ORMAN OKULU YAKLAŞIMI EĞİTİMİ ALAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hacer EDEŞ
201197109

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Işık KAMARAJ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022

ORMAN OKULU YAKLAŞIMI EĞİTİMİ ALAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hacer EDEŞ
201197109
Orcid: 0000-0002-8810-4212

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Işık KAMARAJ

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eylül, 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu sürece gelene kadar bu çalışmada emeği olan birçok kişinin desteği bulunmaktadır. Öncelikle yüksek lisans konusunda beni cesaretlendiren değerli hocam Sayın Prof. Dr. Ayla OKTAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecine girdiğim andan itibaren danışmanım olarak bilgisini, tecrübesini ve yardımını esirgemeyen, umutsuzluğa düştüğüm zamanlarda beni gayretlendiren değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zaman zaman yardıma ihtiyacım olduğu anda desteğini esirgemeyen ve yol gösterici saygı değer hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Handan DOĞAN'a içtenlikle teşekkür ederim.

Her konuda bilgisini ve desteğini esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Hamdi ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın istatistik kısmında benden yardımlarını esirgemeyen Sayın Öğr. Üyesi Özgür ŞİMŞEK'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamda "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitmen eğitimi noktasında gerekli eğitmen desteği sağlayarak veri toplamamda bana yardımcı olan Sayın Gaye AMUS'a, Sayın Murat TONBUL'a ve Sayın Ömer DİLEK'e teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamda ölçeğini kullanmam noktasında destek veren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÇABUK'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bu süreçte her daim yanımda olan eşim Olgun EDEŞ'e ve oğlum Talha Bera EDEŞ ile kızım Yüsra Erva EDEŞ'e de sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hacer EDEŞ

Eylül, 2022

ÖZ

ORMAN OKULU YAKLAŞIMI EĞİTİMİ ALAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hacer Edeş

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Anabilim Dalı Adı

Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Işık Kamaraj

Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2022

Orman okulu yaklaşımı son dönemde eğitim kurumlarının kendisine doğru evrildiği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınıf dışı bir ortamda mümkünse doğada gerçekleştirildiği bir yöntemdir. Bu yöntem ile çocukların yaratıcılıklarının geliştiği, perspektiflerinin değiştiği düşünülmektedir. Eğitimde bireylerin etkin ve kaliteli olarak gelişimlerinin sağlanmasındaki en büyük pay şüphesiz öğretmenlere aittir ve öğretmenlerin kendi sahip oldukları bilgi birikimleri dışında mesleki yeterliliklerinin de öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde ebeveynleri dışında ilk kez bir büyük ile uzun süreli etkileşime giren öğrenciler için öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri son derece önemli bir kavram hâline gelmektedir. Bu çalışmada son dönemlerde eğitim alanında yaygınlaşmakta olan orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda saha çalışması yapılmıştır. Araştırmada veriler 36 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla "Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmenlerin Orman Okulu Yaklaşımı ile ilgili görüşleri öğrenmek amacıyla "Orman Okulu Yaklaşımı Görüşme Formu" ve ayrıca Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi SPSS 22 Paket İstatistik Programı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda araştırmamızda irdelenen değişkenlerin öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde kurum türü, eğitim düzeyi ve alınan çevre eğitimi faktörleri dışındaki araştırma sorularında anlamlı

farklılıklar meydana geldiği sonucuna varılmıştır ($p<0,05$). Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin mesleki yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Orman Okulu, Alternatif Eğitim, Mesleki Yeterlik, Yeterlik Algısı

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE PERCEPTION LEVELS OF THE FOREST SCHOOL APPROACH TO THE PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Hacer Edeş

Master Thesis

Primary Education Department

Pre-School Education Master's Program With Thesis

Thesis Advisor: Dr. Öğr. Üyesi Işık Kamaraj

Maltepe University Graduate School, 2022

The forest school approach is a method in which educational institutions have evolved towards itself in the last period, and educational activities are carried out in an out-of-class environment, if possible, in nature. With this method, it is thought that children's creativity develops and their perspectives change. The greatest share in ensuring the effective and high quality development of individuals in education undoubtedly belongs to the teachers, and it is thought that the professional competence of the teachers, apart from their own knowledge, is also effective on the success of the students. Professional competencies of teachers become an extremely important concept especially for students who have a long-term interaction with an elder for the first time, other than their parents, in the pre-school period. In this study, it was aimed to examine the professional competence perceptions of preschool teachers who received forest school approach training, which has become popular recently, and a field study was conducted in line with this purpose. In the study, data were obtained from 36 preschool teachers through a semi-structured questionnaire. The questionnaire form used also includes a four-point Likert scale. The analysis of the obtained data was carried out with SPSS 22 Package Statistics Program. As a result of the analyzes made, it was concluded that the variables examined in our study differed significantly from the professional competence perceptions of the teachers, except for the type of institution, education level and environmental education factors received. ($p<0,05$). In addition, it was determined that the professional competence algae levels of the participating teachers were high.

