olarak, insan ve doğa arasındaki etkileşimin temel özelliklerini soyut bir biçimde tanımlayan kavramsal bir model

sunmaktadır. Model, yapılandırmacı psikoloji, ekolojik psikoloji ve evrimsel psikoloji yaklaşımlarından yararlanmakta ve doğa anaokulunda zaman örnekleme metodolojisi ile toplanan gözlem verilerine dayanmaktadır. Araştırmada, ontogenetik ve filogenetik önemi vurgulayan bir “doğa dili” kullanılarak, doğa anaokulu bağlamında yedi temel etkileşim modeli tanımlanmıştır: Doğada vücudunu enerjik bir şekilde kullanmak, Tahtaya tahta vurmamak, Barınak inşa etmek, Doğada yalnız kalmak, Yere uzanmak, Vahşi bir hayvanla birlikte yaşamak, Hava koşullarında dışarıda olmak. Bu 7 temel model, daha sonra başka bir çalışmada yayımlanan 13 ek modelle birleştirilerek toplam 20 temel etkileşim modeli oluşturulmuş ve modelin uygulanabilirliği ve umut vaat ettiği gösterilmiştir. Tartışma kısmında, modelin hem ürün hem de süreç açısından neyi hedeflediği, mevcut işlevleri ve geliştirme potansiyeli ele alınmıştır.

Johnstone vd. (2022) tarafından çocuk-doğa etkileşimi ve doğa temelli erken çocukluk eğitimi (ECE) arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, etkileşim kalıpları fikrine dayanan modelleme yaklaşımına dayanmaktadır ve insan-doğa etkileşiminin temel özelliklerini soyut bir biçimde tanımlamaktadır. Model, yapılandırmacı psikoloji, ekolojik psikoloji ve evrimsel psikoloji perspektiflerinden beslenmektedir. Araştırma, 2-7 yaş arası çocukların doğa temelli ECE programlarına katılımının, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerini sistematik olarak incelemiştir. Ağustos 2020’de dokuz veri tabanında yapılan taramada, 1.370 tam metin makale incelenmiş ve kriterlere uyan 36 çalışma (26 nicel, 9 nitel, 1 karma yöntem) analiz edilmiştir. Analiz bulguları şu şekilde özetlenmiştir: Nicel çalışmalar: Bilişsel (n=11), sosyal ve duygusal (n=13), doğa ile bağlantı (n=9), oyun (n=10) alanlarında etkiler incelenmiştir. Çalışma tasarımları: Kontrollü (n=6), kontrolsüz öncesi-sonrası (n=6) ve kesitsel (n=15). Sonuçlar: Doğa temelli ECE ile öz-düzenleme, sosyal beceriler, sosyal ve duygusal gelişim, doğa ile ilişki, doğa bilinci ve oyun etkileşimi arasında olumlu ilişkiler gözlemlenmiştir. Dikkat, bağlanma, inisiyatif ve çevreye duyarlı davranış gibi alanlarda ise tutarsız ilişkiler saptanmıştır. Niteliksel çalışmalar: Doğa temelli ECE’nin, oyun, sosyalleşme ve yaratıcılık için fırsatlar sağladığı belirtilmiştir. Araştırma, doğa temelli ECE’nin bazı çocukluk gelişimi sonuçlarını iyileştirebileceğini, ancak doğa etkinliklerinin dozunu ve kalitesini tanımlayan yüksek kaliteli deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Masnan vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevre ile ilgili öğretim ve öğrenim faaliyetlerini planlamaları ve uygulamaları için Yüksek Düzey Düşünme Becerileri (HOTS) temelinde Okul Öncesi Doğa Eğitimi Modülü (PreNEM)

geliştirilmiştir. Modül geliştirme süreci; ihtiyaç analizi, geliştirme ve uygulama-değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşmuştur. PreNEM, Malezya Okul Öncesi Doğa Eğitimi Programı (MyNEPs) kapsamında hazırlanmış olup; hava durumu, flora, fauna, böcekler ve mikroplar gibi içerikler aracılığıyla çocukların çevreyi tanımasını, çevreye yönelik farkındalık geliştirmesini ve bağımsız yaşam becerileri kazanmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna en az 10 yıllık deneyime sahip dört okul öncesi öğretmeni, nicel boyutuna ise Selangor eyaletinde yer alan dört okul öncesinden 29 çocuk katılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin doğa eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmalarına rağmen HOTS'a dayalı öğretim için gerekli beceri ve tutumlarda eksiklik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte PreNEM'in uygulanmasıyla öğretmenlerin öğretim becerilerinde artış sağlandığı ve çocukların MyNEPs programına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarında olumlu gelişmeler gözlemlendiği belirlenmiştir.

Prins vd. (2022) tarafından erken çocukluk eğitiminde doğa temelli oyun ortamlarının çocukların gelişimsel çıktıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, doğa temelli ortamların oyun kalitesini hangi mekanizmalar aracılığıyla artırdığını anlamayı amaçlamış ve PsycINFO, ERIC ve Web of Science veri tabanlarında yapılan sistematik tarama sonucunda, 2-8 yaş aralığında toplam 998 çocuğun yer aldığı 28 nitel çalışma analiz edilmiştir. Veriler, Noblit ve Hare'nin meta-etnografik yaklaşımı ile sentezlenmiş ve üç ana tema etrafında yapılandırılmıştır: (1) doğa temelli ortamlarda oyunun kalitesini belirleyen özellikler, (2) oyunu destekleyen çevresel faktörler ve (3) öğretmen-çocuk etkileşimlerinin oyuna katkısı. Bulgular hem oyun kuramları hem de doğanın iyileştirici etkisi çerçevesiyle uyumlu olup, "doğa oyunu" kavramına özgün bir tanım geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Çalışma, erken çocuklukta oyunun gelişimsel rolünün daha kapsamlı kavramsallaştırılması, affordances teorisinin genişletilerek incelenmesi ve doğa temelli oyunların bilişsel gelişime katkılarının ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan araştırma, doğa temelli oyun uygulamaları ve müdahaleleri için hem kuramsal hem de pratik bir temel sunmaktadır.

Savolainen (2021) tarafından yapılan çalışmada çocuklarda doğa ile bağ kurmanın çevreye duyarlı davranışların temel belirleyicilerinden biri olduğu vurgulanmış, ancak bu bağın erken çocuklukta hangi faktörler tarafından şekillendiğine dair sınırlı bilgi bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya yaş ortalaması 6,5 olan 150 çocuk katılmıştır. Katılımcıların 85'i, haftalık ortalama 13,1 saat doğa temelli etkinlikler sunan bir doğa anaokuluna, 65'i ise haftalık ortalama 1,7 saat doğa eğitimi içeren geleneksel anaokuluna devam etmektedir. Doğa ile bağ kurma düzeyi, "doğa ile bağ kurma endeksi" aracılığıyla ölçülmüştür. Bulgular, okul öncesi

dönemde doğaya düzenli ziyaretlerin, çocuklarda doğaya karşı daha güçlü bir sorumluluk duygusu geliştirmesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir (p=0.013). Bununla birlikte, bu ziyaretlerin çocukların cinsiyeti, ebeveynlerin doğa ile bağı ya da sosyoekonomik statüleri (SES) ile genel doğa bağlantısı arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymadığı belirlenmiştir. İlginç bir şekilde, düşük SES grubundaki çocuklar, yüksek SES grubundaki akranlarına kıyasla doğadan daha fazla keyif aldıklarını ifade etmişlerdir (p = 0.029). Araştırma sonuçları, okul öncesi dönemde doğaya düzenli deneyimlerin, çocuklarda doğaya yönelik sorumluluk duygusunu destekleyebileceğini ortaya koymaktadır. Ancak, önceki araştırmaların aksine, çocukların doğada geçirdikleri süre farklılık gösterse bile genel doğa ile bağ kurma düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Schaller (2023) tarafından yürütülen çalışmada, doğa temelli erken çocukluk eğitiminin kapsamlı çocuk gelişimi üzerindeki etkileri eğitimciler ve ailelerin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın amacı, doğa temelli programlara çocuklarını kaydeden ailelerin tutum ve beklentilerini belirlemek ve bunları program tasarımında rol alan eğitimcilerin bakış açılarıyla karşılaştırmaktır. Karma yöntemli desen kullanılarak yürütülen araştırmada, açık uçlu sorular ve Likert tipi ölçeklerden oluşan anketler aracılığıyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Bulgular, her iki grubun da açık hava etkinlikleri ve mekâna dayalı öğrenmeye yüksek düzeyde ilgi gösterdiğini, doğa temelli eğitimin erken çocukluk dönemindeki önemine dair ortak farkındalığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca tarafların program yapıları konusunda benzer görüşler taşıdığı, yaralanma riskine yönelik ortak kaygılarının bulunduğu ancak eğitimcilerin güvenlik konusundaki yeterliliklerine aileler tarafından güvenildiği belirlenmiştir. Sonuçlar, aileler ve eğitimciler arasında güvene dayalı ilişkinin varlığını vurgulamakta ve her iki gruba yönelik bilinçlendirme çalışmalarının özellikle kentsel ortamlarda çocuklara daha kapsayıcı öğrenme deneyimleri sunmada önemli olduğunu göstermektedir.

Turabovna (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 4-6 yaş arası okul öncesi çocuklarda açık hava hareketli oyunlarının ekolojik farkındalık ve sorumluluk gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, gözlem ve uygulamalı etkinliklerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, doğa temelli hareketli oyunların çocukların çevreye ilişkin bilişsel farkındalıklarını artırdığını, ekolojik konulara yönelik olumlu duygusal tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ve çevreyi korumaya yönelik davranışsal eğilimlerini güçlendirdiğini göstermiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi

eğitimde oyun temelli etkinliklerin ekolojik içerikle bütünlüştürülmesinin çocukların çevresel sorumluluk bilincini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Watt ve Frydenberg (2024) tarafından yürütölen çalışma, erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik eğitiminin sosyal, duygusal ve çevresel gelişime etkilerini incelenmiştir. Araştırma, Avustralya'nın Melbourne kentinde bir şehir içi anaokulunda uygulanan Erken ocukluk Sürdürülebilirlik Eğitimi (ECEFS) kapsamında Doğada Öğrenme Programı'nı (LNP) değerlendirmiştir. Elde edilen nicel veriler ile 17 ebeveynin yanıt verdiği nitel anketler analiz edilmiştir. Bulgular, programı tamamlayan çocuklarda çevreye duyarlı tutum ve davranışların arttığını, akran sorunları, duygusal problemler, hiperaktivite, davranış bozuklukları ve olumsuz başa çıkma stratejilerinde ise anlamlı azalmalar göröldüğünü göstermiştir. Ayrıca ocuklarda empati ve prososyal davranışlarda kayda değer artışlar saptanmıştır. Çalışma, erken çocuklukta sürdürülebilirlik eğitiminin hem sosyal-duygusal gelişimi hem de çevresel farkındalığı olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Ye (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, anaokullarında uygulanan doğa eğitimi programlarının çocukların doğal evre bilgisi, evre bilinci ve keşif yeteneklerinin gelişimine katkısını incelemektedir. Araştırma, özellikle okul öncesi eğitim bölümlerinde öğrenim gören üniversite ve kolej öğrencilerinin, anaokulu doğa eğitimi programlarının uygulama stratejilerini aktif olarak araştırdıklarını ve bu programların tasarımında yenilikler geliştirdiklerini vurgulamaktadır. Bu süreç, gelecekteki öğretim uygulamalarının kalitesini artırmanın yanı sıra küçük çocukların bilişsel gelişimini ve pratik becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Çalışma, ocukların doğaya yakınlışması ve doğayı keşfetmeleri sürecinde üniversitelerin okul öncesi eğitim programlarının rolünü ve öğretim stratejilerini kapsamlı bir biçimde ele almaktadır.

Mamirova ve Abdullaeva (2024) tarafından yapılan çalışma, okul öncesi eğitimde yenilikçi yaklaşımların çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirme ve doğa ile kurdukları ilişkiyi geliştirme potansiyelini ele almaktadır. Araştırma, eğitimcilerin çocukların doğayla etkileşimlerini desteklemek amacıyla teknolojiyi bir araç olarak nasıl kullanabileceklerini incelemekte ve anlamlı doğa keşif etkinliklerinin tasarımında uygulanabilecek yenilikçi yöntemleri ortaya koymaktadır. Çalışma, teknolojinin okul öncesi eğitim ortamlarında etkin biçimde kullanılmasının, çocukların merakını, evre bilincini ve doğaya ilgisini artırırken bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini de desteklediğini

göstermektedir. Ayrıca, teknolojinin pratik deneyimlerle dengelenmesi ve eğitim sürecine stratejik olarak entegre edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2.9.3. Yurt İçinde Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar

Çetingöz vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik eğitimi perspektifiyle çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri incelenmiştir. Çalışma, İzmir merkez ilçelerindeki devlet bağımsız anaokullarında görev yapan 20 öğretmen ile yürütülmüş; nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ve amaçlı örnekleme (ölçüt ve tipik durum) kullanılmıştır. Veriler, öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çevresel sanat etkinliklerinde doğal malzemelerden tasarımlar, artık materyal çalışmaları ve boyama etkinlikleri gibi uygulamalar gerçekleştirdiğini; ancak materyal eksikliği, çocukların isteksizliği ve dikkat dağınıklığı gibi zorluklarla karşılaştıklarını göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin çevresel sanat etkinliklerini genel olarak alan yazın ile tutarlı biçimde uyguladıklarını; ancak sürdürülebilirlik perspektifiyle bu etkinliklerde bilgi eksiklikleri ve bazı uygulama zorlukları yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Göktepeliler ve Aksoy (2022) tarafından yapılan çalışmada, sinestezi fenomeninin sanat eğitimi ve yaratıcılıkla ilişkisi incelenmiştir. Çalışma, özellikle fen ve güzel sanatlar eğitimi bağlamında sinestezinin öğrencilerin duyuşal ve duygusal deneyimlerini nasıl etkilediğini anlamaya odaklanmıştır. Araştırma, literatür taraması ve kavramsal analiz yöntemiyle yürütülmüş; sinestezi fenomeninin sanatsal yaratım süreçlerine, öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılık gelişimine katkıları değerlendirilmiştir. Bulgular, sinestezinin öğrencilere sınırsız duyuşal ve duygusal deneyimler sağlayarak yaratıcılığı artırdığı ve sanatsal ürün ile öğrenci arasındaki etkileşimi güçlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, okullarda öğrencilerin sinestezik deneyimlerine yeterince önem verilmediği; duyuşal becerilerin anlamlandırılarak geliştirilmesinin öğrenci gelişimi açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Araştırma, sinestezi fenomeninin sanat eğitimi kapsamında daha bilinçli ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Avcı (2000) tarafından yapılan çalışmada, 3-12 yaş arası çocukların sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri ve bu uygulamaların çocuk resimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişim özelliklerini dikkate alarak, 3-12 yaş arası çocuklardan toplam 18.000 resim toplanmış ve bunlardan 4.400 resim ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Resimlerin biçimsel, kurgusal ve renksel özellikleri analiz edilerek, çocukların yaratıcı gelişimi ve sanat eğitiminin etkisi belirlenmiştir. Bulgular, eğitim

sistemindeki yanlış yönlendirme ve uygulamaların çocukların özgün yaratıcılıklarını olumsuz etkilediğini; çocuk resimlerinde görülen şablon formların yetişkin resimlerinde de benzer şekilde ortaya çıktığını göstermiştir. Araştırma, sanat eğitimi uygulamalarının gözden geçirilerek çocukların özgün yaratıcılıklarının desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Avcı ve Sağsöz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 5 yaş grubu çocuklara sunulan görsel sanat eğitimi farklı boyutlarda incelenmiştir. Araştırmada, etkinlik türü, kullanılan araç-gereç çeşitliliği, öğretmenlerin sanatsal yönelimi ve çocukların etkinliklere gösterdikleri ilgi değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda 45 sınıfta dört saatlik gözlem gerçekleştirilmiştir. Bulgular, sınıflarda en fazla kâğıt, boyama, üç boyutlu ve çizim/resim çalışmalarına yer verildiğini ortaya koyarken, çocukların özellikle bütünleştirilmiş etkinliklere daha yoğun ilgi gösterdiklerini göstermektedir. Araç-gereç kullanımında boya ve kâğıt en yaygın tercih edilirken, artık materyal ve yoğurma maddesinin bir arada kullanıldığı etkinliklerin çocuklar tarafından daha çok ilgi gördüğü saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin genellikle ürün odaklı bir yaklaşım benimsediği; ancak çocukların yapılandırılmamış, sürece odaklı etkinlikler sunan öğretmenlerin çalışmalarına daha fazla katılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

Ayaydın (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönemde sanat eğitiminin çocuklara kazandırdığı değerler incelenmiştir. Çalışma, literatür taraması yöntemi ve genel tarama modeli kullanılarak yürütülmüş; okul öncesi dönemde sanat eğitiminin çocukların bilişsel, devimsel, estetik ve yaratıcı becerilerini geliştirmeye katkıları değerlendirilmiştir. Bulgular, sanat eğitiminin çocukların kendini tanımasını, başkalarıyla işbirliği yapmasını, kültürel farkındalık kazanmasını ve çok yönlü düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığını göstermektedir. Araştırma, okul öncesi sanat eğitiminin birey açısından vazgeçilmez ve yaşam boyu gerekli bir eğitim alanı olduğunu ortaya koymakta ve bu eğitime özen gösterilmesi gerektiğini önermektedir.

Aydoğdu ve Ayanoglu (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinliklerine yönelik görüşleri öğretmenlik uygulaması bağlamında incelenmiştir. Temel nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde öğrenim gören 30 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler betimsel analizle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının sanat etkinliklerinin çocukların gelişimine çok yönlü katkı sağladığını düşündüklerini, uygulamada ise çoğunlukla ince motor becerilerini geliştiren etkinliklere yöneldiklerini göstermektedir.

Ayrıca malzeme teminindeki güçlükler, zaman yetersizliği ve uygun etkinlik bulma sorunlarının uygulamayı sınırlandırdığı; sanat etkinliklerinin diğer alanlarla bütünleştirilmesi, materyal desteğinin artırılması ve lisans eğitiminde sanat içerikli derslere daha fazla yer verilmesinin süreci destekleyeceği ifade edilmiştir.

Aykanat (2018) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmada, sanat eğitiminin çocukların estetik bakış açısı geliştirmesi, çevreye duyarlılık kazanmaları, duygularını ifade edebilme ve iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önemi vurgulanmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin sanata yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla “Sanat Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bulgular, ölçeğin eğitim ve sanat alanlarını ele alması bakımından okul öncesi eğitim literatürüne katkı sağladığını göstermektedir.

Çelik ve Yazar (2010) tarafından yapılan araştırmada, 3–6 yaş arası okul öncesi çocuklarına verilen sanat eğitiminde yoğurma maddelerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırmada 34 okul öncesi öğretmenine uygulanan görüşme formu ile veri toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Bulgular, yoğurma maddelerinin çocukların el becerilerini geliştirdiğini, yaratıcılıklarına ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, en çok plastilin, tuz seramiği ve pasta hamurunu kullandıklarını belirtmişler; gazete kâğıdı ve grafon kâğıdı gibi maddelerin ise hazırlık zorlukları ve çocukların isteksizliği nedeniyle daha az kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Ekesoy (2025) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel olarak olgubilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubu Konya ilinde görev yapan 16 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okul öncesi sanat eğitiminin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen çok yönlü ve verimli bir eğitim süreci olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Katılımcılar, uygun öğrenme ortamının hazırlanması ve geleneksel ile yenilikçi yöntemlerin bir arada kullanılması yoluyla öğrenci odaklı ve zenginleştirici etkinlikler sunulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma, okul öncesi sanat eğitiminin çocukların duygusal, sosyal, estetik ve disiplin becerilerini geliştirdiğini ve aile-okul iş birliğinin önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Son olarak, sanat eğitiminde değerlendirme sürecinin çok yönlü ve kapsamlı bir yaklaşımla ele alınmasının kritik olduğu vurgulanmıştır.