Keywords: Forest School, Alternative Education, Vocational Competence, Perception of Competence

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI i

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI ii

TEŞEKKÜR iii

ÖZ iv

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER viii

KISALTMALAR xiii

1. GİRİŞ 1

1.1 Problem 2

1.2 Amaç 2

1.3 Önem 3

1.4 Varsayımlar 4

1.5 Sınırlıklar 4

1.6 Tanımlar 5

2 GENEL BİLGİLER 6

2.1 Okul Öncesi Eğitim ve Önemi 6

2.2 Okul Öncesi Eğitim Kavramı 7

2.3 Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Programları 8

2.4 Okul Öncesi Eğitimde Aktörler 10

2.5 Eğitimde Doğa ve Çevre Eğitimi Yaklaşımları 14

2.6 Yeni Çevre Paradigması (YÇP) Yaklaşımı 16

2.7 Derin Ekoloji (DE) Yaklaşımı 17
2.8 Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Yaklaşımı 19
2.9 Orman Okulu Yaklaşımı 20
2.10 Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Programlarında Doğa ve Çevre Eğitimi ... 25
2.11 Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Doğa ve Çevre Konuları 27
2.12 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Doğa ve Çevreye Dönük Algıları ve Tutumları 28
3 YÖNTEM 31
3.1 Araştırma Modeli 31
3.2 Evren ve Örneklem 31
3.3 Veriler ve Toplanması 33
3.3.1 Demografik bilgi formu 34
3.3.2 Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği 34
3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 35
4 BULGULAR VE TARTIŞMA 38
4.1 Bulgular 38
4.1.1 Araştırmanın son test uygulamasında orman okulu yaklaşımı görüşme formundaki açık uçlu sorulara dair bulgular 59
4.2 Tartışma 64
5 SONUÇ ve ÖNERİLER 69
5.1 Özet 70
5.2 Yargı 70
5.3 Öneriler 70
KAYNAKLAR 72

EKLER..... 85

Ek-1. Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği İzni..... 85

Ek-2. Etik Kurul Onayı..... 86

Ek-3. Tez Çalışmasında Kullanılan Ön Test Ve Mesleki Yeterlilik Algı Ölçeği..... 87

Ek-4. Tez Çalışmasında Kullanılan Son Test Ve Mesleki Yeterlilik Algı Ölçeği 89

ÖZGEÇMİŞ..... 91

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları 32
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları 36
Tablo 3. Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Verilerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları 37
Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 39
Tablo 5. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Hizmet Yılına İlişkin Bulgular (Ön test) 42
Tablo 6. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Hizmet Yılına İlişkin Bulgular (Son test)..... 43
Tablo 7. Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri ile eğitim düzeyine ilişkin bulgular (Ön test) 45
Tablo 8. Orman Okulu Yaklaşımı'' Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular (Son test) 46
Tablo 9. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Çalışılan Kurum Türüne İlişkin Bulgular (Ön test)..... 47
Tablo 10. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Çalışılan Kurum Türüne İlişkin Bulgular (Son test) 49
Tablo 11. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri Çevre Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular (Ön test)..... 51
Tablo 12. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri Çevre Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular (Son test) 53
Tablo 13. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Geçmişte Alınan Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Durumuna İlişkin Bulgular (Ön test) 55

Tablo 14. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Geçmişte Alınan Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Durumuna İlişkin Bulgular (Son test)..... 57
Tablo 15. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Bir Okul Öncesi Öğretmeninde Bulunması Gereken Lider Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri..... 60
Tablo 16. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Öğretmenlerin Bu Eğitimi Okul Öncesinde Nasıl Kullanacaklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri 61
Tablo 17. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Öğretmenlerin Bu Eğitimin Mesleki Yeterliliklerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Katılımcı Görüşleri 63

KISALTMALAR

ILO **:** Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization)

MEB **:** Millî Eğitim Bakanlığı

UNESCO **:** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

YÖK **:** Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, beşerî sermayeye yapılan yatırım açısından sosyal getirisinin diğer eğitim kademelerine göre daha yüksek olduğu bir eğitim kademesidir. Okul öncesi eğitime yapılan uzun vadeli yatırımlar, bir ülkenin ihtiyaç duyduğu işgücünü ve insani gelişmeyi önemli ölçüde etkilemektedir.

Okul öncesi eğitimi, sosyal gelişimin yanı sıra çocuğun bireysel gelişimine, psiko-sosyal uyumuna, eğitim hayatına ve akademik başarısına olumlu katkılar sağlamaktadır. Kaliteli okul öncesi eğitim, çocukları bir sonraki eğitim düzeyine hazırlamakta ve gelecekteki başarılarını olumlu etkilemektedir. Tüm dünyada okul öncesi eğitim hem okullaşma hem de uygulanan programlarda son 40 yılda müthiş gelişmeler yaşanmaktadır. Okul öncesi eğitiminde Türkiye'de özellikle de son yıllar içinde bu değişimlere ayak uydurmaktadır. Hatta çeşitlenen bu öğretim programlarının bazıları yeni yeni kabul görmektedir. Özellikle bu durum okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinde bazı değişimlerin olması gerektiğine de işaret etmektedir. Son yıllarda çevre sorunlarının artması sonucu küresel baskı okul öncesi eğitimde de çevre eğitiminin verilmesini öncelikli kılmıştır. Bu kapsamda tüm eğitim yaşantılarının yanı sıra özellikle birçok kişilik ve karakter gelişiminin gerçekleştiği okul öncesi eğitimde de çevre eğitimi ciddi şekilde tartışılmakta ve yaygınlığını her geçen gün artırmaktadır.

Çevre eğitimi ve okul öncesi eğitimin verilmesi amacıyla geliştirilmiş programlar ve yaklaşımlardan en önemlilerinden biri de Orman Okulu Yaklaşımıdır. Bu eğitim yaklaşımında müfredat akıcıdır, merak ve keşfetmeyi teşvik eden, öğrenenlerin yönlendirdiği açık hava oyunlarına odaklanmaktadır. Öğrenci liderliğinde gerçekleşen bu eğitimlerde Orman okullarının eğitmenleri, sorular sunmak yerine, çocukları seçtikleri etkinliklerde ve oyun biçimlerinde gözlemlemekte ve desteklemektedir. Bu, çocukların öğrenme için içsel motivasyonun yanı sıra güven ve bağımsızlık geliştirmelerini sağlamaktadır. Bugün birçok orman okulu, her zaman bir özellik olmasa da merkezi bir kamp ateşi etrafındaki ormanlık alanlarda bulunmakta, çocuklar orman okuluna her türlü hava ve iklim koşulunda sürece katılarak farklı duygular yaşayarak deneyimlemektedir. Bunun yanı sıra küçük yaştaki çocuklar her zaman dünyaya ait olduğunu hissederek daha fazla çevresel duyarlılığa ve farkındalığa sahip olarak geleceğin sürdürülebilir toplumları için yol gösterici nitelikler barındırmaktadır.