Erdoğan (2025) tarafından yapılan çalışmada, sanat eğitimi ve bu eğitimin bireylerin yaratıcı, estetik, empati ve iletişim becerilerine etkileri incelenmiştir. Araştırma, literatür taraması yoluyla ve nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüş olup, görsel ve işitsel sanatlar bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma, yükseköğretim düzeyinde Güzel Sanatlar ve Eğitim Fakültelerinde gerçekleştirilen eğitim programlarını kapsamaktadır. Bulgular, sanat eğitiminin bireylerin farkındalıklarını artırdığı, toplumsal yapıyı iyileştirdiği, teknolojik ve ekonomik koşullara uyumu desteklediği, yerel yönetimlerin sanata yönelik tutumlarının geliştirilmesinin önem taşıdığı ve atölye temelli eğitimlerin sürecin etkinliğini artırdığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Erkul Hatipoğlu ve Kandır (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar etkinliklerinde Kübizm yöntemini kullanmaya yönelik ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılarak, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kars ilinde anaokullarında görev yapan 43 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin Kübizm akımının temsilcilerinden Pablo Picasso hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bazı eserleri programlarına dahil ettiklerini, ancak yöntem, teknik ve beceri geliştirme açısından ek ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermektedir. Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin Kübizm temelli programların geliştirilmesi ve öğretmen eğitimlerinin artırılmasının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Gökdemir (2019) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar ve geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılarak, Mardin ilinde görev yapan 14 okul öncesi öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılık, küçük kas becerileri, el ve motor becerilerini desteklediğini düşündüklerini; ancak sınıf mevcudu, malzeme temini, sınıf düzeni, okul idaresi ve velilerin tutumları gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Araştırma, öğretmenlerin bu sorunlara yönelik sınıf mevcutlarının azaltılması, maddi destek sağlanması, eğitim seminerleri, geniş sanat köşeleri ve okul öncesi atölye oluşturulması gibi çözüm önerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Gülyüz (2021) tarafından yürütülen çalışmada, Güney Kore ve Türkiye'nin sanat eğitimi öğretim programlarının karşılaştırılması incelenmiştir. Araştırma, literatür taraması yöntemi kullanılarak yürütülmüş ve ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki programlar ele

alınmıştır. Bulgular, her iki ülkenin sanat eğitimi programlarının yapı ve içerik açısından benzerlik gösterdiğini; ancak Güney Kore programlarında kişilik eğitimi ve kültürel içeriklerin Türkiye'ye kıyasla daha ön plana çıktığını göstermektedir. Araştırma, Güney Kore'nin zengin kültürel ve felsefi temelli sanat eğitimi anlayışının Türkiye'deki programlar için örnek oluşturabileceğini ve iki ülke arasında kültürel etkileşimi artıracak projelerin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Elmas Gün vd. (2016) tarafından yürütülen araştırmada, 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de okul öncesi sanat eğitimi alanında yapılan tez çalışmaları incelenmiştir. Araştırma, 66 lisansüstü tezi (resim-iş ve müzik eğitimi alanında) betimsel analiz yöntemiyle değerlendirmiştir. İnceleme, okul öncesi kademesinde yapılmış tezleri kapsamaktadır. Bulgular, tezlerin çoğunlukla ilköğretim okul öncesi öğretmenliği, resim-iş ve müzik eğitimi alanlarında gerçekleştirildiğini; resim-iş tezlerinde nitel, müzik eğitimi tezlerinde ise hem nicel hem nitel yöntemlerin kullanıldığını ve en sık işlenen konunun okul öncesi dönemde resim, görsel sanatlar ve müzik eğitiminin önemi olduğunu göstermektedir.

İşler (2010) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemde sanat faaliyetlerinin çocukların bilişsel, motor, dil ve sosyo-duygusal gelişimine etkileri ve bu faaliyetlerin kapsamı incelenmiştir. Araştırma, okul öncesi eğitim bağlamında literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İnceleme okul öncesi kademesinde yapılmıştır. Bulgular, sanat faaliyetlerinin çocukların kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılık ve estetik algılarını geliştirmelerine olanak sağladığını; geleneksel uygulamalarda ağırlıklı olarak uygulama boyutuna odaklanıldığı, ancak disiplin temelli sanat eğitimi yaklaşımıyla çocukların kültürel estetik bilgi ve sanat okuryazarlığının da desteklenebileceğini göstermektedir.

Olgun (2017) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemde verilen sanat eğitiminin bireylerin yaratıcılık ve estetik algılarını geliştirmedeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, okul öncesi öğrencilerine yönelik dijital bir uygulama aracılığıyla oyun temelli öğretim uygulaması yapılmış ve öğrencilerin sanatçı ve eserlerle ilgili görsel algılarının gelişimi gözlemlenmiştir. Çalışma okul öncesi kademesinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, dijital yöntemle desteklenen sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıklarını ve estetik değer yargılarını geliştirmeye olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Kelekçi Olgun ve Kahraman (2016) tarafından yürütülen çalışmada, okul öncesi dönemde teknolojik araçlar kullanılarak çocuklara sanat eğitimi verilmesinin etkisi

incelenmiştir. Araştırma kapsamında, öğrencilere önemli ressamların eserlerini oyun temelli bir aplikasyon aracılığıyla öğretme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Çalışma okul öncesi kademesinde yürütülmüştür. Sonuçlar, teknoloji destekli sanat eğitiminin çocukların yaratıcılıklarını artırdığı, farklı materyalleri kullanarak dünyayı farklı bir bakış açısıyla algılamalarını sağladığı ve özgüven kazandırdığı yönünde bulgular sunmaktadır.

Samsun vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmada, çocuk resimleri ve çizgisel gelişim süreçleri üzerinden sanat eğitiminin çocuk gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında erken çocukluk döneminden itibaren yapılan karalama ve çizimler görsel araştırma yöntemi ile analiz edilmiş, literatür taraması ile kuramsal altyapı oluşturulmuştur. Çalışma çocukluk ve erken çocukluk kademesinde yürütülmüştür. Sonuçlar, sanat eğitiminin çocukların bilişsel süreçlerini ve küçük motor kas gelişimini desteklediği, problem çözme ve estetik algı becerilerini geliştirdiği ve toplumsal düzeyde önem taşıdığı yönünde bulgular sunmaktadır.

Noyat (2024) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi sanat eğitimi kapsamında seramik sanatının önemi ve eğitimde kullanılan yöntem, teknik ve araç-gereçler incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiş, ilgili literatür, makale ve kitap bölümleri detaylı olarak incelenmiştir. Çalışma okul öncesi kademesinde yürütülmüştür. Sonuçlar, seramik eğitiminin çocukların güvenli bir ortamda yaratıcı deneyimlerini keşfetmelerine olanak sağladığını ve araç-gereç ile teknik bilgisinin desteklenmesinin çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Özkan ve Girgin (2014) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliklerine programlarında yer verme düzeyleri ve uyguladıkları yöntemler incelenmiştir. Çalışma İstanbul ilinde görev yapan 51 okul öncesi öğretmeni ile anket ve 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma okul öncesi kademesinde yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun görsel sanat etkinliklerini her gün uyguladığı, boyama çalışmalarını tercih ettiği ve anlatım yöntemini kullandığı; ayrıca görsel sanat eğitiminin çocukların psikomotor becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini düşündüklerini göstermektedir.

Parsıl ve Kılıç (2024) tarafından yürütülen araştırmada, sanat eğitimi sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin bireylerin yaratıcılık ve estetik gelişimine etkileri incelenmiştir. Çalışma, ulusal ve uluslararası literatür taraması ile tez, makale ve konferans bildirilerinin dijital ortamda incelenmesi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma okul öncesinden

itibaren eğitim sürecini kapsayan bireyler üzerinde ele alınmıştır. Bulgular, sanat eğitimi sürecinde yapılandırılmış yöntem ve tekniklerin kullanımı ile bireylerin yaratıcılık, estetik duyarlılık ve eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiğini ve sanata karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Noyat vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi eğitim programında uygulanan görsel sanatlar derslerinin çocukların yaratıcılık gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 48-66 ay yaş grubundaki öğrenciler üzerinde Montessori Eğitimi Yaklaşımı ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Merkezli Yaklaşım karşılaştırılmıştır. Çalışma okul öncesi kademesinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, Montessori yaklaşımı uygulanan sınıfta öğrencilerin yaratıcılıklarının olumlu yönde geliştiğini, iş birliği ve özgür çalışma davranışlarının arttığını gösterirken, öğretmen merkezli yaklaşımlarda öğrencilerin özgün ve yaratıcı fikirlerinin sınırlandığı ve bazı materyallerin erişim kısıtlarının yaratıcılığı olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

Taş ve Deniz (2025) tarafından yürütülen araştırmada, erken çocukluk döneminde görsel sanat atölyelerinde uygulanan görsel kültür aktivitelerinin öğrencilerin çalışmalarına etkisi incelenmiştir. Çalışma, Diyarbakır il merkezindeki bir anaokulunda, 60-72 ay yaş grubunda 19 öğrencinin katılımıyla ve nitel araştırma deseni olan durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş; veri toplama araçları olarak fotoğraf, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırma okul öncesi kademesinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin görsel kültürün alt başlıklarını ifade etme bilinci kazandıklarını, toplumsal ve çevresel imgeleri bireysel olarak oluşturduklarını, görsel okuma becerilerinin geliştiğini ve çevre ile toplum konusunda bilinçlenmeye yönelik istekli davrandıklarını göstermektedir.

Türkmen (2025) tarafından yürütülen araştırmada, erken çocukluk döneminde yaratıcı drama ve sanat eğitiminin çocukların gelişimine katkıları incelenmiştir. Çalışma, çocukların bireysel potansiyellerini keşfetmeleri, özgüven kazanmaları ve sosyo-duygusal becerilerini geliştirmeleri açısından yaratıcı drama ve sanat eğitiminin rolünü ele almıştır. Araştırma okul öncesi kademesinde gerçekleştirilmiş olup, yaratıcı drama ve sanat eğitiminin temel kavramları, uygulama biçimleri ve birlikte kullanım yöntemleri nitel olarak incelenmiştir. Bulgular, bu iki yaklaşımın çocukların kendilerini özgürce ifade edebilecekleri kalıcı öğrenme ortamı sağladığını ve sosyal iletişim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Yağmur vd. (2024) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönemde görsel sanat eğitimi kapsamında öğretmenlerin uyguladıkları sanat çalışmalarının değerlendirilmesi incelenmiştir. Çalışma, Diyarbakır, Elâzığ, Erzurum, Trabzon ve Van illerinde görev yapan toplam 24 okul öncesi öğretmeni kapsayan olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Zoom üzerinden yapılan sesli görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin etkinlik içeriklerinin belirlenmesi, planlama ve uygulama süreçleri ile uygun eğitim ortamı oluşturma, malzeme ve özgün çalışma boyutlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Aydos (2025) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönemde sanat eğitiminin çocukların yaratıcılığı, duyuşsal ve bilişsel gelişimi üzerindeki katkıları incelenmiştir. Çalışmanın amacı, erken yaşlardan itibaren çocuklarla sanat çalışması yapan eğitimcilere, bu çalışmaların daha verimli ve çocuk yararına olacak şekilde yürütülmesi için bir yol haritası sunmaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni olarak olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri ile son hâli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, iki katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, erken çocukluk döneminde sanatsal etkinliklerin, çocukların ilgi, ihtiyaç ve isteklerine göre planlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.9.4.Yurt Dışında Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar

Khayitova (2025) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk döneminde İngilizce eğitiminin önemini küreselleşen dünyada artan bir ihtiyaç olarak ele alınmıştır. Araştırma, okul öncesi dönemin çocukların bilişsel esnekliği ve yeni uyaranlara karşı duyarlılığı nedeniyle dil ediniminde kritik bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, başlangıçta ruh sağlığını desteklemek amacıyla geliştirilen sanat terapisi yönteminin, erken çocukluk eğitiminde pedagojik bir araç olarak nasıl uygulanabileceği incelenmiştir. Özellikle sanat terapisi tekniklerinin İngilizce dil öğretimiyle (ELT) entegrasyonu ele alınmış; bu yaklaşımın teorik temelleri, uygulama stratejileri, vaka çalışmaları ve karşılaşılan güçlükler detaylı biçimde analiz edilmiştir. Araştırma, sanat terapisi yoluyla dil öğretiminin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi destekleyebileceğini göstermektedir.

Xiao vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul öncesi çocukların sözlü dil gelişimini (OLD) desteklemek amacıyla yaratıcı sanat bağlamlarında uygulanan öğretim iskelesi stratejileri incelenmiştir. Çalışma, Çin'deki bir anaokulunda beş yaşındaki çocukların resim etkinliklerini katılımcı olmayan gözlem ve sanat eseri analizi yoluyla, sosyo-kültürel ve

iskele teorileri çerçevesinde nitel bir vaka çalışması olarak ele almıştır. Araştırmada üç temel iskele stratejisi belirlenmiş ve bu stratejilerin çocukların Yakınsak Gelişim Alanı (ZPD) içinde dinamik bir şekilde birlikte işlediği ortaya konmuştur: (1) görsel ipucu stratejisi, metaforlar, sıfatlar ve sıra kelimeleri aracılığıyla çocukların kelime dağarcığını geliştirmekte; (2) diyaloglu anlatı oluşturma, anlatının açıklama, yükselen eylem, doruk noktası ve çözüm bölümlerinde tutarlılığı artırmakta; ve (3) duygusal katılım stratejileri, güvenli bir ifade ortamı sağlayarak duygusal kelime dağarcığının içsel motivasyonla bütünleşmesini desteklemektedir. Bulgulara dayanarak, araştırma üç boyutlu “görsel-dilbilimsel-duygusal” entegre iskele modelini önermekte ve çizim etkinliklerinin ısınma, yaratma ve paylaşma aşamalarında eşzamanlı ve kademeli iskelenin uygulanmasına ilişkin pratik kılavuzlar sunmaktadır. Çalışma, iskele teorisinin yapılandırılmamış sanat bağlamlarında uygulanabilirliğini genişletmekte ve okul öncesi eğitimde dil destek stratejilerinin tasarımı ile öğretmen eğitimi için sistematik bir çerçeve sağlamaktadır.

Savva ve Erakleous (2017) tarafından yürütülen çalışmada, oyun temelli sanat etkinliklerini planlama ve uygulama sürecinde öğretmen adaylarının düşünceleri incelenmiştir. Çalışmada, 'düşünme' kavramı, oyun bağlamında sanat öğretimi ve öğrenimini vurgulayan söylemler ve planlamayı 'bilme pratiği' olarak kavramsallaştıran teorik varsayımlarla şekillendirilmiştir. Araştırmada hizmet öncesi öğretmenlerin düşünceleri, (a) araştırmacılar tarafından oluşturulan ve planlama sürecinde soruşturmayı başlatmayı ve katılımcıların 'bilme pratiği' hakkında kanıt sunmasını sağlayan 'skēptikó' aracı ile ve (b) fotoğraf çıkarma yöntemini içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Bulguların doğrulanması için sınıf gözlemi, araştırmacıların yansıtıcı notları, belge analizi ve fotoğraflar da kullanılmıştır. Analizler, hizmet öncesi erken çocukluk öğretmenlerinin planlama (düşünme) ve uygulama süreçleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların kararlarının gerekçeleri, felsefi ve ahlaki seçimleriyle ilişkili düşünceleriyle etkileşim göstermektedir. Ayrıca, oyun temelli sanatsal uygulamalar aracılığıyla mekân kavramı sorgulanmakta ve bu etkinliklerin oyunsal ve aktif öğrenmeyi pekiştiren bir nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Çalışma, dokümantasyon yoluyla düşünmenin önemini vurgulamakta ve bu yaklaşımın yansıtıcı pedagojik uygulamalara katkı sağladığını göstermektedir.

Kalu ve Ikpeoha (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, erken çocukluk döneminde kültürel ve yaratıcı sanat (CCA) eğitimini incelemekte ve okul öncesi eğitimde CCA'nın önemini tartışmaktadır. Makale, erken çocukluk eğitiminin çocuklara sorgulama ve

yaratıcılık becerilerini geliştirme fırsatı sunduğunu ve aynı zamanda onları yetişkinliğe hazırladığını vurgulamaktadır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin çok yönlü gelişimi açısından sanatın değerlerini anlamayı ve tanımayı içeren kültürel ve yaratıcı sanat kavramlarını açıklamaktadır. Makalede, kültürel ve yaratıcı sanatların amaçları ile dans, müzik, güzel sanatlar ve tiyatro gibi bileşenleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitim kavramı, erken çocukluk eğitimi bağlamında okul öncesi çocuklara yönelik eğitimin işlevleri, kültürel ve yaratıcı sanatların önemi ve bu alanda karşılaşılan zorluklar tartışılmıştır. Çalışma, erken çocukluk eğitiminde kültürel ve yaratıcı sanatlarla ilgili sorunların ele alınması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekliliği ile sonuçlandırılmıştır.

Saefurrohman (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve duygusal ifadenin geliştirilmesinde sanat eğitiminin rolü incelenmiştir. Araştırma, erken çocukluk eğitiminde sanat eğitimine ilişkin olguyu derinlemesine analiz etmeyi amaçlayan nitel bir vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu okulda sanat dersi veren öğretmenler ve bakım verenler oluşturmaktadır olup, toplam 50 öğretmen yer almıştır. Veri toplama sürecinde gözlem, derinlemesine görüşme ve belge analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular, sanat eğitiminin çocukların yeni fikirler üretme, yaratıcı riskler alma ve sorunları yenilikçi yollarla çözme becerilerini önemli ölçüde desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, sanat etkinlikleri çocukların duygularını ifade etmelerine ve duygusal refahlarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Sanat eğitiminin akademik konuların temel kavramlarının anlaşılmasına katkıda bulunduğu ve ince ile kaba motor becerilerinin gelişimini desteklediği de belirlenmiştir. Çalışma, sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde çocukların bütünsel gelişimini destekleyen kritik bir unsur olduğunu ortaya koymakta ve eğitimciler, ebeveynler ve toplum için sanatı çocukların günlük yaşamına entegre etmenin önemini vurgulamaktadır.

Zaidah ve Ariyati (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, erken çocukluk eğitiminde yaratıcı sanatların çocukların gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, sanatın küçük çocukların ifade ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada, sanat temelli eğitim araştırmaları (ABER) erken çocukluk dönemi için uygun ve etkili bir yöntem olarak ele alınmıştır. Bulgular, sanatla ilgilenmenin çocukların yaratıcılığını, öğrenmeye olan ilgisini ve derslere katılım motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Araştırmacılar, erken çocukluk programlarında sanat temelli öğrenme fırsatlarının sağlanmasının önemini vurgulamakta ve sanatın küçük çocukların bilişsel, fiziksel

ve sosyo-duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini tam olarak anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Lindsay (2017) tarafından yürütülen araştırmada, erken çocukluk eğitimcilerinin görsel sanatlara ilişkin inançlarını ve pedagojik yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma, çocuklara sunulan farklı türde görsel sanat deneyimlerinin eğitimsel değerine dair eğitimcilerin düşüncelerini değerlendirmektedir. Araştırmada, erken çocukluk eğitim ortamlarında sunulan görsel sanat deneyimlerinin çeşitlilik, yöntem ve amaç bakımından önemli farklılıklar gösterdiği, ancak eğitimcilerin müfredata dahil ettikleri deneyimleri değerlendirmelerine veya sanat eğitimi rollerini düşünmelerine yönelik rehberliğin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Literatür, okul öncesi eğitimcilerin sanat öğretimi ve uygulaması konusunda kendilerine güven duymadıklarını ve görsel sanatlar bilgisinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Niteliksel vaka çalışması kapsamında, Avustralya'daki dört erken çocukluk eğitim ortamında çalışan on iki eğitimci incelenmiş; veri toplama yöntemleri olarak görüşmeler, çevresel denetimler ve pedagojik belgelerin analizi kullanılmıştır. John Dewey'in demokrasi, eğitim ve sanat felsefesi ile Reggio Emilia yaklaşımının pedagojik değerleri, araştırma verilerinin yorumlanmasında temel bir çerçeve sağlamıştır. Çalışma, erken çocukluk bağlamında görsel sanat deneyimlerinin sürekliliğinin, çocukların büyümesini destekleyen deneyimler sağlamada ve yanlış eğitim uygulamalarının yol açabileceği durgunluğu önlemede önem taşıdığını göstermektedir.

2.9.5. Yurt İçinde Doğa ve Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar

Temiz ve Karaarslan Semiz (2018) tarafından yapılan çalışmada erken çocukluk döneminde doğa ve doğal malzemelerle sanat faaliyetlerini birleştirerek okul öncesi öğretmen adaylarının doğal materyalleri kullanma yetileri incelenmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının farklı, doğal materyalleri geleneksel araç gereçlerin yerine daha çok kullandıkları görülmüştür. Kullanılan doğal malzemeler arasında kum, toprak, kemik, taş, meyve, yaprak vb. farklı doğal malzemeler bulunmaktadır. Bu malzemelerin kullanılması çocukların doğanın içinde yer alarak yaratıcılık özelliklerinin artmasına imkân sağlamıştır. Öğretmen adaylarının eğitim etkinliklerinde doğal malzemeleri kullanmaları onların özgüvenleri geliştirerek, mesleki beceri ve yaratıcılıklarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Uysal ve İnce (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemde çocukların sanat etkinliklerinde çevresel unsurlardan nasıl etkilendikleri ve bu etkileri çalışmalarına nasıl yansıttıkları incelenmiştir. Araştırma, Ankara ilinde bir anaokulunda, beş

yaş grubu 17 çocuk üzerinde durum çalışması yöntemiyle yürütülmüştür. İnceleme okul öncesi kademesinde yapılmıştır. Bulgular, çocukların sanat etkinliklerinde çevresel faktörleri yoğun şekilde kullandığını; en çok etkileşimde buldukları unsurların arkadaş etkileşimi, öğretmen etkileşimi, eğitim programı içeriği, fiziksel çevre, sosyal çevre ve kişisel deneyimler olduğunu göstermektedir.