1.1 Problem

Bu tez çalışmasında araştırma problemi "Okul öncesi eğitimde, orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2 Amaç

Ülkemizde orman okulu yaklaşımı henüz yeni yaygınlaşmaktadır. Ancak bu eğitim tipi mesleki ve pedagojik yeterlik haricinde de özellikle çevre eğitimi konusunda da öğretmen ve eğitimcilerde belirli uzmanlıklar isteyen bir dizi yeterliliklere sahip olunmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda çalışmada okul öncesi öğretmenlerin orman okulu yaklaşımı eğitimi açısından doğa ve çevre eğitimi konusunda mesleki yeterlilik algı düzeylerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu sayede öğretmen ve eğitimcilerin eğitim programlarında izlenebilecek yollar ve nitelikli bir çevre eğitiminin oluşturulması süreci tartışılacaktır. Araştırmada ana problem cümlesinin yanı sıra araştırılması hedeflenen çalışma problemleri belirlenmiş ve bu temel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında bir farklılaşma var mıdır?
2-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası öğretme yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
3-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası yönetim yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
4-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve
5-sonrası iletişim yeterliliği algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
6-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası mesleki gelişim yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
7-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası bakım ve koruma yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
8-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algı düzeyleri hizmet yılına, eğitim düzeyine, çalışılan kurum türüne, göre farklılaşmakta mıdır?

9-“Orman Okulu Yaklaşımı” eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algı düzeyleri daha önce alınan çevre eğitimi ve orman okulu yaklaşımı eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3 Önem

Doğal bir ortamda öğrenmeye ilham verme hedefiyle orman okulu, farklı bir açık hava deneyimine izin verirken, yaşı ne olursa olsun tüm çocukların gelişimini ve öğrenmesini destekleyen dinamik bir yaklaşımdır. Orman Okulu düzenli olarak çocuklara orman ortamında uygulamalı öğrenme yoluyla güven kazanmaları ve gelişmeleri için fırsatlar sunar. Orman okulu, okul müfredatının tamamlayıcısıdır ve çocuğun bütüncül gelişimini amaçlar (Canlı ve Temel, 2022). Öğretmen niteliklerinin eğitim hizmetleri üzerindeki etkisi ulusal ve uluslararası araştırmalarda görülmektedir. ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) ve UNESCO, uluslararası düzeyde öğretmenlerle ilgili yaptıkları araştırmaların sonucunda hükümetlere tavsiyelerde bulunmuştur. Bu öneriler arasında, gerekli sayıda öğretmenin yetiştirilmesi konusuna da dikkat çekilmektedir. Öğretmen becerilerinin öğrenci başarısını etkilediği bilinmesine rağmen, öğretmen yetiştirme programları zenginleştirilmiş ve bir dizi atılımlar üretmiş olsa da Türkiye'de öğretmenlerin nitelik ve niceliği yetersiz kalmaktadır. Nitelikli öğretmenlerin gerekli eğitiminin öncelikle iyi bir eğitim planlaması gerektirdiği açıktır. Ülkenin nüfus artış hızı ve kalkınma hedeflerine uygun olarak yeterli sayıda öğretmen yetiştirmek mümkündür (Karacaoğlu, 2008).

Eğitimde hem uygun ortamın sağlanabilmesi hem de eğitimi veren kişinin önemi bu denli büyükken bu çalışmada seçilmiş olan orman okulu yaklaşımı ile öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri konusu entegrasyonu çalışmaya son derece yenilikçi ve özgür bir tutum katmaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında orman okulu ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları;

Eroğlu (2018); tez çalışmasında İstanbul'da bir anaokulunda uygulanan orman okulu programını incelemiştir.

Macun (2018); tez çalışmasında 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik görüşlerini orman okulu uygulamaları kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelemeyi amaçlamıştır.

Paslı (2019); "doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak İskandinavya'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği" adlı tez çalışmasında İsveç'teki orman okulu uygulamalarını incelemiştir.

Dilek (2019);tez çalışmasında uygulanan orman okulu programının okul öncesinde öğrenim gören çocukların gelişimleri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Koyuncu (2019);tez çalışmasında alternatif yaklaşım olarak ele alınan ve okul öncesi eğitim kademesinde uygulanan orman okulu programını öğretmen, veli ve yönetici görüşleri açısından incelemiştir.

Kanat (2020);tez çalışmasında okul öncesi eğitimde alternatif öğrenme yaklaşımlarından olan orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir.

Sönmez (2020);tez çalışmasında Türkiye'de "Orman Okulu Yaklaşımı'' ile ilgili yapılan tezleri incelemiştir.

Yine literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında ülkemizde orman okulu yaklaşımı eğitiminin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerine olan etkisinin incelendiği bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu açıdan bu çalışma alanyazına farklı bir perspektif ve araştırma alanı önerisi oluşturduğu için son derece önemlidir.

1.4 Varsayımlar

Bu tez çalışmasında araştırmanın temel kaynağını oluşturan anket ve ölçek verilerinin toplandığı katılımcıların bilinçli ve doğru bir şekilde soruları yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 yılları arasında orman okulları yaklaşımı eğitmen eğitimi alan okul öncesi öğretmenleri,

2. 2021-2022 yılları arasında devlet veya özel bir okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri,

3. 2021-2022 yılları arasında "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitmen eğitimi veren üç kurum,

4. 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüs salgını ile başlayan pandemi süreci ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Orman Okulu Yaklaşımı; ormanlık bir ortam ya da açık bir alanın sınıf olarak eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılması (Joyce, 2012).

Mesleki Yeterlik Algısı; Mesleki yeterlik, insanların meslekleriinde gösterdikleri yeteneklerine ve becerilerine olan inancıdır. Yeterliğin algısı da profesyonel anlamda gösterilen performans, bir kişinin işle ilgili uygun davranışları gerçekleştireceğine olan inancıdır (Bakan ve ark. 2017).

2 GENEL BİLGİLER

Bu aşamada saha çalışmasından önce okuyucuya gerekli teorik bilgilerin ve gerekli düzeyin sağlanması amaçlandığı için konuya ilişkin bilinmesi gereken konu başlıkları üzerinde literatür taraması yapılmıştır.

2.1 Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Küreselleşen dünyada bireyin eğitim yoluyla kapsamlı gelişimi, mükemmellik ve insan niteliklerinin oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzün hızlı tempolu dönemi, okul öncesi çocukları yararlı bilgilerle donatmayı ve çeşitli bilimlerin temellerinde ustalaşmaları için temel oluşturmayı gerektirmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar doğumdan ilkokul zamanına kadar ki süreyi içeren okul öncesi dönemde yani bireylerin yaşamdaki serüvenin ilk zamanlarında karakterlerinin ve kişiliklerinin oluşmaya başladığı anda bu beklenen nitelikler kazandırılmaktadır (Özdemir ve diğerleri, 2012).

Bu kapsamda okul öncesi eğitim, 3 ile 6 yaş arasındaki çocuklar için, gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunan özel ya da kamusal eğitim kurumları aracılığıyla ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim çerçevesi sunmaktadır. Okulla bu ilk karşılaşmanın çocuklar ve aileleri için yapıcı bir deneyim olması, okul öncesi eğitim kurumlarından tüm okul sistemi boyunca onlara eşlik edecek bir güven duygusu oluşturması açısından önemlidir (Yıldız, 2018).

Okul öncesi sınıflarında çocuklar akran gruplarına katılarak çeşitli sosyal etkileşimler oluştururlar. Buradaki geliştirdikleri diyaloglar gelecekte sosyal iletişimi etkileyen öğeler taşımaktadır ve bunun yanı sıra çevresindeki sosyal grupları tanıyarak duyarlı olmayı, farkına varmayı, empati gibi toplumsal ve sosyal değerleri kazanmaktadır. Yani çocuklar çeşitli deneyimler yoluyla dünyayla tanışmaktadır (Kutlu ve Ormancı, 2019).

Öğrenme isteğinin üst düzeyde geliştiği bu dönemde merak ve ilgileri dolayısıyla araştırmaya, gözlemlemeye daha fazla yönelirler ve problemlere çözüm geliştirmeye ve birçok konuda var olan potansiyelini gerçekleştirmek için adımlar atarlar (Akkaya, 2015). Bu süreç etkili şekilde yönlendirildiğinde farklı oyun türlerinden (sembolik, yaratıcı drama, kural tabanlı vb.) yeni birçok kazanım elde etmektedir. Buradaki temel nokta

çocukların çeşitli şekilde kendilerini gerçekleştirme ve yaratıcı şekilde ifade etmeyi öğrenmeleridir. Bu sayede hem etkili iletişim kurmakta hem de inovatif düşünmeyi öğrenmektedir. Bu durum okul öncesi dönemde onlara hareketi deneyimlemelerini ve özgüvenlerini, yeterlilik ve kontrol duygularını geliştirmeleri için alan sağlamaktadır. Her çocuğun benzersiz kişiliği, bir yandan bireysellik, diğer yandan aidiyet duygusu vurgulanırken geliştirilmektedir (Yaşar ve Aral, 2010).

Okul öncesi eğitim sistemi, çocukları, ailelerini ve ailelerinin içinde bulundukları toplumun özelliklerini dikkate alan sistemli bir yaklaşımla gerçekleştirilmektedir. Personel hem önceden yapılandırılmış hem de kendiliğinden faaliyetler yoluyla ufuklarını genişleterek çocukları öğrenmeye ve araştırmaya teşvik etmektedir. Temel müfredat programlarının uygulanmasının yanı sıra çocukların yaşlarına, gelişimlerine ve tercihlerine göre farklı içerik ve konular çeşitli şekillerde öğrenilmektedir (Akın, 2015).

Bu kapsamda değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim bugün birçok ülke için gelecek kuşakların yetiştirilmesinde önemli bir eğitim basamağıdır. Bu nedenle okul öncesinin bütün kurumsal yapılanmaları günümüzde ayrıntılı değerlendirilmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler okul öncesi eğitim alanında pedagojik ve tecrübe sahibi profesyonellerden oluşmakta, bunun yanı sıra bakıcılarının, hemşirelerin, okul öncesi eğitim yöneticilerinin de nitelikli profesyonellikleri barındırmaları beklenmektedir. Aileler okul öncesi eğitim sürecine katılarak hem sürece katılımcı hale getirilmekte hem de ailelerin çocuklarına yaklaşım ve tutumları okul öncesi eğitim kurumları tarafından verilen bilgilendirici, destekleyici eğitimler aracılığıyla süreçle ilgili profesyoneller olmaları sağlanmaktadır.