İlden ve Kaymak (2016)'ın tarafından yapılan çalışmada, devlet ve özel kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sanat anlayışları karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve sanatın doğayla olan bütüncül ilişkisi temel alınarak öğretmenlerin sanat etkinliklerini doğa bağlamında nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sanat etkinliklerine yönelik bakış açılarının aldıkları lisans eğitimi doğrultusunda nasıl şekillendiği değerlendirilmiştir. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışma, Ordu ilinde devlet okulunda çalışan beş ve özel kurumda çalışan beş öğretmen olmak üzere toplam on katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin eğitim düzeylerinin görece daha düşük olmasına rağmen sanat etkinliklerine ilişkin görüş farklılıklarının oldukça sınırlı olduğunu göstermiştir.

Sebik (2018) tarafından yürütülen araştırmada, Açık Havada Eğitim (AHE) temelli sanat eğitimi programının çocukların görsel ve plastik dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Çalışma, Tübitak 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında, 08-12 yaş grubundaki 18 çocuk (sevgi evlerinde kalan) ile 7 gün süren bir proje uygulaması ve ön-son resim çalışmaları yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma ilköğretim öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılmıştır. Bulgular, AHE temelli sanat etkinliklerinin çocukların renk algısı, mekân-figür ilişkisi, topluluk figürleri kullanımı ve yaratıcı ifade becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini ve görsel-plastik dil gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Sesigür ve Edeer (2021) tarafından yürütülen araştırmada, yer temelli görsel sanat uygulamalarının çocukların doğa ile sanat ilişkisini kurma ve estetik deneyim kazanma sürecine etkisi incelenmiştir. Çalışma, 7-11 yaş grubundaki 12 çocuğun yaz okulunda katıldığı uygulamalar üzerinden işbirlikli eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür; veri toplama araçları olarak gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, katılımcı çalışmaları ve ders video kayıtları kullanılmıştır. Araştırma ilköğretim öncesi ve erken ilköğretim kademesinde gerçekleştirilmiştir. Bulgular, çocukların doğal çevreyi keşfederek estetik deneyim kazandığını, sanat ve doğa ilişkisini görsel tasarımlarında kurduklarını ve süreci merak, heyecan ve eğlenceli deneyimler aracılığıyla değerlendirdiklerini göstermektedir.

2.9.6.Yurt Dışında Doğa ve Sanat Temelli Yapılan Çalışmalar

Fajrie vd. (2024) tarafından erken çocukluk estetik deneyimlerini iyileştirmek için doğal malzemelere dayalı sanat öğrenme modelleri incelemiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Deneysel yapılan bu çalışmada deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Çalışmada üç anaokuldan 33 çocuk katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem, görüşme ve testler kullanılmıştır. Veriler normallik ve homojenlik testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenme etkinliğini analiz etmek için t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 1 ve 2 deney grupları arasındaki ön test ve son test arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Doğal malzemelerin kullanıldığı sanat programı öncesi ve sonrasının karşılaştırılmasında çocukların estetik deneyiminde olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu araştırma ile kullanılan doğal malzemelere dayalı bir sanat öğrenme programının uygulanmasının estetik deneyimleri artırmada etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moula vd. (2022) tarafından yapılan sistematik derleme, sanat ve doğa arasındaki karşılıklı bağlantıyı ve bu ilişkinin çocuklar ile gençlerin sağlık ve refahı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın arka planında, çocukların ve gençlerin doğada geçirdiği zamanın son 30 yılda ciddi oranda azaldığı ve COVID-19 sonrası bu azalmanın %60'a ulaştığı vurgulanmıştır. Doğal ortamların sağlık üzerindeki olumlu etkileri ve sanatın refaha katkısı ayrı ayrı ele alınsa da sanat ve doğa arasındaki etkileşimin birlikte incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu belirtilmiştir. Çalışmada sekiz elektronik veri tabanı, 20 dergi, altı kitap ve uzman görüşleri taranmış; Cochrane el kitabı, PRISMA kılavuzları ve TIDieR şablonu doğrultusunda sistematik bir süreç izlenmiştir. İnceleme sonucunda 9.314 kayıt içerisinde yalnızca 11 çalışma kriterleri karşılamış ve toplam 602 katılımcıya ait veriler değerlendirilmiştir. Birleşik Krallık, ABD, İrlanda, Avustralya ve Hong Kong'da yürütülen bu çalışmalar; orman, plaj, park, bahçe ve okul bahçesi gibi farklı doğal alanlarda gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre doğada sanat etkinlikleri, tüm çocuk ve gençler için kapsayıcı bir öğrenme ve katılım ortamı sağlamış; özellikle çevre konularına ilgisiz kalabilecek grupların da sürece dahil olmasına olanak tanımıştır. Doğada sanat uygulamaları, çocukların doğa ile bağlarını güçlendirmiş, çevresel farkındalıklarını artırmış ve çevre dostu davranışlara yönelim kazandırmıştır. Bununla birlikte, niteliksel çalışmaların yüksek kaliteli olmasına karşın niceliksel çalışmaların kanıt düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, doğada sanatın sağlık kılavuzları ve yeşil reçete uygulamaları gibi politikalara entegre edilmesinin önemli bir potansiyele sahip olduğu, ancak daha güçlü niceliksel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, katılımcılara ait demografik veriler; veri toplama araçları, ölçeklere ilişkin istatistikler ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının 60-72 aylar arasındaki çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel model kullanılmıştır. Uygulanan eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların doğayla bağlantı kurma düzeylerini etkisinin belirlenmesi amacıyla deneysel araştırma desenlerinden ön-test/son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Ön-test/son-test kontrol gruplu desende yansız atama ile oluşturulan deney ve kontrol grupları yer almaktadır. Deney ve kontrol grupları için eşit şartlar sağlanarak program uygulanması öncesi ve sonrasında ölçekler uygulanır. Ön testlerin uygulanması programdan uygulanmadan önce deney ve kontrol grup arasındaki benzerliklerinin ortaya koyulması ve son test sonuçlarının analiz edilmesini kolaylaştırmaktadır (Karasar, 2020). Bu desende her iki gruba da ön-test uygulandıktan sonra seçilen deney grubuna program uygulanmaktadır; diğer gruba ise program uygulanmamaktadır. Program tamamlandığında test kontrol ve deney grubuna aynı anda son test olarak uygulanmaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2019). Desende bağımlı değişken okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri, bağımsız değişken ise doğa temelli sanat eğitim programıdır.

Tablo 3: Deneysel Desen Modeli

Grup	Ön Test	Program	Son test	İzleme Testi
D	O ₁	X(DTSEP)	O ₃	O ₅
K	O ₂	X	O ₄	

K: Kontrol grubu,

D: Deney grubu,

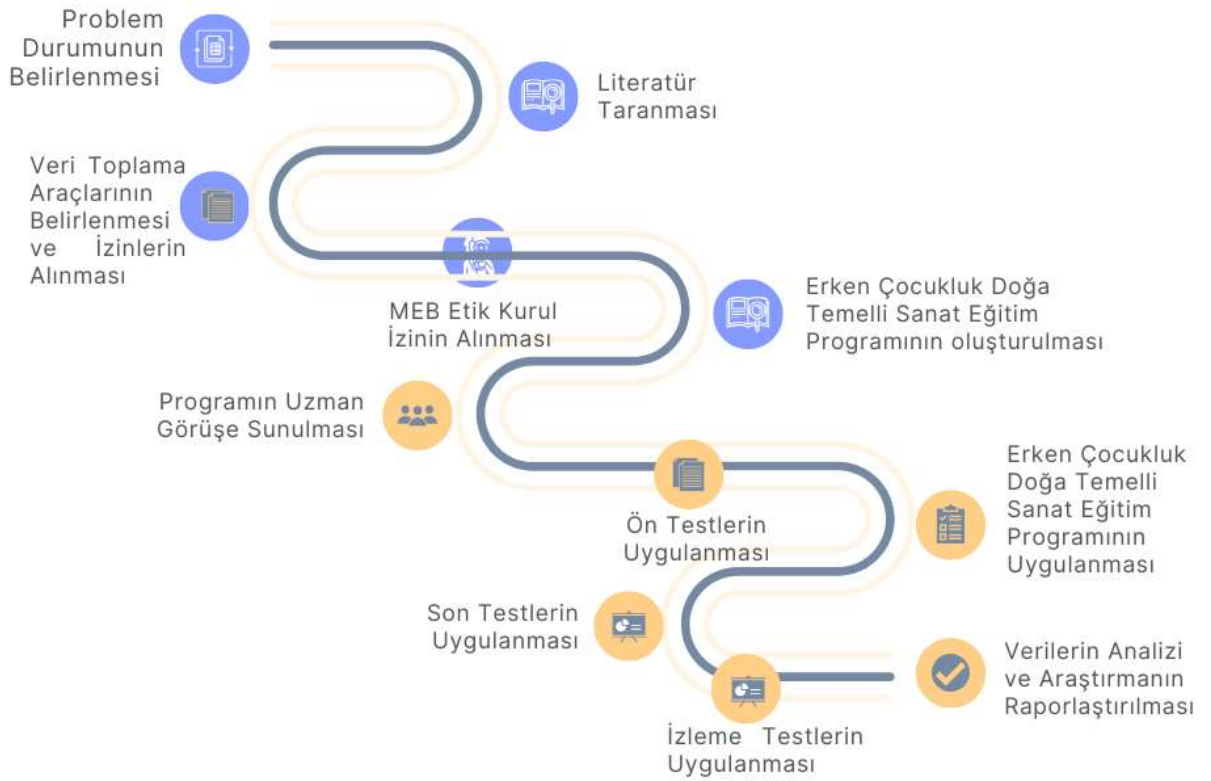
O₁ ve O₂: Grupların ön-test ölçümlerini,

O3 ve O4: Grupların son-test ölçümlerini,

O5: Deneysel grubunun izleme testi ölçümlerini,

X(DTSEP): Deneysel Grubuna Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı Uygulanması

X : Kontrol Grubuna Normal Müfredat Programının Uygulanması



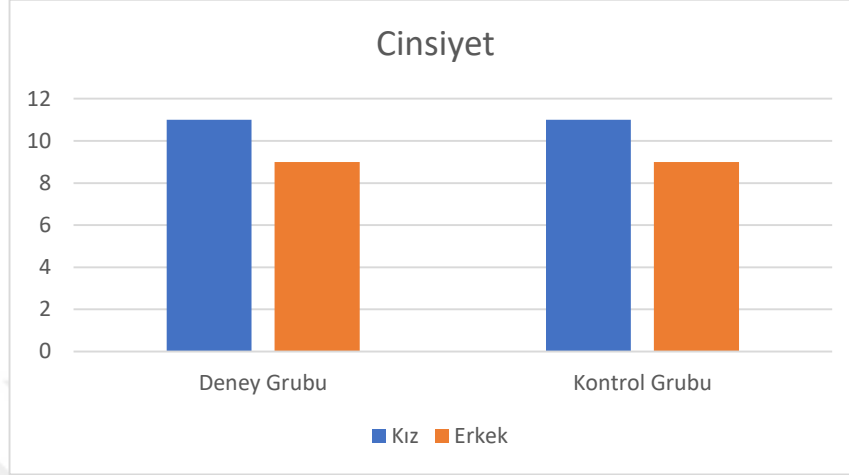
Şekil 2. Çalışma Akış Şeması

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

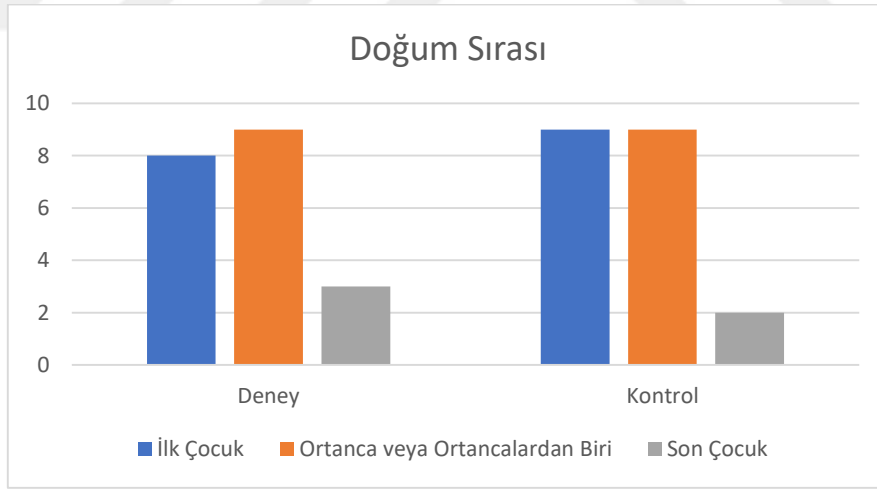
Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız bir ilkokuluna devam eden ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Karasar, 2020) ile belirlenen çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirileceği okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek demografik açıdan benzer özelliklere sahip 60-72 aylar arası çocukların devam ettiği sınıflar belirlenmiştir. Çocuklara daha önce herhangi bir doğa temelli sanat eğitim programı uygulanmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü ilkokula devam eden 20 çocuk deney, 20 çocuk kontrol

grubu olmak üzere toplam 40 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Kontrol ve deney grubundaki çocuklara ve ailelerine ait demografik özelliklere aşağıda yer verilmiştir;

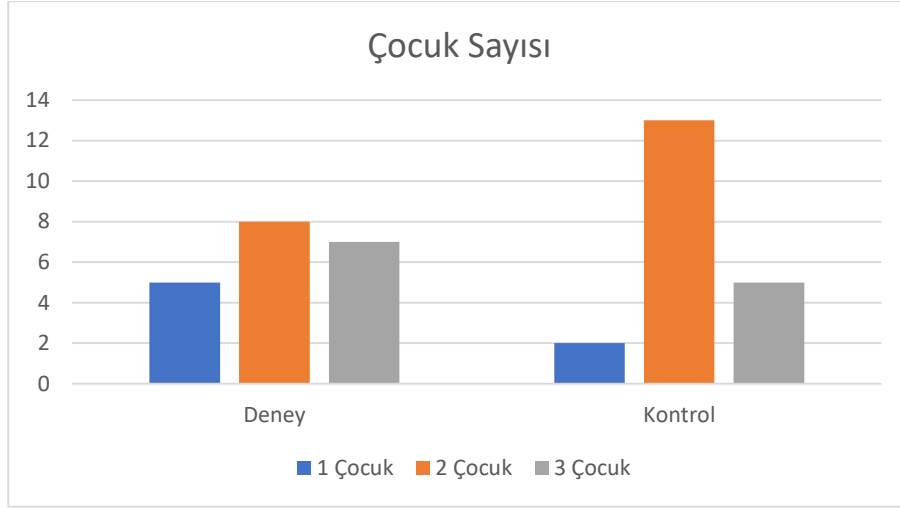
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik İstatistikler



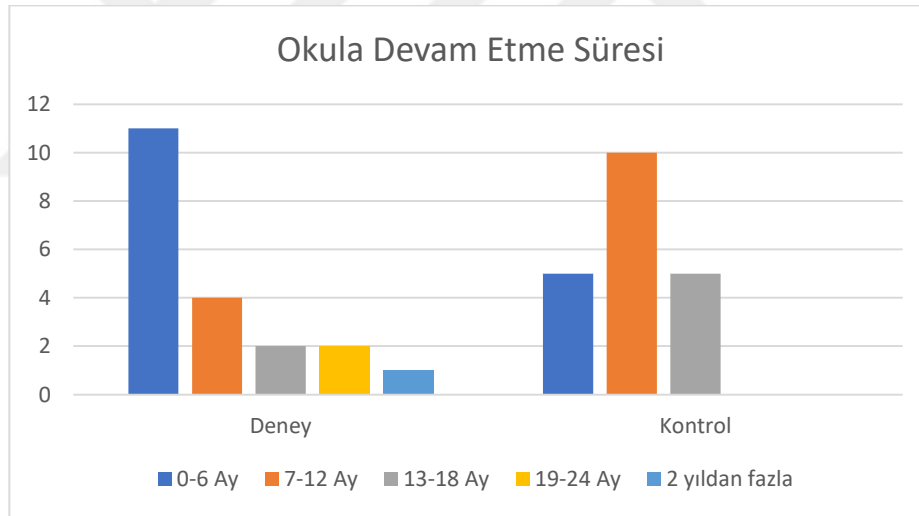
Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden deney grubunu 11 kız (%55) ve 9 erkek (%45) çocuk oluşturmuştur. Kontrol grubunu oluşturan çocukların 11'i kız (%55) ve 9'u erkek (%45)tir.



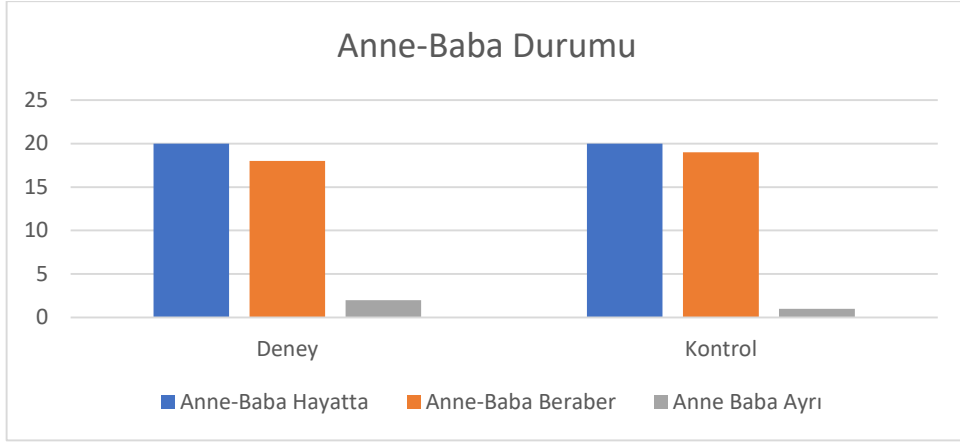
Çocukların doğum sırasına bakıldığında deney grubunda, 8'i birinci çocuk (%40), 9'u ikinci çocuk (%45) ve 3'ü üçüncü çocuk (%15) olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda doğum sırasına göre 9 çocuk birinci (%45), 9 çocuk ikinci (%45) ve 2 çocuk üçüncü (%10) sıradadır.



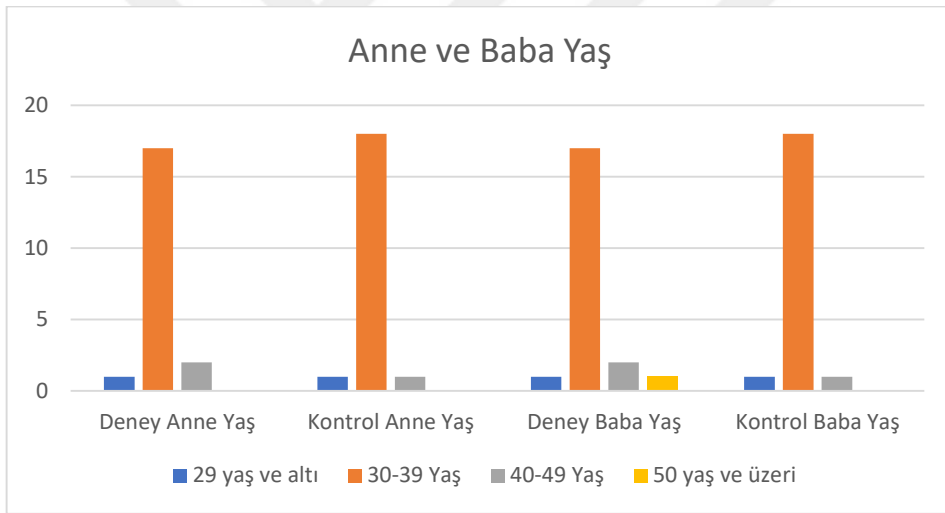
Ailedeki çocuk sayısına göre dağılım incelendiğinde deney grubunda, 5'i tek çocuk (%25), 8'i iki çocuklu ailelerden (%40) ve 7'si üç çocuklu ailelerden (%35) gelmektedir. Kontrol grubunda, ailedeki çocuk sayısı bakımından 2'si tek çocuk (%10), 13'ü iki çocuklu (%65) ve 5'i üç çocuklu (%25) ailelerden gelmektedir.