2.2 Okul Öncesi Eğitim Kavramı

Okul öncesi eğitim, bebeklikten altı yaşına kadar çocukların eğitimine odaklanan eğitimdir. Okul öncesi eğitim sistemi, farklı okul yetki alanlarındaki farklı yaklaşımlar, teoriler ve uygulamalarla büyük ölçüde değişmekle birlikte genel yaklaşımın öncel prensipleri aynıdır. Okul öncesi eğitim terimi, ara sıra birbirinin yerine kullanılan, ancak farklı varlıklar olan anaokulu, gündüz bakımı veya anaokulu gibi programları içermektedir. Pedagojiler farklılık gösterse de okul öncesi eğitimin yasal eğitim

başlamadan önce eğitim sağlamaktan sorumlu olduğu konusunda genel bir fikir birliği bulunmaktadır (Ertürk Kara, 2014).

Yirminci yüzyılda okul öncesi eğitimin yaygınlaşması, Jean Piaget'nin çocukluğun ilk yıllarında meydana gelen psikolojik gelişimin doğasını ortaya koyan çalışmasında olduğu gibi gelişim psikolojisindeki ilerlemelere ve Froebel gibi çocukların, tam potansiyellerini geliştirmek için küçük yaşlardan itibaren özellikle oyun ve rol oynama yoluyla sağlanan uyarıma bağlı olarak şekillenmektedir. Bunun yanı sıra okul öncesi eğitim çalışmaları sırasında küçük çocuklarına iyi bir ortam sağlamak için çok sayıda çalışan annenin gereksinimlerine ihtiyaçları olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim ortamı, yani anaokulu gibi küçük çocuklar için erken eğitim deneyimlerinin ana odaklarını bir günlük bakım programlarında olduğu gibi ailenin rolünün ötesine geçerek okul yaşantısı öncesi çocuklar için bir sosyalleşme deneyimi olarak işlev görmektedir (Kılıç ve diğerleri, 2010).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayana kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Birçok gelişim özelliklerinin yanı sıra özellikle kişilik ve karakter gelişiminin belirginleştiği bir dönemdir. Okul öncesi eğitimde temelleri atılan kişilik, psiko-sosyal ve fiziksel gelişim sonraki yıllarda da aynı doğrultuda gelişmeye devam etmektedir. Nitekim yapılan gözlemler bu dönemde öğrenilmiş algı, tutum, huy, değer, inanç ve karakter yönelimleri sonraki yıllardaki gelişimine yön vermektedir (Aral ve diğerleri, 2002).

2.3 Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Programları

Okul öncesi dönem, geleneksel olarak, bireyin yaşamının doğumdan ilkokula başlayana kadar yaşına kadar olan dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem, fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan gelişim için en biçimlendirici dönem olarak belirtilmekle birlikte bir kişinin geleceği üzerinde derin ve uzun süreli bir etkiye sahip olduğundan profesyonel olarak ele alınacak bir eğitim ve öğretim programına ihtiyaç duyulmasına sebebiyet vermektedir (Heckman ve diğerleri, 2006). Özellikle ilk yıllarda, farklı şekillerde eğitim ve öğrenim, çocuk gelişimi üzerinde güçlü ve olumlu etkilere sahip olabileceği birçok araştırmada kanıtlanmıştır (Ekinci ve Bozan, 2019; Sak ve diğerleri, 2020).

Bu kanıtlar ve okul öncesinin önemi gereğince birçok ülke okul öncesi eğitim sürecini yapılandırmaya çalışmakta ve devlet güvencesi altına almaktadır. Bu kapsamda Avrupa Komisyonu tarafından erken çocukluk eğitimi ve bakımı "doğumdan zorunlu ilköğretime kadar çocuklar için ulusal bir düzenleyici çerçeveye giren, yani bir dizi kurala, minimum standartlara uyması ve/veya akreditasyona tabi tutulması gereken hüküm" olarak tanımlanmıştır (AB, 2015). Bu kavramsallaştırma, komisyon tarafından üretilen farklı yayınlarda ve çıktılarda anılmaktadır. Nitekim bu kavramsallaştırma ilgili biçimlerde uluslararası kuruluşlar ve diğer enstitüler tarafından da benimsenmiştir. OECD ise bu durumun "ortam, finansman, açılış saatleri veya program içeriği ne olursa olsun, zorunlu eğitim yaşının altındaki çocuklara bakım ve eğitim sağlayan tüm düzenlemeler" olarak tanımlamaktadır (Neuman, 2020). Bunların yanı sıra BM, Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırmasının (ISCED) bir parçası olarak okul öncesi eğitime ilişkin sıklıkla kullanılan bir kavramsallaştırma geliştirmiştir. Buna göre de okul öncesi eğitimi iki döneme ayırmıştır. Bunlardan ilki 0-3 yaş dönemini kapsarken, ikincisi ise asıl okul öncesi eğitim olarak değerlendirilen 3 yaşından ilkokula başlama yaşına kadar olan dönemi kapsamaktadır (UNESCO, 2011).