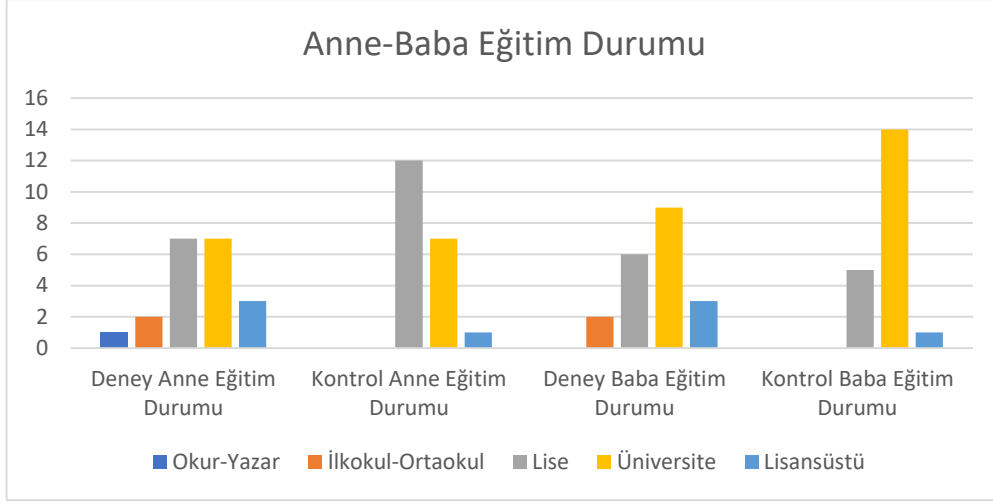
Okul öncesi kurumda devam etme süresine göre deney grubunda, 11 çocuk 6 ay (%55), 4 çocuk 6-12 ay (%20), 2 çocuk 13-18 ay (%10), 2 çocuk 19-24 ay (%10) ve 1 çocuk 2 yıldan fazla (%5) süredir kurumda bulunmaktadır. Kontrol grubunda okul öncesi kuruma devam süresi bakımından 5 çocuk 6 ay (%25), 10 çocuk 6-12 ay (%50) ve 5 çocuk 13-18 ay (%25) süredir kurumda bulunmaktadır.



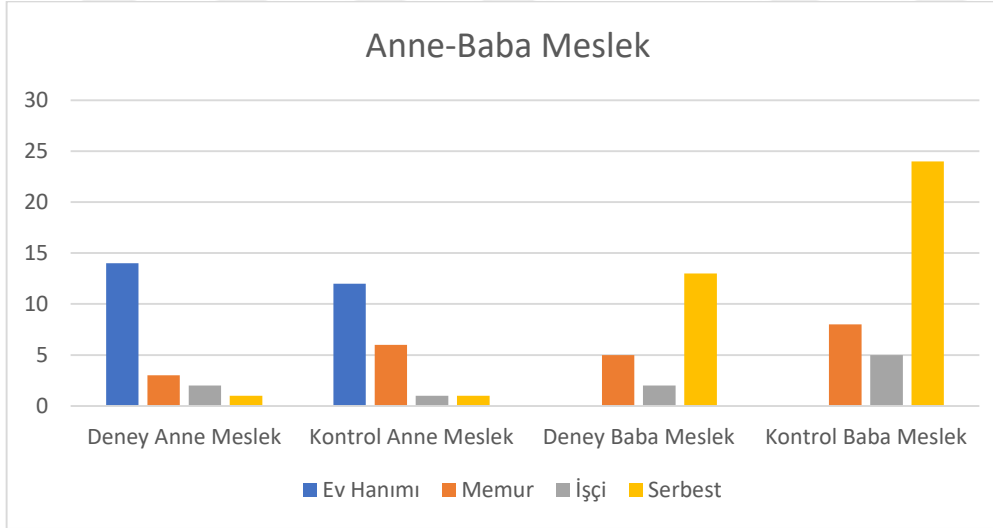
Deney ve kontrol grubunda tüm çocukların annesi (%100) ve babası (%100) hayattadır. Deney grubunda ailelerin 18'i (%90) anne-baba birlikte yaşarken, 2'sinde (%10) ebeveynler ayrı yaşamaktadır. Kontrol grubunda ailelerin 19'unda (%95) anne ve baba birlikte, 1'inde (%5) ise ayrıdır.



Deney grubunda annelerin yaş dağılımı incelendiğinde, 1 anne 29 yaş ve altı (%5), 17 anne 30-39 yaş (%85) ve 2 anne 40-49 yaş (%10) grubundadır. Babaların yaş dağılımı da benzer şekilde olup, 1 baba 29 yaş ve altı (%5), 17 baba 30-39 yaş (%85) ve 2 baba 40-49 yaş (%10) grubundadır. Kontrol grubunda annelerin yaşlarına göre 1'i 29 yaş ve altı (%5), 18'i 30-39 yaş (%90) ve 1'i 40-49 yaş (%5) aralığındadır. Babalar için de aynı dağılım gözlenmiştir: 1'i 29 yaş ve altı (%5), 18'i 30-39 yaş (%90) ve 1'i 40-49 yaş (%5).



Deney grubunda anne öğrenim durumlarına göre 1'i okuryazar değil (%5), 2'si ilkokul-ortaokul mezunu (%10), 7'si lise mezunu (%35), 7'si üniversite mezunu (%35) ve 3'ü lisansüstü (%15) eğitim düzeyindedir. Baba öğrenim durumlarına göre 2'si ilkokul-ortaokul (%10), 6'sı lise (%30), 9'u üniversite (%45) ve 3'ü lisansüstü (%15) mezunudur. Kontrol grubunda anne öğrenim düzeyine göre 12'si lise (%60), 7'si üniversite (%35) ve 1'i lisansüstü (%5) mezunudur. Baba öğrenim düzeyine göre 5'i lise (%25), 14'ü üniversite (%70) ve 1'i lisansüstü (%5) mezunudur.



Deney grubunda Annelerin meslek dağılımı incelendiğinde 14'ü ev hanımı (%70), 3'ü memur (%15), 2'si işçi (%10) ve 1'i serbest (%5) çalışmaktadır. Babaların meslek dağılımına göre 5'i memur (%25), 2'si işçi (%10) ve 13'ü serbest meslek (%65) sahibidir. Kontrol grubunda anne mesleklerine göre 12'si ev hanımı (%60), 6'sı memur (%30), 1'i işçi (%5) ve 1'i serbest (%5) çalışmaktadır. Baba mesleklerine göre 8'i memur (%40), 5'i işçi (%25) ve 7'si serbest meslek (%35) sahibidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Çalışmada çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimlerini belirlemek amacıyla Engin (2019) tarafından geliştirilen 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu örnekleme dahil edilen çocuklara ve ebeveynlerine uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi, anne ve baba durumları, yaşları öğrenim durumları, mesleklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği

Çalışmada Engin (2019) tarafından geliştirilen çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerini belirlemek amacıyla 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. 23 maddeden oluşan ölçek 3 dereceli likert tipi şeklinde geliştirilmiştir. “hiç (1)”, “biraz (2)” ve “çok (3)” şeklinde puanlanan likert tipi ölçekten en düşük alınacak puan 23 iken, en yüksek alınabilecek puan 69’dur. Uygulama süresi her çocuk için sekiz ile on dakika arasında sürmektedir. Analiz sonuçlarına göre Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DBKEÖ), madde toplam puan korelasyonu 0.387-0.748 ve madde faktor yükleri 0.417-0.720 değerleri arasında bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde sonuç olarak $c2/sd$ (1.367) değerinin 5’in altında, TLI (0.918) ve CFI (0.925) değerlerinin 0.90’ın üzerinde ve RMSEA (0.036) değerinin ise 0.08’in altında olduğu tespit edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirliğini saptamak için hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı 0.852, McDonald ω güvenilirlik katsayısı 0.989 ve Heise ve Bohrnstedt’in Ω güvenilirlik katsayısı 0.904 olarak belirlenmiştir. Tek faktörden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Engin, 2019).

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı uygulamasına başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:07.03.2025, Toplantı Sayısı: 05, Karar No: 2025/169). Araştırma kontrol ve deney grubu için uygulanacak ölçme araçları ve eğitim programı için

Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Kurum müdürleri ile gerçekleştirilen görüşmede 60-72 aylar arasında bulunan çocuk sayıları hakkında bilgi alınmıştır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçe merkezindeki özellikleri birbirine yakın deney ve kontrol grubu oluşturabilecek bir okulun anasınıfının bir şubesi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi eğitim kurumunun müdürü, öğretmenleri ve çocukların anne-babaları ile görüşülerek araştırmanın amacı, yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcı çocukların ebeveynlere araştırma kapsamında uygulanacak ölçme araçları ile ilgili bilgi verilerek aydınlatılmış veli onam formu ulaştırılmıştır. Formu onaylayan ebeveynlerin çocukları çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aşamasında, öncelikle öğretmenler ile iletişime geçilerek Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı etkinliklerinin uygulanacağı ve ölçeklerin uygulanabileceği uygun günler ve zamanlar belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Eğitim Modeli Okul Öncesi Müfredatında yer alan kazanım ve göstergeler temel alınıp Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı uzman görüşüne sunulurken uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda program revize edilmiştir. Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı 24 oturumdan oluşmuştur. Araştırmacı tarafından uygulanan etkinlikler sınıf içerisinde, okul bahçesinde, açık alanlarda, hayvanat bahçesinde, kelebekler vadisinde ve haftada 2 gün birer etkinlik saati olacak şekilde 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Her oturum öncesi o uygulanacak etkinliğe göre araştırmacı tarafından eğitim ortamı belirlenerek düzenlenmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılı birinci dönemi 10 Mart 2025-6 Haziran 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Çocuklar ve ailelerine ilişkin kişisel bilgi formunun uygulanmasında öğretmenlerden destek alınmıştır. Araştırmada 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği kontrol ve deney grubuna ön-test/son-test ve deney grubu izleme testinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.4.1. Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı'nın Kuramsal Temelleri ve Programın Hazırlanması

Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Eğitim Modeli Okul Öncesi Müfredatı'ndaki kazanımlar doğrultusunda çocukların bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini bütüncül biçimde desteklemek amacıyla hazırlanmış; program uzman görüşleri doğrultusunda revize edilerek bilimsel ve pedagojik açıdan güçlü bir yapıya kavuşturulmuştur. Programın kuramsal temelinde yer alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bilginin çocuğun aktif katılımıyla ve doğrudan deneyim yoluyla inşa edildiği anlayışını benimsemekte; bu nedenle programda çocukların doğal malzemelerle etkileşim kurmalarına, çevresel uyaranları duyuşsal olarak işlemelerine ve kendi sanatsal üretimlerini bu bireysel

deneyimlere dayandırmalarına fırsat sunan etkinlikler tasarlanmıştır (Özmen, 2004). Çocukların yaprak, taş, çiçek, tohum, kil, su, gölge ve ışık gibi doğal unsurlarla deneyim yaşamaları, öğrenmenin duyu temelli bir süreç olduğunu savunan erken çocukluk araştırmalarını desteklemekte ve doğrudan deneyim yoluyla bilginin kalıcı hâle geldiği görüşünü güçlendirmektedir (Kostelnik vd., 2011). Program aynı zamanda Bandura'nın sosyal öğrenme kuramıyla da güçlü biçimde ilişkilidir; çünkü etkinliklerde çocukların akranlarını gözlemlemesi, modellerden öğrenmesi, birlikte ürün ortaya koyması ve ortak problem çözme süreçlerine katılması, davranışın çevresel koşullarla ve toplumsal etkileşimlerle şekillendiğini vurgulayan sosyal öğrenme ilkeleriyle uyumludur (Kayılı, 2020). Çocukların benzer malzemeleri farklı şekillerde kullanmaları, birbirlerinin üretimlerinden ilham almaları ve grup içinde fikir paylaşımında bulunmaları sosyal bilişsel etkileşimin öğrenmedeki belirleyici gücünü ortaya koymaktadır.

Programın bir diğer güçlü kuramsal temeli ise Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramıdır; çünkü öğretmenin yönlendirici sorular yoluyla çocukların bilişsel süreçlerini desteklemesi, çocukların doğadaki olayları açıklama, sınıflandırma, ilişkilendirme ve sanatsal olarak yeniden ifade etme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmuş; bu süreç, çocukların yakınsak gelişim alanı içerisinde daha üst düzey performansa ulaşmalarını sağlamıştır (Gözün Kahraman, 2020). Öğretmenin sunduğu sözel destekler, ipuçları, bilişsel yönlendirmeler ve etkileşime dayalı açıklamalar çocukların soyut kavramları anlamlandırmasına katkı sağlamış ve sosyal etkileşim temelli bilişsel gelişimi desteklemiştir (Pound, 2011).

Programın mekânsal çeşitliliğini açıklayan en güçlü kuramsal temel ise Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramıdır. Bu kurama göre çocuğun gelişimi çok katmanlı çevresel sistemlerle kurduğu karşılıklı etkileşimlerle şekillenmektedir; dolayısıyla çocuğun gelişimini desteklemek için mikrosistem, mezosistem ve dış çevre katmanlarının öğrenme sürecine bilinçli olarak dahil edilmesi gerekmektedir (Bronfenbrenner, 2009). Programın sınıf, okul bahçesi, hayvanat bahçesi, açık alanlar ve kelebekler vadisi gibi çok çeşitli doğal ortamlarda uygulanması, çocuğun mikrosistem düzeyindeki çevresel çeşitliliği artırmakta; öğretmen, akran ve aile etkileşimlerinin program sürecine bilinçli şekilde dâhil edilmesi ise mezosistemin güçlenmesini sağlamaktadır (Kuşçu, 2020). Ekolojik kuram, çocuğun çevreyle sürekli bir etkileşim içinde olduğunu ve çevrenin niteliğinin gelişimsel sonuçları belirlediğini vurgulamakta; programın doğayı öğrenme ortamına dönüştüren yapısı bu kuramsal çerçeveye tamamen örtüşmektedir (Tudge et al., 2009).

Hazırlanan Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı, program geliştirmenin klasik ve sistematik yaklaşımı olarak kabul edilen Taba–Tyler Program Geliştirme Modelinin temel ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Taba ve Tyler’ın ortaya koyduğu bu model, eğitim programlarının bilimsel temele dayandırılması, hedeflerin davranışsal olarak açık biçimde tanımlanması, içeriğin mantıksal bir düzen içinde sıralanması, öğrenme yaşantılarının etkili biçimde seçilmesi ve değerlendirme süreçlerinin hedeflerle tutarlı şekilde oluşturulması gerektiğini savunur. Bu bağlamda hazırlanan program hem kuramsal hem de yapısal olarak bu modelle uyumludur.

Modelin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi, Taba’nın (1962) vurguladığı gibi program geliştirmenin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda program planlanırken 60–72 aylık çocukların gelişim dönemleri, doğayla bağlantı kurma eğilimlerine ilişkin güncel araştırmalar ve okul öncesi eğitimde doğa temelli öğrenme gereksinimleri ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Böylece program, çocukların gerçek ihtiyaçlarına yanıt veren bir yapıda oluşturulmuştur.

Tyler (1949)’ın rasyonel modelinin temelini oluşturan hedeflerin davranışa dönük şekilde belirlenmesi ilkesi, bu programın yapısına doğrudan yansıtılmıştır. Program hedefleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları kapsayacak biçimde, ölçülebilir, gözlenebilir ve çocukların doğayla kuracağı etkileşimleri somutlaştıran davranış ifadeleriyle tanımlanmıştır. Hedeflerin bu biçimde yapılandırılması hem içerik seçiminde hem de etkinliklerin düzenlenmesinde tutarlı bir çerçeve oluşturmuştur.

Modelin bir diğer önemli ilkesi olan içeriğin mantıksal, gelişimsel ve ardışık biçimde düzenlenmesi, programın bütününe yansımıştır. Etkinlikler; doğayla doğrudan temas, duyuşsal deneyimler ve sanat temelli yaratıcı süreçler doğrultusunda basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerleyen bir yapı içinde planlanmıştır. Bu yaklaşım, Taba’nın içerik düzenleme ilkeleriyle ve çocukların yaşantılarının bütünlüğünü koruma gerekliliğiyle uyumludur.

Tyler’ın modelinde öğrenme yaşantılarının hedef davranışlarla doğrudan ilişkili olması zorunludur. Bu nedenle programın uygulama süreci; keşfetme, gözlem yapma, toplama, deneme-yanılma, yaratıcı sanat üretimi ve doğayla etkileşim gibi etkin katılım temelli öğrenme yaşantıları ile zenginleştirilmiştir. Bu yaşantılar, çocukların hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor gelişiminin bütüncül olarak desteklenmesini sağlamaktadır.

Modelin döngüsel yapısına uygun olarak programın sonunda değerlendirme süreci, hedeflerle tutarlı biçimde oluşturulmuştur. Gözlem formları, performans değerlendirme araçları, süreç değerlendirme kriterleri ve çocuk ürün analizleri kullanılarak hem biçimlendirici (süreç odaklı) hem de düzey belirleyici değerlendirmeler yapılmıştır. Bu yaklaşım, programın etkililiğinin sistematik biçimde izlenmesini ve gerektiğinde revize edilmesini mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak hazırlanan Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı, hem Tabak'ın öğretmen merkezli, ihtiyaç temelli tasarım yaklaşımını hem de Tyler'ın hedef-içerik-yaşantı-değerlendirme ilişkisine dayalı rasyonel modelini bütüncül bir biçimde yansıtmaktadır. Bu yönüyle program, kuramsal dayanağı güçlü, çocukların ihtiyaçlarını gözetken, uygulamaya dönük ve sistematik bir program geliştirme anlayışı ile hazırlanmıştır.

Bu kapsamlı kuramsal temeller ışığında geliştirilen 24 etkinlikten oluşan program, çocuklara doğayı hem bir öğrenme kaynağı hem de bir sanat ilhamı olarak sunmuş; uygulama sürecinde araştırmacı her etkinlik öncesinde doğal öğrenme ortamını düzenleyerek çocukların duysal, bilişsel ve sosyal etkileşimlerini desteklemiştir. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılan 60-72 Ay Çocukları İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği, çocuklara birebir uygulanmış ve elde edilen ön-test/son-test/izleme verileri, çocukların doğaya yönelik merak, farkındalık, duygusal bağ kurma ve çevresel duyarlılık düzeylerinde anlamlı gelişmeler olduğunu göstermiş; böylece programın hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan güçlü bir bütünlük taşıdığı bilimsel olarak desteklenmiştir. Tablo 4'te Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı Etkinlik planı verilmiştir.

Tablo 4: Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı Etkinlik Planı

No	Etkinlik Adı	Tarih	Hafta
1	Sayı Grafiği	10-14 Mart 2025	1. Hafta
2	Taşlardan Saat	10-14 Mart 2025	1. Hafta
3	Gökyüzü tablosu	17-21 Mart 2025	2. Hafta
4	Kayıp Değnek Adam	17-21 Mart 2025	2. Hafta
5	Minik Eller Yeşil Dünya	24-28 Mart 2025	3. Hafta
6	Güneşin Yolculuğu	24-28 Mart 2025	3. Hafta
7	Oda Kokumu Yapıyorum	7-11 Nisan 2025	4. Hafta
8	Atıktan Sanata: Kalemlik	7-11 Nisan 2025	4. Hafta

9	Cevizden tefim	14-18 Nisan 2025	5. Hafta
10	Yeşeren Kıl	14-18 Nisan 2025	5. Hafta
11	Kelebeğin Döngüsü	21-25 Nisan 2025	6. Hafta
12	İlkbahar Tacım	21-25 Nisan 2025	6. Hafta
13	Ağaç Dedektifleri İş Başında!	28 Nisan 2 Mayıs 2025	7. Hafta
14	Doğadan Örüntüler	28 Nisan 2 Mayıs 2025	7. Hafta
15	Biyomimikri Keşfi: "Doğadan İlham Alan Maskeler"	5-9 Mayıs 2025	8. Hafta
16	Kozalak Mucitleri "Doğadan Teknolojiye İlham"	5-9 Mayıs 2025	8. Hafta
17	Arıların Dünyasına Yolculuk	12-16 Mayıs 2025	9. Hafta
18	Hayvanlar Konuşuyor	12-16 Mayıs 2025	9. Hafta
19	Temiz Doğa, Mutlu Hayvanlar!	19-23 Mayıs 2025	10. Hafta
20	Farklılıklara Kanat Açıyoruz	19-23 Mayıs 2025	10. Hafta
21	Su kabağından Kumbaram	26-30 Mayıs 2025	11. Hafta
22	Doğa Sudokusu	26-30 Mayıs 2025	11. Hafta
23	Doğanın İzleri	2-4 Haziran 2025	12. Hafta
24	"Doğanın Haritası – Hazine Avı"	2-4 Haziran 2025	12. Hafta

Tablo 5: Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı : Sayı Grafiği

Etkinlik No: 1

Etkinlik Tarihi: 1. Hafta

Yaş Grubu: 60-72

ALAN BECERİLERİ

Türkçe Alanı: TAKB. Konuşma

Matematik: MAB4. Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme

Fen Alanı: FBAB1. Bilimsel Gözlem Yapma

Sosyal Alan:

Hareket ve Sağlık Alanı: HSAB.9. Aktif ve sağlıklı yaşam için hareket edebilme

Sanat Alanı: SNAB4. Sanatsal Uygulama Yapma

Müzik Alanı: MSB2. Müziksel Söyleme

KAVRAMSAL BECERİLER

KB2.14. Yorumlama Becerisi

EĞİLİMLER

E1. Benlik Eğilimler E2. Sosyal Eğilimler E2.2. Sorumluluk

PROGRAMLAR ARASI BİLEŞENLER

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:

SDB3.3.SB1. Problemleri tanımlayıp çözme

Değerler: YARDIMSEVERLİK D20.3. İyiliksever olmak

Okuryazarlık Becerileri:

OB4.1.Görseli Anlama OB4.2.Görseli Yorumlama

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Türkçe Alanı: TAKB.3. Konuşma sürecindeki kuralları uygulayabilme

Matematik: MAB4. Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme MAB.12. Elde ettiği/eriştiği verileri düzenleyebilme

Fen Alanı:

Sosyal Alan:

Hareket ve Sağlık Alanı:

HSAB.9. Aktif ve sağlıklı yaşam için hareket edebilme

Sanat Alanı: SNAB4. Sanatsal Uygulama Yapma SNAB.4. Sanat etkinliği uygulayabilme

SNAB4.SB2. Sanat etkinliği yapmak

ç. Yaratıcılığını geliştirecek bireysel veya grup sanat etkinliklerinde aktif rol alır. Sanat etkinliklerinde yaratıcı ürünler oluşturur. e. Drama etkinliklerinde yaratıcı performans sergiler.

Müzik Alanı: MSB2. Müziksel Söyleme

- a. Çocuk şarkılarının/çocuk şarkısı formlarının sözlerini doğru telaffuzla söyler.

MSB.3. Söyleme becerilerini sınıf içinde sergileyebilme

İÇERİK ÇERÇEVESİ

Kavramlar: 1-20 Arası Sayılar, sıfır

Sözcükler: Grafik, Tablo

Materyaller: Doğadan toplanan taş, yaprak, kozalak, çiçek, dal vb malzemeler, yapıştırıcı

Eğitim/Öğrenme Ortamları: Bütünleştirilmiş bireysel ve küçük grup etkinliği. Sınıf ortamı, okul bahçesi

ÖĞRENME-ÖĞRETME UYGULAMALARI

Çocuklar 3 gruba ayrılarak küme düzeni ile gruptaki üyelerin birbirini görebilecekleri ve iletişime geçebilecekleri şekilde masalara oturtulur. Ellerini aç kapa oyunu oynatılır.

Ellerini Aç Kapa

Ellerini aç kapa, aç kapa

Elleri vuralım oy, elini burnuna koy

Ellerini aç kapa, aç kapa

Elleri vuralım oy, elini kulaklarına koy

Ellerini aç kapa, aç kapa

Elleri vuralım oy, elini gözlerine koy

Ellerini aç kapa, aç kapa

Elleri vuralım oy, elini koy(öğretmen tarafından komutlar eklenir.)

Ellerini aç kapa, aç kapa

Uslu çocuk ol, kollarını bağla etkinlik saati başlıyor çocuklar diyerek öğretmen çocukların dikkatlerini toplar. Çocuklara bugün 10 sayısını öğrenecekleri söylenir. 10 sayısına geçmeden önce öğrenilen rakamlar soru cevap şeklinde tekrar edilir(öğretmen tahtaya rakamı yazar ve sınıfa hangi rakam olduğunu sorar.) Tahtaya 1 sayısının arkasına 0 yazılır ve 1 ve 0'ın birlikte 10 sayısını oluşturdukları söylenir. Çocuklara 0 sayısının rakamların önüne geldiğinde bir anlam ifade etmezken, sayıların arkasına geldiğinde sayıların değerlerini büyüttüğü söylenir ve örnekler gösterilir (01,10,100,1000 gibi)

10 Sayısı ile ilgili Flash kartlar gösterilir. Görseller hakkında sorular sorularak kartlar üzerine konuşulur.

Sağ Elimde Beş 5 Parmak (Say Bak) Şarkısı çocuklarla birlikte söylenir.

SAĞ ELİMDE BEŞ PARMAK

Sağ elimde beş parmak

Sol elimde beş parmak

Say bak, say bak, say bak

1,2,3,4,5 1,2,3,4,5

Hepsi eder on parmak

Sen de istersen say bak

Say bak, say bak, say bak

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10

Şarkı bitiminde öğretmen çocukların masalarına taş, çiçek, dal parçaları, kozalak, yaprak vb doğal malzemeler koyar. Bu malzemeleri 10 ar lı olacak şekilde sayıp gruplandırmalarını ister. Daha sonra önceden hazırlamış olduğu üzerinde 1'den 10 a kadar sayıların bulunduğu mukavva kalıbını çocuklara verir. Çocuklara "Taşların üzerinde hangi sayı yazıyorsa o kadar doğal nesneyi taşın üstüne yapıştırmanızı istiyorum, herkes istediği ürünü kullanmakta serbest ancak her sayı için sadece seçmiş olduğunuz materyali (4 rakamı için yaprak seçtiyse hepsi yaprak olmalı,8 rakamı için çiçek seçildiyse hepsi aynı çiçek olmalı gibi) kullanabilirsiniz" der. Çocuklar etkinliklerini tamamladıktan sonra yaptıkları sayı grafikleri sınıfta sergilenir.

DEĞERLENDİRME

1. Doğal malzemelerle etkinlik yapmak hoşuna gitti mi?
2. Neden rakam ve sayılara ihtiyaç duyarsınız?

3. 1'den 10'a kadar sayabilir misiniz?
4. 10 sayısından önce ve sonra gelen sayılar hangisi olabilir?
5. Sayı grafiğini sınıfımızdaki başka hangi materyalleri kullanarak yapabiliriz?

Etkinlik Sonucunda Ortaya Çıkan Ürün Fotoğrafları



Etkinlik Adı : Atıktan Sanata: Kalemlik

Etkinlik No : 8

Etkinlik Tarihi: 4. Hafta

Yaş Grubu: 60-72

ALAN BECERİLERİ

Türkçe Alanı:

TAKB. Konuşma. TAE0B.1. Erken Okuryazarlık Becerileri

Matematik:

Fen Alanı: FBAB4. Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Etme.

FBAB10. Bilimsel Sorgulama yapma

Sosyal Alan:

Hareket ve Sağlık Alanı: HSAB2. Aktif ve Zinde Yaşam İçin Sağlık Becerileri

Sanat Alanı: SNAB4. Sanatsal Uygulama Yapma

Müzik Alanı:

KAVRAMSAL BECERİLER

KB2.5. Sınıflandırma Becerisi

KB2.5.SB1. Nesne, olgu ve olaylara ilişkin değişkenleri/ölçütleri belirlemek KB2.5.SB2. Nesne, olgu ve olayları ayırtmak veya bölmek KB2.5.SB3. Nesne, olgu ve olayları tasnif etmek KB2.5.SB4. Nesne, olgu ve olayları etiketlemek

EĞİLİMLER

E2. Sosyal Eğilimler E2.2. Sorumluluk

PROGRAMLAR ARASI BİLEŞENLER

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:

SDB1.2.SB2. Motivasyonunu ayarlamak

SDB1.2.SB2.G4. Katıldığı etkinliğe dikkatini verir.

SDB2.2.SB1.Kişi ve gruplarla iş birliği yapmak SDB2.2.SB1.G1. İş birliği yapmak istediği kişi ve akran grupları ile iletişim kurar. SDB2.2.SB1.G2. Gerektiğinde kişi ve gruplarla iş birliği yapar. SDB2.2.SB5. Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktıları eyleme dönüştürme SDB2.2.SB5.G1. Sosyal etkileşim yoluyla öğrendiği davranışları fark eder. SDB2.2.SB5.G2. Sosyal etkileşim yoluyla öğrendiği olumsuz davranışlardan kaçınır.

Değerler: SORUMLULUK D16.2. Topluma karşı görevlerini yerine getirmek D16.2.5. Toplumsal hayatı düzenleyen kurallara uygun hareket ede

Okuryazarlık Becerileri:

OB4.1.Görsel Anlama OB4.1.SB1. Görsel algılamak OB4.1.SB2. Görsel tanımak

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Türkçe Alanı: TAKB.3. Konuşma sürecindeki kuralları uygulayabilme

c. Konuşurken Türkçeyi doğru kullanır. ç. Söylemek istediklerini açık biçimde ifade eder.

TAEOB.1. Yazı farkındalığına ilişkin becerileri gösterebilme a. Görsel semboller arasından yazıyı gösterir b. Yazı yönünü gösterir.

Matematik:

Fen Alanı: FAB. 4. Fene yönelik olay ve/veya olgulara yönelik bilimsel veriye dayalı tahminlerde bulunabilme. b. Doğal kaynakların kişisel kullanımını verilere dayalı olarak değerlendirir. c. Günümüz çevre sorunlarından hareketle ileride yaşanabilecek problemler hakkında tahminde bulun

FAB.10. Fene yönelik günlük hayatla ilişkili olay, olgu ve/veya durumlara yönelik bilimsel sorgulama yapabilme d. Tanıdık/bilindik malzemelerin yeniden kullanılabilmesi olası alanları açıklar e. Doğal kaynakların sürdürülebilirliği için kişisel kullanımı hakkındaki görüşlerini akranlarına açıklar.

Sosyal Alanı:

Hareket ve Sağlık Alanı: HSAB.10. Sağlıklı yaşam için temizliğe ve düzene dikkat edebilme b. Bulunduğu çevrenin temizliğine / düzenine katkıda bulunur.

Sanat Alanı: SNAB4. Sanatsal Uygulama Yapma SNAB.4. Sanat etkinliği uygulayabilme

SNAB4.SB2. Sanat etkinliği yapmak

ç. Yaratıcılığını geliştirecek bireysel veya grup sanat etkinliklerinde aktif rol alır. d. Sanat etkinliklerinde yaratıcı ürünler oluşturur. e. Drama etkinliklerinde yaratıcı performans sergiler.

Müzik Alanı:

İÇERİK ÇERÇEVESİ

Kavramlar: Renkler, içinde- dışında

Sözcükler: Geri dönüşüm, sıfır atık, kukla, doğa

Materyaller: Doğadan toplanmış yaprak, dal, çiçek gibi doğal malzemeler, Atık kağıtlar (eski dergi, gazete vb.), Geri dönüştürülebilir malzemeler (karton, pet şişe kapağı vb.), Makas, yapıştırıcı, pastel boya, Büyük karton veya mukavva (zemin için)

Eğitim/Öğrenme Ortamları: Bütünleştirilmiş Bireysel ve Kúçük Grup Etkinliği, Sınıf ve okul bahçesi.

ÖĞRENME-ÖĞRETME UYGULAMALARI

Öğretmen çocuklar sınıfa gelmeden önce kağıt, plastik, cam, metal, ve evsel atıkların atılacağı geri dönüşüm çöp kutularını koyar. Sınıfın içerisine soda şişeleri, konserve şişeleri, metal konserve kutularını, çorap, atık kağıtları, portakal kabuklarını dağımık bir şekilde koyar. Çocuklar sınıfa aldığında sınıfı dikkatlice incelemeleri ve bugün sınıfımızda bir değişiklik var mı diye sorar. Çocuklara cevapları için zaman tanınır.

Çocukların cevaplarını dinledikten sonra yerdeki çorabı alarak ne olduğunu sorar. Çorap cevabını aldıktan sonra çorabı sol cebine koyup sağ cebinden çorapla yapılmış tavşan kuklasını çıkarıp eline takar. Sizleri tavşan çora ile tanıştırmak istiyorum. Tavşan Çora'nın sizlere söyleyeceği çok önemli şeyler varmış kendisinden dinlemek ister misiniz der?

Merhaba çocuklar ben tavşan Çora, öğretmeniniz beni eskimiş çöpe atılacak bir çoraptan yaptığı için adımı Çora koydu. Evet evet yanlış duymadınız benim yaşam alanım olan doğaya atılacak çoraptan yaptı. Benim gibi doğada bir sürü canlı yaşamaktadır. Doğaya insanlar tarafından atılan çöpler bizlere ve doğaya zarar vermektedir. Bakın sizin sınıfınıza da birileri bu çöplerden atmış. Siz de bu çöplerden rahatsız oldunuz değil mi? Doğa da aynı zamanda sizlerde bizimle birlikte yaşamaktasınız. Bu çöpleri doğaya atmayarak ve yeniden kullanılabilir hale getirerek doğal çevremizi korumuş oluruz. Sınıfınıza yeni getirilmiş kutuları gördüm. Bunların ne olduğunu biliyor musunuz? Sizlere hemen ne olduklarını anlatacağım çok heyecanlandım ama yerimde duramıyorum. Evet bu geri dönüşüm kutumuz atık kağıtlar için rengine dikkat eder misiniz? Rengi neymiş ve içine hangi atıklarımızı atıyormuşuz der. Mavi ve kağıt atıkları cevaplarını aldıktan sonra. Haydi hep birlikte atık kağıtları Mavi Geri dönüşüm kutumuza koyalım. şimdi sarı olan geri dönüşüm kutumuzu gördünüz mü? Ona hangi atıklarımızı atmalıyız der. Plastik cevabını aldıktan sınıftaki plastik çöpleri Sarı dönüşüm kutumuza koyalım der. Çocuklarımız biliyor musunuz en sevdiğim renk yeşil. Bakalım yeşil geri dönüşüm kutumuza hangi atıkları koymalıyız der plastikleri hep birlikte toplanır. Aynı şekilde gri geri dönüşüm kutusuna ne atılacağı sorulur sınıftaki metal atıkları bu kutuya toplanır. Kalan evsel atıkların ise sınıftaki çöp kutusuna konacağını söyler.

Çocuklar geri dönüşüm malzemeleri hangi kutulara koyacağımızı öğrendik. şimdi geri dönüşüm kutularına koyduğumuz materyallerden ve doğadan topladığımız malzemeler ile

kalemlik yaparak doğamıza katkı sağlamak ister misiniz? Şimdi istediğiniz materyalleri alarak masanıza geçip etkinliğimize başlayabilirsiniz.

Etkinlik süresince öğretmen çocuklara rehberlik eder. Etkinlik sonunda çocukların kalemliklerini yaparken neleri kullandığını açıklamaları istenir ve kalemlik sınıfta gösterilen alanda sergilenir.

DEĞERLENDİRME,

- 1- Mavi renkli geri dönüşüm kutusuna hangi atıklarımızı koyarız?
- 2- Atıklardan yeni ürünler elde edip kullanabilir miyiz?
- 3- Soda şişelerini kullanarak kendimize oyuncak yapabilir miyiz?

Etkinlik Sonucunda Ortaya Çıkan Ürün Fotoğrafı



Etkinlik Adı : Gökyüzü Tablosu

Etkinlik No: 3

Etkinlik Tarihi : 2 Hafta

Yaş Grubu: 60-72 (Bütünleştirilmiş Bireysel ve Küçük Grup Etkinliği)

Alan Becerileri

Türkçe Alanı: Tadb. Dinleme/İzleme

Matematik Alanı:

Fen Alanı: Fbab2. Sınıflandırma

Sosyal Alan: Sbab1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme

Hareket ve Sağlık Alanı:

Sanat Alanı: Snab4. Sanatsal Uygulama Yapma

Müzik Alanı:

KAVRAMSAL BECERİLER

KB2.2. Gözlemlene Becerisi KB2.2.SB1. Gözleme ilişkin amaç-ölçüt belirlemek KB2.2.SB2. Uygun veri toplama aracı ile veri toplamak KB2.2.SB3. Toplanan verileri sınıflandırmak ve kaydetmek

EĞİLİMLER

E3. Entelektüel Eğilimler E3.4. Analitik Düşünme E3.2. Yaratıcılık E3.5. Merak Ettiği Soruları Sorma E1. Benlik Eğilimleri E1.1. Merak

PROGRAMLAR ARASI BİLEŞENLER

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri:

SDB2.2.SB3. Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma sağlayıp ortaklıklar kurmak

SDB2.2.SB3.G2. Düşünceler arasındaki farklılıkları belirler. SDB2.2.SB3.G3. Düşünceler arasındaki ortaklıkları/uyuşmaları belirler. SDB2.2.SB3.G4. Alternatif fikirler ortaya koyar. SDB2.2.SB3.G5. Farklı düşünceler üzerinde uzlaşmak için çözüm arar. SDB2.2.SB3.G6. Eleştirilerin kişilere değil fikirlere yönelik olmasına dikkat eder.

Değerler: D15 SEVGİ D15.4. Özverili olma D15.4.1. Sevgiyi ifade etmenin farklı yolları olduğunu bilir. D15.4.2. Sevgisini sözel olarak ifade eder. D15.4.3. Sevgisini çeşitli yollarla gösterir. D15.4.4. Sevdiği şeye/kişiye karşı sorumlu davranışlar sergiler.

ESTETİK D7.2. Sanatsal ve görsel zevkleri hayatın bir parçası hâline getirmek

Okuryazarlık Becerileri:OB4.4.Görsel İletişim Uygulamaları Oluşturma OB4.4.SB1. Görseli kullanmak OB4.4.SB2. Özgün görseller oluşturmak

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Türkçe Alanı: TADB.2. Dinledikleri/izledikleri şiir, hikâye, tekerleme, video, tiyatro, animasyon gibi materyalleri ile ilgili yeni anlamlar oluşturabilme d. Dinledikleri/izledikleri materyallerdeki benzerlik ve farklılıkları sınıflandırır. ç. Dinledikleri/izledikleri materyallerdeki benzerlik ve farklılıkları karşılaştırır. c. Dinledikleri/izledikleri materyallere ilişkin çıkarım yapar.

Matematik:

Fen Alanı: FBAB2. Sınıflandırma FAB.2. Fene yönelik nesne, olayları/ olguları benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırabilme a. Farklı dönemler boyunca gerçekleşen olayların değişkenlerini belirler b. Nesnelere meydana gelen gözlemlenebilir değişiklikleri niteliklerine göre ayırır.

Sosyal Alan:

SBAB1. Zamanı Algılama ve Kronolojik Düşünme SAB.1. Günlük hayatta olay/konu/durum/zamana ilişkin değişen ve benzerlik gösteren özellikleri karşılaştırabilme a. Gece-gündüz, sabah-akşam, dün-bugün-yarın kavramlarının özelliklerini söyler.

Hareket ve Sağlık Alanı:

Sanat Alanı: SNAB.4. Sanat etkinliği uygulayabilme

ç. Yaratıcılığını geliştirecek bireysel veya grup sanat etkinliklerinde aktif rol alır. d. Sanat etkinliklerinde yaratıcı ürünler oluşturur. e. Drama etkinliklerinde yaratıcı performans sergiler.

Müzik Alanı:

İÇERİK ÇERÇEVESİ

Kavramlar: Sabah- Öğle-Akşam, Gece Gündüz TADB. Dinleme/İzleme

Sözcükler: Gökyüzü, gündüz, gece

Materyaller: Meyve kabukları, pamuk, dal parçaları , taşlar, fon kartonu, yapıştırıcı

Eğitim/Öğrenme Ortamları: Sınıf Ortamı, okul bahçesi

ÖĞRENME-ÖĞRETME UYGULAMALARI

Öğretmen halka düzeninde çocukları minderlere alır. Çocuklarla gece ve gündüzü tanıtan kısa bir sohbet yapılır. Çocuklara “**Gündüz ve gece neler olur?**” sorusu sorulur. Güneş ve ayın doğada nasıl görüldüğünü konuşulur. Gece gökyüzünde yıldızlar, ay ve karanlık olurken, gündüz güneş ve bulutların olduğu fark ettirilir. " Gündüz ile Gece'nin Anlaşmazlığı" adlı hikâye okunur.

Gündüz ile Gece'nin Anlaşmazlığı

Bir zamanlar, Gündüz ve Gece adında iki kardeş varmış. Ama bu iki kardeş hiç anlaşamamış! Her biri kendisinin daha önemli olduğunu düşünür, diğerinin gereksiz olduğunu sanırmış.