Bunun yanı sıra T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve Talim Terbiye Kurulunun deneme uygulamalarını yaptığı ve geliştirilme özelliği ile kabul edilen, 2002-2003 eğitim ve öğretim yılında yürürlüğe giren 36-72 aylık çocuklara uygun, okul öncesi eğitim programı, ülkemizde de aynen kabul edilmiş ve kullanılmıştır. Bu program sonrasında 2012 yılından yeniden yapılandırılarak yapılandırılmış hali uygulamaya konulmuştur. 2012 Okul öncesi eğitim programı 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde tüm bağımsız anaokulları ve anasınıflarında uygulamaya başlanmıştır. Programın genel özellikleri şu şekildedir:

Öğrenci Merkezli Eğitim

Esneklik

Oyun ve Oyunlaştırma

Konular ve Kazanımlar

Engellilerin programa dâhil edilmesi

Aile destek yönergelerinin olması

Küresel ve ulusal değerler eğitimi

Kazanımlar ve göstergeler (MEB, 2013)

Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan program kendi içinde düzeni olan sistematik olarak yapılandırılmıştır. Bu yapı çeşitli temel öğelerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimde farklı eğitim yaklaşımları da eğitim programlarında uygulamaya konulmaktadır. Nitekim bu yaklaşımlar daha öncesinde uygulanmış ve etkin şekilde kullanılan metodolojiler barındırmaktadır. Bu kapsamda Okul öncesi eğitim kurumları, "dikkatlice planlanmış; merak uyandıran, ilgi çekici ve gelişimsel odaklı; sosyo-kültürel ve dilsel olarak etkili; bütünlüklü ve her çocuk için pozitif çıktıları desteklemesi olası" öğretim stratejileri ve programları oluşturmalıdır.

2.4 Okul Öncesi Eğitimde Aktörler

Okul öncesi dönem çocuklar için gelişim ve öğrenme açısından çok hızlı ve önemli süreçlerin yaşandığı kritik yıllardır. Çünkü bu dönem başkalarıyla nasıl etkileşime gireceklerini ilk öğrendikleri zamandır. Bununla birlikte güven, aidiyet ve bağlanma gibi duyguların oluşmaya başladığı da bir dönemdir. Aynı zamanda da çocukların yaşamları boyunca sıklıkla onlarla birlikte kalan ilgi alanlarını geliştirmektedirler (Özdemir ve diğerleri, 2012).

Okul öncesi dönem eğitimcileri ve öğretmenleri bir bakıma öğrenmenin yapı taşlarıdır ve merkezi bir rol üstlenmektedir. Bu dönemde kazanılan davranışlar çocuğun hayatının geri kalanındaki eğitim ve keşfetme dürtülerinin önünü açmakta ve desteklemektedir. Yapılan çalışmalar çocukların sonraki eğitim yaşantılarında başarı oranlarını etkilediğini belirtmektedir. Çoğu çocuk beş yaşından önce gerekli yaşam becerilerinin birçoğunun tamamını geliştirmektedir. Küçük çocukların bunu yapabilmelerinin temel nedeni okul öncesi eğitimdir.

Çocuklar okul öncesi eğitimin bu dönemlerinde sosyalleşme, iletişim, eleştirel düşünme, odaklanma, öz kontrol ve öz motivasyon becerileri geliştirmektedirler (Uyanık ve Kandır, 2010). Nitekim okul öncesi eğitim programlarında kazanım özellikleri olan bunların hepsi

okulda ve hayatta başarı için gerekli özelliklerdir. Bu nedenle bu elde edilen kazanımlar yaşamın ileriki evrelerinde bireylerin daha sağlıklı şekilde sorunlarla başa çıkabilmesinde kilit roller oynamaktadır. Bunun yanı sıra bu elde edilen deneyimler hem olaylara bakış açılarını hem de sorun çözmede yaratıcılığı tetikleyen unsurlar olmakla birlikte sosyal ilişkilerde başarı kazanmasını da sağlamaktadır (Ceylan ve Mocan, 2017)

Okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenleri bu beceri ve özelliklerin gelişimini şu yollarla teşvik etmeye yardımcı olmaktadırlar:

Grup etkinlikleri (Sosyalleşme sağlar)

İlgi alanlarının keşfi ve öğrenme deneyimi

Etkili iletişim

Merak ve öğrenmeye teşvik eden bilişsel uyarıcılar

Fiziksel ve motor becerilere yardımcı uygulamalar

Problem çözme etkinlikleri (Bağımsızlık sağlar)

Başarı ve motivasyon

Güven ve huzur

Sıcak ve olumlu etkileşim, güvene dayalı iletişim (MEB, 2013)

Bununla birlikte, erken çocukluk eğitimcileri ve öğretmenleri sadece çocukların hayatında önemli değildir (Kılıç ve Aytar, 2017). Eğitimci ve öğretmenler sadece öğrencinin değil aileler ya da ebeveynlerin yaşamlarına da etki etmektedirler. Okul öncesi eğitimcileri ve öğretmenleri sayesinde, ebeveynler iş ve aile sorumluluklarını daha iyi dengelemektedirler. İşe giderken çocuklarını güvenilir eğitimciler ve öğretmenlerin yanında güvenli, besleyici bir ortamda bırakmaktadırlar (Ural ve diğerleri, 2015). Bu nedenle, ebeveynler tam zamanlı olarak çalışabilmekte, aile gelirini artırabilmekte ve buna karşılık çocuklarının daha fazla desteklenmesi konusunda daha fazla fırsatının yolunu yaratmaktadır (Kök, 2017).

Okul öncesi eğitimde diğer bir aktör ise okul yöneticileridir. Önemli bir aktör olarak Okul öncesi eğitim yöneticilerin genel olarak okul öncesi öğretim programın uygulanması ve öğretmen etkileri üzerinde değerlendirmeler yapılsa da eğitimci olmayan personel, öğrenciler ve öğrenci velileri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim yöneticilerinin profesyonel yöneticilik yeterliliklere sahip olmasının yanı sıra okul öncesi eğitimde önemli etkileri olan öğrenci velileri ve öğrencilere dönük olarak pedagojik yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir (Korkmaz, 2005).

Yaşadığımız 21. yüzyılda doğal olarak artan bilinç ve farkındalıklar okul öncesi okul yöneticilerinin bilgi ve birikimiyle öne çıkan, iletişim ve halkla ilişkiler becerileri yüksek, liderlik vasıfları açısından etkin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra doğal önder rolü baskın, diksiyonu düzgün ve etkin kullanan, anadilinden başka diller bilen, gelişen bilgisayar ve iletişim teknolojilerine hâkim ve bilgilerini aktif şekilde yenileyebilen, yeniliklere açık, eğitim ve öğretime önem veren özelliklere de sahip olmalıdır (Yiğit, 2008). Okul öncesi okul yöneticileri temel görevi eğitim kurumunda mevcut koşulları daima iyi yapmaktır. Bu nedenle yöneticileri mevcut eğitim programlarını iyi değerlendirerek etkin bir öğretim programı belirlemeli ve bu süreci aktif şekilde uygulatmalıdır. Bu uygulamaların yapılmasını sağlamalı, öğretmenleri desteklemeli, velilerle iletişimleri güçlendirerek sürece katkı sağlamasının yollarını bulmalı ve düzenlemelidir. Bu kapsamda okul öncesi eğitim yöneticileri uzlaşmacı ve etkili iletişim becerileri haiz olmalıdır (Küçükozan, 2015). Ünal ve Çelik (2013)'e göre okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri öğretim sürecinin seviyesini yükseltmek için organizasyonu şekillendirmeli ve geliştirmelidir. Bu kapsamda Sheridan, (2019) bazı stratejiler öne sürmüştür.

Ödül sistemi

Eğitim kurumunun vizyon, amaç ve hedeflerinin belirlenmesi

Meslek tecrübesi olan öğretmenlerle yeni mezun öğretmenleri kaynaştırma

Meslek içi eğitimler (Rice, 1991; Sheridan, 2019).

Oktay ve diğerleri (2007)'e göre ise, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin görevlerinin şunlar olduğu belirtilmiştir.

Profesyonel, nitelikli ve yeterince personeli okula kazandırmak (etkili insan kaynakları yönetimi).

Meslek İçi ve Aileler ile ilgili eğitimler düzenlemek, katılım gösterilmesini teşvik etmek.

Eğitim ve ihtiyaçlar için en uygun ortam ve koşulları sağlamak.

Eğitim sürecindeki faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlamak ve organizasyonunu gerçekleştirmek.

Eğitim sürecinin değerlendirildiği toplantılar düzenleyerek eğitim sürecinin gelişimi artırıcı faaliyetler gerçekleştirmek ve uzman desteği almak.

Eğitim kapsamında araştırmalarda bulunarak iyi uygulama örneklerini ve güncel teknikleri uygulamalarını gerçekleştirmek ya da öğretim programını geliştirmek.

Okul öncesi eğitimin diğer bir aktörü ise ebeveynlerdir. Okul öncesi eğitim döneminde ebeveynlerin tutumları ve davranışları çocukların sosyal duygusal gelişimi ve birçok becerilerini geliştirmesinde önemli etkileri bulunmaktadır. Çağımızda ebeveynlerdeki günlük çalışma süresindeki artışlarla birlikte okul öncesi kurumlara olan talepleri artmıştır (Argon ve Akkaya, 2008). Ancak okul öncesi eğitim salt okul öncesi eğitim kurumlarına bırakılamayacak öneme sahip olduğu çeşitli çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Bu nedenle çocukların desteklenmesi amacıyla okul öncesi eğitimde ebeveynlerin katılımının önemli olduğu, ebeveyn verilecek eğitimlerinin çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda aldığı eğitimin desteklenmesi açısından olumlu davranışların pekiştirilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Doğaldır ki eğitimin ilk kez ailede başladığı düşünüldüğünde, ebeveynlerin eğitim misyonunu yaşam boyu devam etmektedir (McClelland ve Morrison, 2003). Güven konusunda temel algıların oluştuğu bir dönem olarak okul öncesi eğitime ailenin katılımı diğer dönemlere kıyasla daha kritik dönem olmasından kaynaklı zaruridir (Zembat ve Unutkan, 1999). Bununla birlikte, okul öncesi dönemde aile katılımının çocuğun kişiliği, dil gelişimi, sosyal duygusal becerileri ve okul başarısı gibi birçok değişkeni etkilediği yapılan pek çok farklı çalışma ile ortaya konulmuştur (Cömert ve Güleç, 2004; Çakmak, 2010; Toran ve Özgen, 2018; Başkan ve Kutluca, (2020).

2.5 Eğitimde Doğa ve Çevre Eğitimi Yaklaşımları

Günümüzde artan çevresel sorunlar, bunun yanı sıra insanlık ve yaşam için oluşan tehditler, bunun yanı sıra son elli yıl içerinde insanoğlunun yaşadığı afet ve tehlikelerin bu çevresel sorunlar nedeniyle olduğu gerçeği dünya çapında insanların yaşamlarını doğa ve çevreyle daha uyumlu ve dengeli yaratmaya itmektedir. İklim değişikliği, sel felaketleri, hava, su ve toprak kirliliği, biyolojik çeşitlilik kaybı çevresel sorunlardan sadece birkaçıdır ve bu sorunlar çevresel dengeyi hızla bozmaya devam etmektedir (Barnosky ve Hadly, 2016). Bu nedenlerle dengesi ortadan kalkan gezegen koşullarına odaklanan bilim adamları, ısrarla insanlar dâhil tüm canlılar için gerekli olan sağlıklı işleyen ve sürdürülebilir ekosistemlerin oluşturulması ve korunmasının önemini vurgulamaktadırlar (Bernhard ve diğerleri, 2020). Bu kapsamda yapılan çalışmaların hemen hemen hepsi küresel çevreyi korumanın ve eski haline getirmenin, insan üretimi ve tüketimle ilgili davranışlarda, bireysel seçimlerin yanı sıra daha büyük ölçekli, kültürel olarak aracılık edilen kolektif eylemlere yansıyan dönüştürücü değişiklikler gerektireceğini bildirmektedir (Mastrangelo ve diğerleri, 2019).