Gündüz, parlak ışıklarıyla her yeri aydınlatırken, “Ben olmazsam dünya karanlıkta kalır! İnsanlar benimle uyanır, oyun oynar, çalışır. Ben her şeyin başlangıcıyım!” dermiş.

Gece ise buna çok sinirlenirmiş. “Sen olsan da olmasan da herkesin dinlenmeye ihtiyacı var! Ben olmazsam kimse uyuyamaz, rüya göremez, yıldızların ışığını izleyemez. Ben olmasam dünya yorulup tükenirdi!” diye cevap verirmiş.

Böylece Gündüz ve Gece sürekli tartışır, hiç anlaşamamış. Biri parlaklığıyla övünür, diğeri sessizliğin önemini anlatırmış. Fakat bir gün, Güneş ve Ay bu kavgadan bıkmışlar.

Güneş, Gündüz’e dönüp demiş ki:

“Sen parlak ve enerjiksindir ama Gece olmadan insanlar hiç dinlenemez. Eğer her zaman aydınlık olsaydı, her şey çok yorucu olurdu.”

Ay da Gece’ye bakarak demiş ki:

“Sen huzurlusun ama Gündüz olmadan hiçbir şey büyüyemez. Bitkiler, hayvanlar, insanlar hepsi Güneş’in ışığına ihtiyaç duyar.”

Bunu duyan Gündüz ve Gece, bir an durmuş ve düşünmüşler. Aslında ikisi de önemliydi! Ne sadece gündüz, ne sadece gece tek başına yeterli olurdu.

O günden sonra, birbirlerine daha çok saygı duymaya karar vermişler. Gündüz, sabah doğar, dünyaya enerji getirir; Gece ise akşam gelir, herkesi dinlendirir. Böylece dünya, Gündüz ve Gece'nin sırasıyla dönüşüyle mükemmel bir uyum içinde yaşamaya devam etmiş.

Ve artık ne Gündüz kendini daha üstün görmüş, ne de Gece... Çünkü ikisi de dünyanın dengesini sağlamak için vazgeçilmezmiş. □□✦

Hikaye okunduktan sonra çocuklara sorular sorularak gündüz ile gece kavramları pekiştirilir. Öğretmen, çocuklardan "gündüz ve geceyi birer renk olarak düşünürsek, hangi renkleri seçerdiniz?" sorusunu sorar. Çocukları "Gece ve Gündüz Tablosu" etkinliği için masalara alır.

Çocuklara gündüz için sarı ve açık renkli yapraklar, meyve kabukları, pamuk, çiçekler, gece için koyu renkli taşlar, meyve kabukları kuru dallar verilir.

Büyük bir karton/mukavva ikiye ayrılarak bir tarafı gündüz, diğer tarafı gece olarak belirlenir.

Gündüz tarafında: Sarı yapraklardan ya da meyve kabuklarından bir güneş yapılır. Pamuklar bulut olarak eklenir. İnce dallarla ağaçlar oluşturulur.

Gece tarafında: Koyu renk yapraklar ve taşlardan gece gökyüzü oluşturulur. Küçük beyaz taşlar yıldızlar olarak eklenir. Yuvarlak bir kuru yaprak, meyve kabukları veya taş ile ay yapılır.

Çocuklar, yapıştırıcı kullanarak doğal materyalleri yerleştirir ve tasarımlarını tamamlarlar. Her çocuk, kendi sanat eserinin hangi kısmının geceyi, hangi kısmının gündüzü temsil ettiğini anlatır. Gündüz ve geceyi gösteren sanat çalışmaları sınıfta sergilenerek Gece-gündüz oyunu oynanarak etkinlik tamamlanır.

Gece-Gündüz Oyunu

Ay ay bata bata

Güneş aç aça

Dünya döne döne

Gece gündüz, gündüz gece

Sar sar makarayı

Sar sar daha hızlı

Patlatalım kahkahayı

Ha ha ha

DEĞERLENDİRME,

- Gündüz gökyüzünde neler görürüz?
- Gece gökyüzünde neler görürüz?
- Geceyi mi, gündüzü mü daha çok seviyorsunuz? Neden?

Etkinlik Sonucunda Ortaya Çıkan Ürün Fotoğrafı



3.4.2 Ön-Testlerin Uygulanması

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının genel özelliklerini belirlemek ve birbirine olan denkliliğinin kontrolü için gruplara; 'Kişisel Bilgi Formu' ve çocukların doğayla bağlantı kurmaya eğilimlerini belirlemek amacıyla Engin (2019) tarafından geliştirilen 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği ön-test olarak araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

3.4.3 Son-Testlerin Uygulanması

Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı uygulaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna “60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği” son-test olarak uygulanmıştır. Son test uygulanırken ön-test uygulamasındaki ortam şartları, süre ve diğer koşullar aynı olacak şekilde düzenlenmiştir.

3.4.4 İzleme Testinin Uygulanması

Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı uygulaması sonrası son-test uygulamaları gerçekleştirildikten iki hafta sonra eğitim programının kalıcılığını değerlendirmek için sadece deney grubunda bulunan çocuklara “60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği” tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözülmesi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS-25 programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik testi ve t-testi analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 6: Araştırmanın Alt Problemleri ve Hesaplanan İstatistikler

Araştırmanın Alt Problemleri	Analiz Türleri
1.2.1. Deney ve kontrol grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?	Bağımsız Örneklem t-Testi
1.2.2. Deney ve kontrol grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?	Bağımsız Örneklem t-Testi
1.2.3. Deney grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri ön-test/son-test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?	Bağımlı Gruplar t-Testi
1.2.4. Kontrol grubu çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri ön-test/son-test	Bağımlı Gruplar t-Testi

puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

1.2.5. Deney grubundaki çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri son-test ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark var mıdır?

Bağımlı Gruplar t-Testi

Tablo 7: 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Ölçüm	Gruplar	n	Ortalama	Se	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği	Ön Test	Deney	20	42.90	1.16	-.131	-.105
		Kontrol	20	67.00	.61	-1.334	.618
	Son Test	Deney	20	43.05	1.16	-.210	-.044
		Kontrol	20	45.70	.93	-.192	-.710
	İzleme	Deney	20	66.90	.37	-1.004	.299
		Kontrol	20	66.90	.37	-1.004	.299

Tablo 7’de 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini incelemek amacıyla normallik testi analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılım özelliği gösterebilmesinin şartı olarak Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 1.5 aralığın da yer alması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Deney ve kontrol grubunda 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) puanlarının deney ve kontrol grubu ön-test, son-test ve deney grubu izleme testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçek puanları normal dağılım özelliği gösterdiği için veri setinin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) Puanları Ön-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ)	Deney	Ön-test	20	42.90	5.23	38	-.091	.928
	Kontrol	Ön-test	20	43.05	5.21			

Tablo 8 incelendiğinde, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği ön-test puanı deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre ön-test puan ortalamaları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{38}=-.01$, $p>.05$). Deney ve kontrol grupları ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması grupların benzer yapıda olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Deney ve kontrol grupları ön-test ortalamaları farklılaşmadığı için grupların benzer yapıda olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) Son-Teste Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	P
60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ)	Deney	Son-test	20	67.00	2.77	38	18.987	.000**
	Kontrol	Son-test	20	45.70	4.18			

Ölçeği
(DOBKEÖ)

*p<.05, *p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği son-test puanı deney ve kontrol grupları arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre son-test puan ortalamaları deney ve kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{38}=18.987$, $p<.01$). Deney grubu son-test puan ortalamaları ($\bar{x}=67.00$) kontrol grubu son-test puan ortalamalarından ($\bar{x}=45,70$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 10: Deney Grubuna Ait 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) Ön-test/Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ)	Deney	Ön-test	20	42.90	5.23	19	-20.848	.000**
		Son-test	20	67.00	2.77			

*p<.05, *p<.01

Tablo 10 incelendiğinde, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği deney grubu ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney grubunda son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{19}=-20.848$, $p<.01$). Deney grubu son-test puan ortalamaları ($\bar{x}=67.00$) ön-test puan ortalamalarından ($\bar{x}=42.90$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 11: Kontrol Grubuna Ait 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) Ön-test/Son-test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
60-72 Aylık Çocuklar İçin	Kontrol	Ön-test	20	43.05	5.21	19	-6.552	.000**

Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ)	Son-test	20	45.70	4.18
---	----------	----	-------	------

*p<.05, *p<.01

Tablo 11 incelendiğinde, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği kontrol grubu ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre kontrol grubunda son-test puan ortalamaları ön-test puan ortalamaları göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{19}=-6.552$, $p<.01$). Kontrol grubu son-test puan ortalamaları ($\bar{x}=45.70$) ön-test puan ortalamalarından ($\bar{x}=43.05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 12: Deney Grubuna Ait 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ) Son-test/İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	Ölçüm	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği (DOBKEÖ)	Deney	Son-test	20	67.00	2.77	19	.266	.793
		İzleme	20	66.90	1.68			

Tablo 12 incelendiğinde, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeği deney grubu son-test ve izleme testi puan ortalamalarına ilişkin yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney grubunda izleme puan ortalamaları son-test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{19}=.266$, $p>.05$). Deney grubunda son-test ile izleme arasında anlamlı bir farklılık olmaması, uygulamanın etkisinin zaman içinde devam ettiğini göstermektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan 60–72 Aylık Çocuklar İçin Doğayla Bağlantı Kurmaya Eğilim Ölçeğinin ön-test, son-test ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanlara yönelik istatistiksel değerlendirmeler ele alınmış; analizlerden ortaya çıkan bulgular yorumlanarak sonuçlar tartışılmış ve değerlendirmelere dayalı çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu araştırma, Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programının 60-72 aylık çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimleri üzerindeki etkisini kapsamlı bir biçimde incelemektedir. Araştırma bulguları, programın çocukların doğayla bağlantı kurma eğilimlerinde anlamlı düzeyde artış sağladığını göstermektedir. Ön-test puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık göstermemesi, grupların başlangıçta benzer özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, ölçüm aracının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir. Son-test puanları incelendiğinde, deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programının çocukların doğa ile bağlantı kurma eğilimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubunda ön-test ve son-test puanları arasındaki anlamlı artış, çocukların program sürecinde doğayla etkileşimlerinin kalıcı öğrenme deneyimleri oluşturduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda da ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında belirli bir artış görülmektedir; ancak bu artış deney grubundaki kadar yüksek değildir. Bu durum, doğal çevreyle bütünleşmiş etkinliklerin, geleneksel sınıf içi etkinliklere göre çocukların doğa farkındalığını daha etkili biçimde artırdığını göstermektedir. Deney grubunda son-test ile izleme testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmaması, uygulamanın kalıcı etkilerini desteklemektedir. Bu sonuç, doğa temelli etkinliklerin kısa vadeli değil, uzun süreli öğrenme çıktıları oluşturduğunu göstermektedir. Çocukların program sonrasında da doğaya karşı duyarlılıklarını sürdürmeleri, erken çocuklukta edinilen çevresel farkındalığın yaşam boyu devam ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda doğa temelli sanat etkinliklerinin yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp, çocukların tutum ve davranışlarını da olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları, alanyazında yer alan birçok çalışma ile örtüşmektedir. Bulut Öngen ve Ersay (2024) tarafından yürütülen araştırmada, *Doğa Temelli Eğitim Programı-Erken Yıllar* uygulamasının çocuklarda çevre bilincini artırdığı, çevreye yönelik olumlu yaklaşımlar geliştirdiği ve çevresel farkındalık kazandırdığı belirtilmektedir. Başaran (2024b) tarafından yapılan araştırmada doğa temelli etkinliklerin çocuklarda sorunlarla başa çıkma becerisini geliştirdiği, odaklanma becerisini artırdığı ve zihinsel çeviklik kazandırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca, doğa temelli etkinliklerin çocukların duyu-motor gelişimlerine katkı sağladığı, kilo problemlerinin önlenmesine yardımcı olduğu ve fiziksel sağlıklarını koruduğu belirtilmektedir. Bu durum, doğa temelli etkinliklerin sınıf ortamına entegre edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Karaoğlu (2024) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin doğayı temel alan eğitimin rutin müfredata dâhil edilmesinin çocukların gelişimine önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir; zira araştırmada da doğa temelli sanat etkinliklerinin sınıf içi müfredata entegre edilmesinin çocukların çevreyle daha anlamlı bağlar kurmalarına yardımcı olduğu görülmektedir. Hayır Kanat vd. (2023) tarafından yürütülen araştırmada, çocukların doğayı birey yaşantısından uzak, içinde bitki ve hayvan bulunan bir yer olarak algıladıkları tespit edilmektedir. Bu nedenle doğal alanlara, doğayı temel alan etkinliklere ve doğa eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çünkü program sayesinde çocuklar doğayı yalnızca dış bir çevre olarak değil, aynı zamanda yaşamın bir parçası olarak algılamaya başlamaktadır. Uçar vd. (2023) tarafından yapılan araştırmada, doğayı temel alan çevre etkinliklerinin çocukların doğayla yakınlık kurma düzeylerini artırdığı ve çevresel farkındalıklarını geliştirdiği vurgulanmaktadır. Bu bulgu, mevcut çalışmadaki deney grubunda gözlemlenen doğa ile bağlantı kurma eğilimlerindeki anlamlı artışla örtüşmektedir. Altınok (2020) da okul öncesi dönemde bağlam temelli fen ve doğa etkinliklerinin çocukların temel becerilerini kazandırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sanat etkinlikleriyle bütünleştirilen doğa temelli öğrenme uygulamalarının çocukların bilişsel süreçlerine doğrudan katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Atlı ve Atlı (2022) doğa eğitiminin farklı ortamlarda etkili biçimde sürdürülebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, mevcut araştırmada kullanılan *Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programı*'nın hem okul içi hem de okul dışı etkinlikleri kapsamıyla benzerlik göstermektedir. Bakar, Avan, Aydın, Şeker ve Turgut (2021) tarafından yapılan araştırmada da okul dışı öğrenme ortamlarında doğa temelli eğitimin çocukların bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı ve çevreye yönelik olumlu tutumlarının geliştiği belirtilmektedir. Bu durum, doğa temelli eğitimin öğrenmenin kalıcılığını artırdığını göstermektedir. Köşker (2019) sınıf ve okul dışı doğa etkinliklerinin okul öncesi

eğitim programına dâhil edilmesi gerektiğini, doğanın çocuk için bir öğrenme ve yaşam alanı hâline getirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Köşker ve Şimşek (2025) tarafından yapılan çalışmada ise doğa etkinliklerinin çocukların doğayı daha bütüncül biçimde tanımalarına, doğadaki unsurlar arasındaki işlevsel ilişkileri kavramalarına katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmada gözlemlenen kalıcı öğrenme etkilerini desteklemektedir. Şahin (2019) tarafından Reggio Emilia Yaklaşımı temel alınarak hazırlanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği ve yaratıcılığı teşvik ettiği ifade edilmektedir.

Ernst ve Burçak (2019) tarafından yapılan araştırmada, doğa etkinliklerine katılan çocukların merak, yaratıcılık ve yönetici işlev becerilerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlar, doğa temelli oyun ve sanat etkinliklerinin çocukların üst düzey düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Moore (2022) doğa deneyimleri içeren “Wilderness Wednesday” adlı programın çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki doğa temelli sanat etkinliklerinin çocukların estetik duyarlılık ve yaratıcılık düzeylerine katkı sağladığını desteklemektedir. Aulia ve Panggung (2019) doğa temelli eğitim programlarının çocukların motor becerilerini artırdığını, öğrenmeye karşı motivasyonlarını geliştirdiğini ve hareket temelli öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmektedir.

Bu sonuçlar, doğa temelli sanat eğitiminin çocukların hem fiziksel hem de bilişsel gelişimlerine bütüncül katkılar sunduğunu göstermektedir. Doğa temelli etkinlikler, çocuklara yalnızca bilgi kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrenme sürecinde duygusal ve sosyal etkileşimi de güçlendirmektedir. Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde sanat ve doğanın birleşimi, sürdürülebilir çevre bilinci geliştirmek açısından önemli bir eğitim yaklaşımı oluşturmaktadır.

Kiewra ve Veselack (2016) tarafından doğal açık hava sınıflarında çocukların yaratıcılığını geliştiren, “öngörülebilir alanlar, yeterli zaman, yapılandırılmamış materyaller ve yaratıcı oyunları destekleyen yetişkinler” olmak üzere dört temel unsur olduğu ifade edilmiştir. Bu unsurların tamamı, mevcut araştırmada uygulanan *Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programı* içinde yer almakta ve çocukların doğadan ilham alarak üretim yapmalarını sağlamaktadır. Hunter-Doniger (2020), orman okulu gibi açık hava programlarının sanat temelli çevre eğitimiyle birleştiğinde çocuklara nitelikli öğrenme deneyimleri kazandırdığını belirtmektedir. Bu bulgular, sanat ve doğanın birlikte kullanıldığı öğretim yaklaşımlarının çocuklarda yaratıcı

düşünme ve çevresel farkındalığı artırdığını göstermektedir. Vella-Brodrick vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada, doğa ortamlarında gerçekleştirilen sanat, müzik, drama ve serbest oyun etkinliklerinin çocuklarda doğa ile yaratıcılık arasındaki pozitif ilişkiyi güçlendirdiği saptanmıştır. Bu sonuç, araştırmadaki doğa temelli sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiğini desteklemektedir. Kalafati vd. (2024) ise sanat temelli çevre eğitimi programlarının çocuklarda çevresel sorunlara duyarlılık kazandırdığını, doğa sevgisini ve sorumluluk bilincini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Johnstone vd. (2022), doğa temelli erken çocukluk eğitiminin çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim alanlarına çok yönlü katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu bulgu, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir; çünkü doğa temelli sanat etkinliklerinin çocuklarda hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal gelişimi desteklediği görülmektedir. Masnan vd. (2021), *Malezya Okul Öncesi Doğa Eğitimi Programı (MyNEPs)* kapsamında yapılan uygulamalarda çocukların doğaya yönelik bilgi, beceri ve tutumlarında olumlu değişimler gözlemlendiğini belirtmektedir. Bu sonuç, doğa temelli eğitimin kültürel farklılıklardan bağımsız olarak etkili olduğunu göstermektedir. Savolainen (2021), çocuklarda doğa ile bağ kurmanın çevreye duyarlı davranışların gelişmesinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulguları da bu görüşü desteklemektedir; çünkü doğa temelli sanat etkinlikleri çocukların çevreye yönelik sorumluluk duygusunu artırmakta ve sürdürülebilir bir farkındalık kazandırmaktadır. Turabovna (2025), doğa temelli hareketli oyunların çocukların çevresel farkındalık düzeylerini yükselttiğini belirtmektedir. Watt ve Frydenberg (2024) ise *Doğada Öğrenme Programı (LNP)* kapsamında yapılan çalışmalarda çocuklarda empati, prososyal davranış ve çevreye yönelik sorumluluk bilincinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Avcı ve Sağsöz (2018), okul öncesi sanat etkinliklerinde kullanılan malzeme çeşitliliğinin çocukların estetik farkındalıklarını artırdığını, Ayaydın (2010) ise sanat eğitiminin çocuklarda kendini ifade etme, problem çözme ve kültürel farkındalık becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. İşler (2010) sanatın çocukların yaratıcı düşünme ve estetik algılarını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Samsun ve Güven (2022) ise sanat eğitiminin çocukların bilişsel süreçlerini, küçük kas becerilerini ve duygusal farkındalıklarını geliştirdiğini ifade etmektedir. Noyat (2024), seramik ve üç boyutlu sanat çalışmalarının çocuklara güvenli bir ortamda yaratıcı deneyim sağladığını belirtmektedir. Parsıl ve Kılıç (2024), sanat eğitimi sürecinde kullanılan yapılandırılmış tekniklerin yaratıcılığı ve estetik duyarlılığı artırdığını ifade etmektedir. Türkmen (2025), yaratıcı drama ve sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde çocukların

sosyal iletişim becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Yağmur, Osmanoğlu, Küçükosman ve Çağış (2024), öğretmenlerin sanat etkinlikleri planlarken uygun öğrenme ortamı oluşturma, özgün materyal kullanma ve süreç temelli değerlendirme konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Bu bulgular, sanatın rehberlik edilerek uygulandığında çocukların potansiyelini ortaya çıkardığını göstermektedir.

Demircan ve Uyanık (2023), çocukların anneleriyle birlikte doğada zaman geçirmelerinin hem ebeveyn hem de çocuk açısından doğayla olan bağı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Tekiner (1996), okul öncesi dönemde uygulanan etkinliklerin çocuğun çok yönlü gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Arslanargun ve Tapan (2016), okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimini destekleyerek onları ilkokula hazırladığını vurgulamaktadır. Gönen vd. (2014) ise okul öncesi dönemde uygulanan etkinliklerin çocukların dil ve bilişsel gelişimi üzerinde programlı eğitim süreçlerinin bu gelişim alanlarını desteklediğini belirtmektedir.

Okul öncesi dönemde sanat eğitimi etkinliklerinin çocukların bütünsel gelişimi üzerindeki rolü birçok araştırmacı tarafından ele alınmaktadır. Saefurrohman (2024) tarafından sanat eğitiminin çocukların bütünsel gelişimini destekleyen kritik bir unsur olduğu ortaya konulmakta ve eğitimciler, ebeveynler ile toplumun çocukların günlük yaşamına sanatı entegre etmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Sanatın yalnızca estetik bir etkinlik değil, aynı zamanda erken yaşlarda bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen bir öğrenme aracı olduğunu göstermektedir. Benzer biçimde, Zaidah ve Ariyati (2024) tarafından erken çocukluk programlarında sanat temelli öğrenme fırsatlarının sağlanmasının önemine dikkat çekilmekte ve sanatın küçük çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini tam olarak ortaya koyabilmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Bu sonuçlar, sanatın erken çocukluk eğitiminde temel bir öğrenme alanı olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Lindsay (2017) de erken çocukluk bağlamında görsel sanat deneyimlerinin sürekliliğinin, çocukların büyümesini destekleyen deneyimler sağlamada ve yanlış eğitim uygulamalarının yol açabileceği durgunluğu önlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla sanat eğitiminin sürekliliği, çocukların gelişim sürecinde istikrar ve ilerleme sağlamaktadır.

Temiz ve Karaarslan Semiz (2018) tarafından öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde geleneksel araç gereçler yerine farklı ve doğal materyalleri daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu doğal materyaller arasında kum, toprak, kemik, taş, meyve ve yaprak gibi malzemeler yer almakta; bu malzemelerin kullanımı, çocukların doğanın içinde yer alarak yaratıcılık özelliklerinin artmasına imkân sağlamaktadır. Bu durum, doğa temelli sanat uygulamalarının çocukların yaratıcılık becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Uysal ve İnce (2020) çocukların sanat etkinliklerinde çevresel faktörleri yoğun şekilde kullandıklarını; özellikle arkadaş etkileşimi, öğretmen desteği, eğitim programı içeriği, fiziksel ve sosyal çevre ile kişisel deneyimlerin bu süreçte belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sanat etkinliklerinin yalnızca bireysel bir yaratıcılık süreci değil, aynı zamanda sosyal bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak Sesigür ve Edeer (2021), okul öncesi çocukların sanat faaliyetleri aracılığıyla doğayı deneyimlediklerini, doğal materyallerle çalıştıklarında doğa ile sanatı ilişkilendirdiklerini belirtmektedir. Çocukların öğrenme sürecini heyecanlı ve merak uyandırıcı olarak değerlendirmeleri, sanatın içsel motivasyonu güçlendiren bir öğrenme biçimi olduğunu göstermektedir. Ancak aynı zamanda bu süreç, çocuklar açısından zaman zaman zorlayıcı ve yorucu olabilmektedir. Bu durum, sanat eğitiminin yapılandırılmasında denge ve rehberliğin önemine işaret etmektedir.

İlden ve Kaymak (2016) da sanat ile doğa arasındaki ilişkinin vazgeçilmez bir bütün olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Sesigür ve Edeer (2021) çocukların doğal çevreyi keşfederek estetik deneyimler kazandıkları, sanat ve doğa ilişkisini görsel tasarımlarında kurdukları ve süreci merak, heyecan ve eğlenceli deneyimler aracılığıyla değerlendirdikleri vurgulamaktadır. Bu bulgular, doğa temelli sanat uygulamalarının çocukların hem estetik duyarlılıklarını hem de çevre bilincini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca Fajrie vd. (2024), doğal malzemelere dayalı bir sanat öğrenme programının uygulanmasının estetik deneyimleri artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, sanat eğitiminin doğal unsurlarla desteklenmesinin çocukların estetik farkındalıklarını derinleştirdiğini göstermektedir. Moula vd. (2022) ise doğada gerçekleştirilen sanat etkinliklerinin tüm çocuk ve gençler için kapsayıcı bir öğrenme ve katılım ortamı sağladığını ve bu etkinliklerin çocukların doğa ile bağlarını güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürdeki bu araştırmalar sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde hem bireysel hem de sosyal gelişim üzerinde çok yönlü etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Doğa ile iç içe yürütülen sanat etkinlikleri çocukların estetik

duyarlılıklarını, yaratıcılıklarını ve çevre bilincini desteklemekte; aynı zamanda öğrenme sürecine katılımı, motivasyonu ve duygusal doyumu artırmaktadır. Bu bulgular, sanatın erken çocukluk eğitim programlarında temel bir öğrenme alanı olarak ele alınmasının gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Doğa temelli sanat eğitimi, çocuklara sadece estetik beceri kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda doğayı anlamlandırma, çevreyle etkileşim kurma ve sorumluluk alma becerilerini de geliştirmektedir. Sanat, çocukların duygularını ifade etmelerini, doğayla duygusal bir bağ kurmalarını ve çevresel duyarlılıklarını davranışa dönüştürmelerini sağlamaktadır.

Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programı'nın çocuklarda doğa ile kurulan bağın güçlenmesine, çevresel farkındalık düzeyinin artmasına ve estetik duyarlılığın gelişmesine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Program, yalnızca doğayla ilgili bilgi kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda çocukların çevreye yönelik duygusal ve davranışsal yaklaşımlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar doğa ortamında yürütülen sanat etkinlikleri sayesinde gözlem yapma, üretme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmektedir. Bu araştırma, doğa temelli eğitimin sanatla bütünleştirildiğinde çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişim alanlarında anlamlı kazanımlar elde ettiklerini göstermektedir. Programın uzun vadeli etkileri dikkat çekmektedir; izleme testi sonuçları, çocukların doğa ile bağ kurma eğilimlerinin uygulama sonrasında da devam ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, doğa temelli eğitimin kalıcı öğrenme sağlamaktadır.

Sonuç olarak, doğa temelli sanat eğitimi okul öncesi dönemde çocukların gelişiminde bütüncül bir etki yaratmaktadır. Sanat ve doğa birlikteliği, çocukların çevreye duyarlı, üretken, düşünen ve empatik bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda doğa temelli sanat eğitiminin farklı yaş gruplarında, sosyo-kültürel bağlamlarda ve uzun dönemli etkilerinin incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu tür programların eğitim politikalarına dâhil edilmesi, sürdürülebilir çevre eğitimi hedeflerine ulaşmada önemli bir adım oluşturmaktadır.

5.2. Sonuç

Bu bölümde 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan Doğa Temelli Sanat Eğitimi Programının çocukların doğayla bağ kurma eğilimlerine etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Çalışmada deney ve kontrol grupları ön-test puanları farklılaşmadığı için grupların benzer yapıda olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Çalışmada deney ve kontrol grupları son-test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.
- Çalışmada deney grubu son-test puanlarının, ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.
- Çalışmada kontrol grubu son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.
- Çalışmada deney grubunda izleme puanlarının son-test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Deney grubunda son test ile izleme arasında anlamlı bir farklılık olmaması, uygulamanın etkisinin zaman içinde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının etkisini değerlendirmek için farklı illerde farklı gruplara uygulanarak bu eğitimden yararlanması ve çıkan sonuçlar doğrultusunda programın revize edilerek geniş kitlelere ulaşması sağlanabilir.
- Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı örnek alınarak ilkökul seviyesinde eğitim programı hazırlanarak uygulanabilir.
- Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının maarif modeline uygun olarak hazırlanmış olması nedeniyle ülkemizdeki tüm okullarda uygulanması için öğretmenlerin istifadesine sunulması sağlanabilir.
- Doğa Temelli Sanat Eğitim Programının dijital platformlarda (örneğin sanal doğa gezileri, artırılmış gerçeklik uygulamaları) desteklenmesi sağlanabilir.
- Doğa Temelli Sanat Eğitim Programını etkilerini değerlendirmek amacıyla boylamsal (uzun vadeli) araştırmalar yapılabilir.
- Doğa Temelli Sanat Eğitim Programı'nın, okul öncesi dönemdeki çocukların çok yönlü gelişim alanları üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel çalışmaların yapılabilir.

KAYNAKLAR

- 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.
- Acer, D. (2015). The arts in Turkish preschool education. *Arts Education Policy Review*, 116(1), 43–50. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.970102>
- Akaroğlu, E. G. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının gorsel algı dizeyelerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora tezi) Selçuk Üniversitesi.
- Altınok, H. (2020). *Okul öncesi çocuklarına bağlam temelli fen ve doğa etkinlikleri ile temel becerilerin kazandırılmasına yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Amus, G. (2012). An alternative journey into forest kindergartens and the Reggio Emilia approach. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*, 7(1), 5–26.
- Arabacı, N., & Gök, N. F. (2021). *Art education and its importance in early childhood*. In Z. B. Kostova & K. K. Duisenbaevna (Eds.), *Developments in educational sciences* (pp. 164–176). St. Kliment Ohridski University Press.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676–1684.
- Arslanargun, E., & Tapan, F. (2016). Preschool education and its effects on children. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Artut, K. (2019). Çocukta sanat eğitimi ve yaratıcılık. H. T. Ünalın (Ed.), *Çocukta sanat eğitimi* (ss. 18–84). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ateş, A. (2022). *Genç yetişkinlerin doğa ile ilişkili olmak ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Ayvansaray Üniversitesi.
- Atlı, K., & Atlı, E. (2022). Biraz daha doğa! Doğa yoksunluğunun azaltılması için kapalı mekânlarda yapılabilecek doğa eğitimi örnekleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(1), 148–165. <https://doi.org/10.35346/aod.1023920>
- Aulia, A., & Panggung, S. (2019). The implementation of nature-based learning models to improve children's motor skills. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 3(1), 170–182. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i1.140>

- Avcı, C., & Sağsöz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 403–412. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.347947>
- Avcı, N., & Dere, H. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında fen doğa çalışmaları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16–18, Ankara.
- Avcı, S. (2000). *3–12 yaş arası çocuklar sanat eğitimi üzerine görüş ve öneriler* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 187–200.
- Aydın, İ., & Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(4), 53–65.
- Aydoğdu, F., & Ayanoğlu, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinlikleri konusundaki görüşlerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 699–726.
- Aydos, E. H. (2025). Art in early childhood period: Experiences and effects. *Journal of Theoretical Educational Sciences*, 18(2), 302–321. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1590786>
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi.
- Ayvacı, H. Ş., & Ünal, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya okul öncesinde fen eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bakar, F., Avan, Ç., Aydınlı, B., Şeker, F., & Turgut, B. (2021). Effects of nature education on environmental knowledge and attitude as an out of school learning environment. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18.
- Balık, F., & Duran, M. (2024). Doğa temelli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının değer edinimi üzerindeki etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 108–126. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1567622>

- Ballantyne, R., & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 3(11), 218–236.
- Barton, G., & James, A. (2019). *Art, ecology and education: Practices connecting environmental and aesthetic experiences in early childhood*. Routledge.
- Başaran, M. (2024a). Erken çocukluk döneminde doğa temelli etkinliklerin çocuk gelişimine etkileri. *3rd International Conference on Recent Academic Studies*. Konya, Türkiye.
- Başaran, S. (2024b). Doğa temelli öğrenme yaklaşımının okul öncesi dönem çocuklarının gelişim alanlarına etkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 45–62.
- Başbuğ, F., & Başbuğ, Z. (2016). Görsel sanatlar eğitimi üzerine notlar. *Akdeniz Sanat*, 18(9), 74–98.
- Bekman, S., & Gürlesel, F. (2005). Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim (TÜSİAD Yayın No: TÜSİAD-T/2005-05/396). TÜSİAD.
- Benyus, J. M. (2002). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. Harper Perennial.
- Berberoğlu, E. O., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32–42.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (1996). *Infants, children, and adolescents*. Allyn and Bacon.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçiz, B. D. (2009). Studies on early childhood development in Turkey (2000–2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1–8.
- Bilirdönmez, K., & Karabulut, N. (2016). Sanat eğitimi süreç ve kuramları. *EKEV Akademi Dergisi*, 65, 343–356.
- Bradshaw, M. (2018). *Natural connections: Forest schools, art education, and playful practices*. *Art Education*, 71(4), 30–35. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1465315>
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (H. Z. İnan & T. İnan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2. baskı).
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bulut Öngen, M., & Ersay, E. (2024). Erken yıllar için geliştirilen doğa temelli eğitim programının çocukların doğaya yaklaşımına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 209–242. <https://doi.org/10.17152/gefad.1384370>
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2001). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. baskı). Pegem Akademi.
- Chapman, S. N., & O’Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood*, 54, 33–50. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3>
- Cheng, J. C. H., & Monroe, M. C. (2012). Doğayla bağlantı: Çocukların doğaya karşı duygusal tutumu. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49.
- Cheng, Y., & Gerrish, H. (2014). *Urban green space and mental health: A review of evidence*. *Urban Forestry & Urban Greening*, 13(4), 744–754. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2014.09.002>
- Clarke, B., & Shinn, M. R. (2004). A preliminary investigation into the identification and development of early mathematics curriculum-based measurement. *School Psychology Review*, 33(2), 234–248.
- Collado, S., Staats, H., & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children’s summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.08.002>
- Comaskey, E., & Eith, C. (2022). Creating an environment for social cohesion in early childhood through humane education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01407-1>
- Cordiano, T. S., Lee, A., Wilt, J., Elszasz, A., Damour, L. K., & Russ, S. W. (2019). Nature-based education and kindergarten readiness: Nature-based and traditional preschoolers are equally prepared for kindergarten. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 18-36.
- Curtis, D. J., Reid, N., & Reeve, I. (2014). Towards ecological sustainability: Observations on the role of the arts. *Surveys and Perspectives Integrating Environment and Society*, 7(1), 1–15.

- Çelik, M., & Yazar, A. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerinde kullanılan yoğurma maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sanat Dergisi*, 16, 45–51.
- Çetingöz, D., Altuğ, I., & Düzyol Türk, E. (2025). Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(245), 39–78. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1520075>
- Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekân tasarımı. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, XII, 70–76.
- Dardanou, M., & Karlsen, L. (2023). Documentation practices in early childhood education: Visual methods, meaning making and pedagogical reflection. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 24(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/14639491221115944>
- Demircan, N., & Uyanık, G. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının ve annelerinin doğada vakit geçirme durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 104–117. <https://doi.org/10.55020/iperj.1336575>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (1934). *Deneyim olarak sanat*. Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Dhanapal, S., & Lim, C. C. Y. (2013). *A comparative study of the impacts and students' perceptions of indoor and outdoor learning in the science classroom*. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 14(2). https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v14_issue2_files/dhanapal.pdf
- Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinç, M. (2022). *Doğa temelli etkinliklerin anasınıfına devam eden 60–72 aylık çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed.). Ablex Publishing.
- Ekesoy, E. (2025). *Okul öncesinde sanat eğitiminin verimliliği üzerine okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Elliott, S., & Davis, J. (2009). Exploring resistance: Education for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65–77. <https://doi.org/10.1007/BF03168880>
- Elmas Gün, A., Konak, A., & Gün Duru, E. (2016). Okul öncesi sanat eğitimi alanında yapılmış tez çalışmalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 267–280.
- Engin, K. (2019). *60–72 aylık çocuklar için doğayla bağlantı kurmaya eğilim ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Engin, K., & Demiriz, S. (2021). 60-72 aylık çocuklar için doğayla bağlantı kurmaya eğilim ölçeği'nin (DOBKEÖ) geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 106-130. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.982253>
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children*, 56(3), 38–43. <https://www.jstor.org/stable/42727947>
- Erdoğan, G. (2025). Türkiye’de sanat eğitiminin işleyişi ve gelişimi için öneriler. *Asya Studies*, 9(31), 203–222. <https://doi.org/10.31455/asya.1635687>
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, XI(4), 2223–2237.
- Erentay, N., & Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. ODTÜ Yayıncılık.
- Erkul Hatipoğlu, R., & Kandır, A. (2024). Görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm’i kullanmak: Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 215–238. <https://doi.org/10.37217/tebd.1372058>
- 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.
- Ernst, J., & Burcak, F. (2019). *Young children’s contributions to sustainability: The influence of nature play on curiosity, executive function skills, creative thinking, and resilience*. Applied Human Sciences, University of Minnesota Duluth.

- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643–664. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640749>
- Fajrie, N., Kartika, D. D., Utaminingsih, S., & Santoso, D. A. (2024). Natural material-based art learning model increases aesthetic experiences in early childhood. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 12(1), 109-119. <https://doi.org/10.23887/paud.v12i1.74612>
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Forest School Association. (2014). *What is Forest School?* <https://forestschoollassociation.org>
- Fox, J. E., & Schirmacher, R. (2018). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral & G. Duman, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Froebel, K., Sturrock, R. D., Reynolds, P., Grennan, A., Roxburgh, A., & Macsween, R. N. (1979). In-vitro reactions of lymphocytes in rheumatoid arthritis and other rheumatic diseases. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 6(38), 535–543.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Getty Publications.
- Gerrish, M. K. (2014). *Öğretmenlerin doğa temelli okul öncesi programlarında çalışırken yaşadıkları deneyimlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Walden Üniversitesi.
- Gill, T. (2014). *The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review*. *Children, Youth and Environments*, 24(2), 10–34. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010>
- Gökay, M. (1998). *Birleştirilmiş sanat eğitimi yöntemine göre ilköğretim II. basamağında sanat eleştirisinin uygulanması ve sonuçları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Gökdemir, M. (2019). Problems encountered by preschool education teachers in art activities and solution offers (Mardin sample). *SDU International Journal of Educational Studies*, 6, 1–14. <https://doi.org/10.33710/sduijes.566885>

- Göktepeliler, Ö., & Aksoy, Ş. (2022). Sanat eğitiminde sinestezi ve yaratıcılık. *Journal of Arts*, 5(1), 9–19.
- Gönen, M., Yazıcı, D., Aydos, E. H., Öztürk, M., & Akbaş, S. (2014). *Examination of picture story books in terms of language-cognitive development area indicator and concepts in MOE 2013 early childhood education program*. ACE Proceedings Book, 39–50.
- Görener, Ö. (2006). *Beş–altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Gözün Kahraman, Ö. (2020). Sosyo-kültürel kuram bağlamında çocuk gelişimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 150–165.
- Grunewald, R., & Rolnick, A. (2007). A productive investment: Early child development. In M. E. Young (Ed.), *Early child development: From measurement to action, a priority for growth and equity*. World Bank. <http://sitesources.worldbank.org/INTECD/Resources/ECDBook2007.pdf>
- Gülay, H., & Öznacar, M. D. (2010). *Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30–43.
- Gülyüz, S. (2021). *Türkiye ve Güney Kore sanat eğitimi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Günes, G. (2018). Okul öncesi fen ve doğa eğitimi araştırmalarına ilişkin bir tarama çalışması: Türkiye örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182150>
- Günsoy, Y. D. D. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(2), 23–43.
- Gürkan, T. (2009). *Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim* (AÖF Yayın No: 957). Anadolu Üniversitesi.
- Haktanır, G. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş* (8. bas.). Anı Yayıncılık.

- Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces: The case of Forest School. *Area*, 49(3), 319–325. <https://doi.org/10.1111/area.12324>
- Hayır Kanat, M., Yeşil Dağlı, Ü., & Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 22-38. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1351524>
- Heckman, J. J. (2000). *Policies to foster human capital*. Working Papers 0028, Harris School of Public Policy Studies, University of Chicago. <http://econpapers.repec.org/paper/harvpaper/0028.htm>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heft, H. (1989). Affordances and the body: An intentional analysis of Gibson's ecological approach to visual perception. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1989.tb00133.x>
- Hunter-Doniger, T. (2020). Seeing the forest through the trees: At the intersection of forest kindergartens and art-based environmental education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 217– 229. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1771388>
- Inwood, H. J. (2008). *Mapping eco-art education*. *Canadian Review of Art Education*, 35(1).
- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (1993). *Creative expression and play in the early childhood curriculum*. Macmillan Publishing Company.
- İlden, S., & Kaymak, M. N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimi anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Sanat*, 9(18).
- İlhan, A. (2005). *Okulöncesinde sanatlar eğitimi ve drama*. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama* (s. 247–260). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İşler, A. Ş. (2010). Okulöncesinde disiplin temelli sanat eğitiminin uygulanabilirliğinin kuramsal temelleri ve çocuk gelişimi açısından önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Johnstone, A., Martin, A., Cordovil, R., Fjørtoft, I., Iivonen, S., Jidovtseff, B., ... McCrorie, P. (2022). Nature-based early childhood education and children's social, emotional and cognitive development: A mixed-methods systematic review. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 19(10), 5967. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>

- Jordan, C., & Chawla, L. (2019). A coordinated research agenda for nature-based learning. *Frontiers in Psychology*, 10, 766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00766>
- Kacar, B. (2010). *İlköğretim okullarına yönelik seramik eğitimi program önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kahn, P. H., Jr., Weiss, T., & Harrington, K. (2018). Modeling child-nature interaction in a nature preschool: A proof of concept. *Frontiers in Psychology*, 9, 835. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00835>
- Kalafati, M., Flogaiti, E., & Daskolia, M. (2024). Enhancing preschoolers' creativity through art-based environmental education for sustainability. *Environmental Education Research*, 31(1), 46–73. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2291319>
- Kale, Z., Akçin, S., Başoğlu, F., & Başoğlu, Ü. (2024). The relationship between teachers' decision-making and professional autonomy behaviors within the scope of 21st century skills. *Eurasian Education & Literature Journal*, 19, 18–37. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2024-V19-02>
- Kalu, K. A., & Ikpeoha, U. C. (2017). Impact of cultural and creative arts in early childhood education. *Journal of OMEP*, 13(1 & 2).
- Kanad, H. F. (1948). *Büyük didaktik (Didactica magna)* (Çev. H. F. Kanad). Millî Eğitim Basımevi.
- Kanat, M. H., Dağlı, Ü. Y., & Dalfidan, S. (2023). Erken çocukluk döneminde doğa farkındalığı. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 22–38.
- Karaman Eflatun, H., & Kuloğlu, A. (2021). The pre-school teachers' attitudes towards science teaching and their views on science and nature activities. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2078–2095. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1000517>
- Karaoğlu, S. (2024). Doğa temelli erken çocukluk eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının perspektifinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 565-584. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1527656>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınları.

- Karataş, T. (2020). Çevresel sanat uygulamalarının sürdürülebilirliğe katkısı ve biyomimikri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 721–743.
- Kayılı, G. (2020). Sosyal öğrenme kuramı ve erken çocukluk eğitime yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi*, 6(1), 45–59.
- Kaytaş, M. (2005). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin fayda-maliyet analizi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV).
- Kefi, S. (2017). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı uygulamalarının temel bilimsel süreç becerilerini kapsama durumunun incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 3–18.
- Keleşçi Olgun, M., & Kahraman, M. E. (2016). Okul öncesi dönemde sanat eğitiminin farklı teknikler kullanılarak öğretilmesi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 4(2), 65–77. <https://doi.org/10.14514/BYK.m.21478082.2016.4/2.65-77>
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(32), 384–401.
- Kellert, S. R. (1993). The biological basis for human values of nature. In S. Kellert & E. O. Wilson (Eds.), *The biophilia hypothesis* (pp. 42–69). Island Press.
- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (Eds.). (1993). *The biophilia hypothesis*. Island Press.
- Kesicioğlu, O. S., & Alisinanoğlu, F. (2009). Ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocuklarına (60–72 ay) yaşattıkları doğal çevre deneyimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 1–14.
- Khayitova, A. (2025). Okul öncesi eğitim örgütlerinde sanat terapisi kullanarak İngilizce öğretimi. *Öğretmenler Ağı: Bilim Araştırması*, 3(6), 54–57. <https://webofjournals.com/index.php/1/article/view/45974>
- Kıldan, O., & 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.
- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim*. Pegem Yayıncılık.

- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17–27.
- Kiewra, C., & Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kim, H., Park, E., & Lee, J. (2001). “All done! Take it home”. Then into a trashcan? Displaying and using children’s art projects. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 41-50.
- Knight, S. (2016). *Forest school and outdoor learning in the early years* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kostelnik, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2011). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education*. Pearson.
- 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. (2020). Öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 215–243.
- Köşker, N., & Sımsek, O. (2025). Okul öncesi dönemde etkinliklerle doğa farkındalığı. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(32), 334–360. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1614396>
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk döneminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş içinde* (s. 9-26). Anı Yayıncılık.
- Kuşçu, Ö. (2020). Ekolojik sistemler kuramı ve okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gelişim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 34–49.
- Laely, K., Madyawati, L., Hermahayu, H., Rizki, S. F., & Chomisah, C. (2023). Implementation outdoor learning activities (OLA) to develop early childhood language skills. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 1(7), 787–795.

- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Linde, S. (2010). The Skogsmulle concept. <http://www.friluftframjandet.se/documents/3187811/3338348/Rationale+for+Skogsmulle+concept.pdf>
- Lindsay, G. (2017). *Art is experience: An exploration of the visual arts beliefs and pedagogy of Australian early childhood educators.*
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk: Çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü* (C. Temürcü, Çev.). TÜBİTAK Yayınları.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (Main). Algonquin Books.
- Louv, R. (2016). *Doğadaki son çocuk*. TÜBİTAK Yayınları.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York, NY: Macmillan.
- Lysklett, O. B. (2017). *Nature preschools and outdoor kindergartens: The Scandinavian tradition*. In T. Waller, E. Ärlemalm-Hagsér, E. B. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies, & S. Wyver (Eds.), *The SAGE handbook of outdoor play and learning* (pp. 273–288). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402268.n19>
- Mamirova, Z., & Abdullaeva, F. (2024). Innovative approaches in preschool education: Utilizing technology to foster nature exploration. *Eurasian Journal of Academic Research*, 4(2), 26–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10622675>
- Mamur, N. (2017). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000–1016. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.316297>
- Marshall, J. (2014). Disiplinlerarasılık ve sanat entegrasyonu: Müfredat genelinde sanat temelli öğrenmeye ilişkin yeni bir anlayışa doğru. *Studies in Art Education*, 55(2), 104–127.
- Masnan, A. H., Manja, S. A., Zain, A., Taib, F. S. M., & Ahmad, W. J. M. (2021). Preschool nature education module for preschool teachers activities. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(2), 1–12.
- Maynard, T., & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 27(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09575140701594400>

- McArdle, F. (2012). *Art and creativity in early childhood: The art of the possible*. In S. Rogers (Ed.), *Rethinking curriculum in early childhood education* (pp. 100–115). Routledge.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Erken çocukluk öğretmenlerinin okul öncesi açık hava oyunlarına ilişkin inanç ve uygulamalarının araştırılması: Nitel bir çalışma. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43.
- Migliarese, N. L. (2008). *Researching the child-nature connection*. California State Parks.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Sanat alanı öğretmen kılavuz kitabı (D. Acer Çakar & C. Tutkun, Ed., s. 10–14). Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/okuloncesi/sanat-alani.pdf>
- Milligan, C., & Bingley, A. (2007). Restorative places or scary spaces? The impact of woodland on the mental well-being of young adults. *Health & Place*, 13(4), 799–811. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2007.01.005>
- Misiaszek, G. W. (2011). Ecopedagogy in the age of globalization: Educators' perspectives of environmental education programs in the United States, Mexico, and China. *Educational Studies*, 47(6), 505–532. <https://doi.org/10.1080/00131946.2011.622816>
- Mitchell, D., Tippins, D. J., Kim, J. A., Perkins, G. D., & Rudolph, H. A. (2016). Last child in the woods: An analysis of nature, child, and time through a lens of eco-mindfulness.
- Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Moore, C. B. (2022). *Seeds of creativity: Assessing the impact of an integrated pilot nature preschool program on children's creative development* (Yayınlanmamış Doktora tezi). The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Morrison, G. S. (2003). *Fundamentals of early childhood education* (3rd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Moula, Z., Palmer, K., & Walshe, N. (2022). A systematic review of arts-based interventions delivered to children and young people in nature or outdoor spaces: Impact on nature connectedness, health and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13, 858781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.858781>

- Myers, R. G. (1996). *The twelve who survive: Strengthening programmes of early childhood development in the third world*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. Center on the Developing Child at Harvard University. Retrieved from https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Science_Early_Childhood_Development.pdf
- Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014). Does arts education develop school readiness? Teachers' and artists' points of view on an art education project. *Arts Education Policy Review*, 115(3), 72–81.
- Nicol, J., & Taplin, L. (2012). *Understanding the Steiner Waldorf approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Nikoltsos, C. (2000). *The art of teaching art in early childhood education*. Aristotle University. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443575.pdf>
- Noyat, Ş. (2024). Okul öncesi sanat eğitimi dersi ile seramik sanatı üzerine değerlendirme (Evaluation of preschool art education lesson and ceramic art). *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26677/TR1010.2024.1424>
- Noyat, Ş., Karahan, Ç. İ., & Alakuş, A. O. (2018). Okul öncesi Montessori eğitimi yaklaşımında sanat eğitimi ve yaratıcılık. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 48–59. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1902>
- Ogelman, H. G., Önder, A., Durkan, N., & Erol, A. (2015). Tipitop ve arkadaşları ile toprağı tanıyoruz 6 isimli toprak eğitimi projesi'nin etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(2), 476–488.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2003). 21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları.
- Olgun, M. K. (2017). Okul öncesi dönemde dijital yolla sanat eğitimini destekleyen örnek bir çalışma. *Beykoz Akademi Dergisi*, 5(2), 123–133. <https://doi.org/10.14514/BYK.m.21478082.2017.5/2.123-133>

- Özdemir, A., & Yılmaz, O. (2008). Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 287–300.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özdemir, P., Akfırat, N., & Adıgüzel, Ö. (2009). Bilim ve yaratıcı drama eşliğinde doğa eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 69–78.
- Özgel, Z. T., Aydoğdu, M., & Yıldırım, E. G. (2018). Doğa kampı destekli çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutuma etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 90–106.
- Özgün, B., & Özgün, V. (2019). *Importance of nature relatedness: The case of class and preschool pre-service teachers* (pp. 37–56).
- Özkan, B., & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarını değerlendirmesi. *Ejovoc* (Electronic Journal of Vocational Colleges), 4(4), 79–85. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.97606>
- Özmen, H. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programlarına yansımaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 521–546.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi: Resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*.
- Parsil, Ü., & Kılıç, A. G. (2024). Sanat eğitimi öğrenme sürecinde kullanılan yöntemler. *Pearson Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(28), 1196–1210. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11575817>
- Plevyak, L. H., & Mayfield, A. (2010). Environmental education within early childhood. In A. M. Bodzin, B. S. Klein, & S. Weaver (Eds.), *The inclusion of environmental education in science teacher education* (pp. 51 – 65). Springer.
- Polat, Ö., & Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyarın olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 95–113.
- Pound, L. (2011). *How children learn: From Montessori to Vygotsky – Educational theories and approaches*. Step Forward Publishing.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). SKE'ye neden erken başlamalıyız: Erken çocukluk eğitiminin rolü. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103.

- Prins, J., Van der Wilt, F., Van der Veen, C., & Hovinga, D. (2022). Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology*, 13, 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Saefurrohman, S. (2024). The role of art education in fostering creativity and emotional expression in early childhood. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 85–102.
- Samsun, M., & Güven, İ. M. V. N. (2022). Sanat eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerine. *Idil*, 99, 1597–1608. <https://doi.org/10.7816/idil-11-99-06>
- Samways, M. J. (2007). Rescuing the extinction of experience. *Biodiversity and Conservation*, 16(7), 1995–1997. <https://doi.org/10.1007/s10531-006-9144-4>
- San, İ. (2019). Sanat eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(1), 215-226. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000828
- Savaş, İ. (2014). *Çocuk resmi ve bilinçaltı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Savolainen, K. (2021). More time children spend in nature during preschool is associated with a greater sense of responsibility for nature: A study in Finland. *Ecopsychology*, 13. <https://doi.org/10.1089/eco.2021.0006>
- Savva, A., & Erakleous, V. (2017). Erken çocukluk döneminde oyun temelli sanat etkinlikleri: Öğretmenlerin düşünme ve uygulama becerileri. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 56–74. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1372272>
- Schaller, R. (2023). *Doğa temelli erken çocukluk eğitimine ilişkin perspektiflerin araştırılması: Eğitimciler ve ailelerin karşılaştırmalı analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hamline Üniversitesi. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4602
- Sebik, C. (2018). Outcomes of the project named "Children! There is art in the soil" in terms of children's visual and plastic language development. *Kent Akademisi*, 11(36), 640–653.
- Sesigür, A., & Edeer, Ş. (2021). Place-based visual arts education in natural environment. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 97–134. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.003>

- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms & communities*. The Orion Society.
- Solberg, I. (2016). Land art in preschools: An art practice. *International Journal of Education & the Arts*, 17(21).
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2021). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Spodek, B. (1993). Selecting activities in the arts for early childhood education. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 11–17.
- Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia yaklaşımı alternatif fen ve doğum tedavilerinin devam ettiğini: Bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taner, M. S. (2019). Işık kirliliği ölçümü için okullarda yapılabilecek deneysel bir etkinlik önerisi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(3), 74–84.
- Tarr, K. (2008). Enhancing environmental awareness through the arts. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 8–15. <https://doi.org/10.1177/183693910803300304>
- Taş, S., & Esmer Deniz, S. (2025). Okul öncesinde uygulanan sanat etkinliklerinin öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerine etkileri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 12(1), 620–635. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15627657>
- Tekiner, Ö. (1996). Okul öncesi eğitimin önemi ve çocuğa kazandırdıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, 132, 10–14.
- Telli, H. (1990). Türkiye’de resim-iş öğretimine genel bir bakış. İçinde *Ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları* (ss. 3–33). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEMA Vakfı. (2025). *Çalışmalarımız*. <https://www.tema.org.tr/Sayfalar/Calismalarimiz/>

- Temiz, Z. (2017). Hangisi daha güzel? Yaratıcı sanatlara karşı kalıplaşmış sanat etkinlikleri. *Sorgulamaya Dayalı Etkinlikler Dergisi*, 7(2), 51–61.
- Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde sanat etkinlikleri ve doğayı birleştirmek. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 556–570.
- Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314–331. <https://doi.org/10.15869/itobiad.488735>
- Thompson, C. W., Aspinall, P., Bell, S., Findlay, C., Wherrett, J., & Travlou, P. (2004). *Open space and social inclusion: Local woodland use in central Scotland*. Forestry Commission Scotland.
- Torquati, J., & Ernst, J. (2013). Beyond the walls: Conceptualizing natural environments as “third educators”. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 1–21. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0001>
- Tudge, J., Mokrova, I., Hatfield, B., & Karnik, R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner’s bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210.
- Turabovna, N. (2025). The effect of outdoor movement games on ecological awareness and responsibility development in preschool children aged 4–6. *Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(1), 45–62.
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://www.tdk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkmen, D. (2025). Erken çocuklukta yaratıcı drama ve sanat eğitimi: Kavramsal yaklaşım. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 1–19.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uçar Çabuk, F., & Eskidemir Meral, S. (2023). Doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarına etkisi. *Journal of History School*, 66, 2524–2549.
- Uğur, Ö. D. (2018). Çocuk ve mimarlık: Sanat ile iç içe toplumsal bir eğitim modeli. In A. Okvuran & C. Karadeniz (Eds.), *Çocuk ve sanat: IX. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi bildirileri* (ss. 99–111). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Ulusoy, S. (2008). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Ulutaş, İ., & Ersoy, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde sanat eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 1–12.
- UNICEF. (2019). *A world ready to learn: Prioritizing quality early childhood education*. UNICEF.
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 243–254.
- Uyanık-Balat, G. (2015). *Okul öncesi eğitime giriş* (5. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Uysal, A., & Uysal, E. (2015). Sanat eğitimi içerisinde görsel sanat kültürü öğrenme alanının etkililiği. *ASOS Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 105–123.
- Uysal, S., & İnce, M. (2020). Okul öncesi kurumuna devam eden 48–60 aylık çocukların sanat çalışmalarında çevresel unsurların etkisine ilişkin bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 542–559. <https://doi.org/10.17679/inuefd.505724>
- Ülger, K. (2015). Sanat eğitiminin düşünme becerileri üzerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(206), 135–147.
- Ünal, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi? *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865–878.
- Van der Gaag, J. (1997). Early child development: An economic perspective. In M. E. Young (Ed.), *Early child development: Investing in our children's future*. Elsevier Science.
- Van der Gaag, J. (2002). From child development to human development. In M. E. Young (Ed.), *From early child development to human development* (pp. 239–249). World Bank. <https://documents.worldbank.org>
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
- Vella-Brodrick, D. A., Lewis, K. J., & Gilowska, K. (2024). *Exploring the nature–creativity connection across settings: A comprehensive review*. *Educational Psychology Review*, 36, 134. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09964-0>
- Vodopivec, J. L. (2010). Teaching and learning in kindergarten. *US-China Education Review*, 12(7), 98–105.
- Ward, K. (2013). *Arts-based learning in early childhood education*. Routledge.
- Watt, B. A., & Frydenberg, E. (2024). *Early childhood education for sustainability: Social and emotional learning outcomes*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 50(2), 131–145. <https://doi.org/10.1177/18369391241287939>
- Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311–330. <https://doi.org/10.1177/0013916503035003001>
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.
- White, R. (2004). *Interaction with nature during the middle years: Its importance in children's development and nature's future*. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/downloads/nature.pdf>
- Wilson, R. (2007). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.

- Wilson, R.A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28–33. <https://doi.org/10.1080/00958964.1996.9941473>
- Wong, K. M. B. (2007). Conceptions of art in Hong Kong preschool children. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(4), 31–36.
- Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts* (2nd ed.). Pearson.
- Xiao, M., Amzah, F., Khalid, N. A. M., Rong, W., & Zhou, X. (2025). Supporting oral language development in preschool children through instructional scaffolding during drawing activity: A qualitative case study. *Behavioral Sciences*, 15(7), 908. <https://doi.org/10.3390/bs15070908>
- Yağmur, Ö., Osmanoğlu, N., Küçükosman, A., & Çağış, M. B. (2024). Okul öncesi eğitim programında görsel sanat eğitimiyle ilişkili kazanımlar doğrultusunda öğretmenlerin uyguladığı sanat çalışmalarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 138–164. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1107694>
- Yağmurlar, B. K., & Tan, C. A. (2003). Sanat yoluyla eğitim kuramının eğitim üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 65–80.
- Yalçın-Ağgöl, F., & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367–383.
- Yardımcı, E. (2019). *Doğa temelli eğitim etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevre bilinci ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yavuzer, H. (2018). *Resimleriyle çocuk* (20. baskı). Remzi Kitabevi.

- Yazıcı, D. N., Yıldız, C., & Durmuşoğlu, M. C. (2018). Erken çocukluk dönemi resimli çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1196–1209.
- Ye, W. (2025). Research on teaching strategies of kindergarten nature education course for preschool education majors in colleges and universities. *Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 60–65. <https://doi.org/10.26689/jcer.v9i1.9526>
- Yıldırım, G., & Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), Article 1408.
- Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1106–1129. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.328340>
- Yolcu, E. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında hayal gücü ve yaratıcılık ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 276–291.
- Yolcu, S., & Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 20–38. <https://doi.org/10.17556/jef.95780>
- Zaidah, V. M., & Ariyati, T. (2024). The art of growth: Understanding the impact of creative arts on children's development in early education. In *Proceedings of the International Conference of Humanities and Social Science (ICHSS)* (pp. 16–19). <https://program.doktorpbuins.org/index.php/proceedings/article/view/252>
- Zencirci Ercivan, D., & Sönmez, S. (2022). Sustainable art in early childhood: Land art. In B. Pekdağ & Ş. M. Akgül (Eds.), *Theory and research in educational sciences* (pp. 34–54). Serüven Publishing.

EKLER

EK-1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyeti: () 1. Kız () 2. Erkek

2. Doğum sırası:

() 1. İlk çocuk () 2. Ortanca veya ortancalardan biri () 3. Son çocuk

3. Ailedeki çocuk sayısı: () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası

4. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?

() 6 ay () 6 Ay-12 Ay () 13-18 Ay () 19 ay - 24 () iki yıldan fazla

5. Anne-baba hayatta mı?

Anne

Baba

() 1. Hayatta

.....

() 2. Öldü

.....

6. Anne-baba hayatta ise

() 1. Beraber yaşıyor

() 2. Ayrıldılar/boşandılar

9. Anne-babannın yaşı

Anne

Baba

() 1. 29 yaş ve altı

.....

() 2. 30-39 yaş

.....

() 3. 40-49 yaş

.....

() 4. 50 yaş ve üzeri

.....

10. Öğrenim Durumu

Anne

Baba

() 1. Okur yazar değil

.....

() 2. Okur yazar

.....

() 3. İlkokul ve ortaokul

.....

() 4. Lise

.....

() 5. Üniversite

.....

() 6. doktorüstü

.....

11. Mesleği

Anne

Baba

() 1. Ev hanımı

.....

() 2. Memur

.....

() 3. İşçi

.....

() 4. Serbest

.....

() 5. Diğer

.....