Çevre eğitiminin yaşam boyu etkisi vardır (Wals ve Benavot, 2017). Yine de çevre eğitimi araştırmacıları ve uygulayıcıları, doğumdan sekize kadar olan yaş olarak tanımlanan okul öncesi eğitim dönemini (Copple ve Bredekamp, 2009), çevre okuryazarlığını geliştirmek için özellikle önemli bir zaman olarak tanımlamaktadır (Carter, 2016). Çok sayıda araştırma, doğadaki olumlu çocukluk deneyimlerini, yetişkinlerin çevresel kaygılarının ve çevresel davranışlara katılımın ortaya çıkmasıyla ilişkilendirmiştir (Chawla, 2009; Cagle, 2018; Rosa ve diğerleri, 2018). Araştırmacılar ayrıca çevresel davranışın daha geniş anlamlarını ve ekolojik farkındalık çevresel tutumlar gibi öncüllerini de araştırmışlardır (Corraliza ve Collado, 2019; Otto ve diğerleri, 2019). Nitekim çevre bilinci ve doğa sevinci okul öncesi dönemde gelişmeye ve şekillenmeye başladığını belirtilmiştir (Jørgensen, 2016). Okul öncesi eğitim döneminin yaşamın sonraki dönemlerinde çevresel duyarlılık, ilgi ve davranış için bir temel oluşturmadaki önemi göz önüne alındığında, okul öncesi eğitiminde çevre eğitimi, çeşitli yaklaşımların ve felsefi yönelimlerin ortaya çıkmasını etkileyen benzersiz bir çevre eğitimi biçimi olarak tasavvur edilmesini sağlamıştır (Ernst ve Burçak, 2019). Doğa temelli okul öncesi eğitim programları, doğal dünyaya yönelik temel takdiri geliştirmek ve küçük çocuklarda

doğaya maruz kalma ile ilişkili gelişimsel faydaları desteklemek de dâhil olmak üzere çeşitli amaçlarla doğrudan, doğa açısından zengin deneyimler sağlayabilmektedir (William ve Chawla, 2015; Wilson ve diğerleri, 2020). Bunun yanı sıra, doğa ve çevre temelli yaklaşımlar programlarda artan aktivite ve daha iyi sağlık gibi fiziksel faydaları da içerdiği gibi, hafıza gibi bilişsel faydaları, duygusal düzenleme ve gelişmiş sosyal beceriler gibi sosyal-duygusal faydaları bulunmaktadır (Gray ve Coates, 2015; Schutte ve diğerleri, 2017; Bang ve diğerleri, 2018).

Oyun temelli öğrenme, açık hava oyun deneyimlerinin eğitimsel değerini artıran okul öncesi eğitiminde çevre eğitiminin pedagojik biçimlerini vurgulamaktadır (Cutter-Mackenzie ve Edwards, 2013; Cutter Mackenzie ve diğerleri, 2014). Diğer uygulayıcılar ve araştırmacılar, eyleme geçmeye ve değişimin aracıları olarak çocuklara öncelik veren, sıklıkla "sürdürülebilirlik için okul öncesi eğitim" terimiyle özetlenen dönüştürücü ve katılımcı bir yaklaşımı savunmaktadırlar (Davis, 2014; Arlemalm-Hagser ve Davis, 2014).

Okul öncesi eğitimi ve sürdürülebilirlik üzerine UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) tarafından okul öncesi eğitimde çevre eğitimi çocuklarda, "çocukları doğanın güzelliğini keşfetmeleri" ve "doğal çevre hakkında konuşmaları için dışarıya çıkarma" olarak tanımlamaktadır (Samuelsson ve Kaga, 2008). Bu inceleme, NAAEE (North American Association For Environmental Education) konsorsiyumunun "eğitimcilerin küçük çocukları çevreye duyarlı genç ve yetişkinler olma yolculuğuna başlatabilecekleri uygun ve olumlu bir süreç" olarak tanımladığı okul öncesi eğitimde çevre eğitimi tanımıyla daha yakından uyumlu olan daha geniş bir kavramsallaştırmayı benimsemektedir (Ardoin ve Bowers, 2020). Bu nedenle, doğa temelli okul öncesi eğitimde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik için okul öncesi eğitim dâhil, ancak bununla sınırlı olmamak üzere, okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin birden çok çeşidini ve yaklaşımını kabul etmekte ve desteklemektedir. Bu ve bunlarla ilgili yaklaşımların, küçük çocuklarda anlamlı, kalıcı ve ilgili çevresel öğrenme deneyimlerine dâhil ederek çevresel duyarlılığı olarak aktif insanlardan oluşan yerel, bölgesel ve küresel bir topluluk geliştirme ortak bir amacına hizmet etmektedir (Davis ve Elliot, 2014; Wilson ve Haegele, 2020).

2.6 Yeni Çevre Paradigması (YÇP) Yaklaşımı

Tarımda kimyasal girdilerin kullanımının artması, enerji üretim maliyetlerinin artması, toprak verimliliğinin düşmesi, yeraltı ve yerüstü sularının kirlenmesi, gıda kalitesinin düşmesi insan ve hayvan sağlığı ve refahını olumsuz yönde etkilemiştir. Tarımsal üretimin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini korumanın alternatif bir yolu olarak sunulan organik tarım, ekolojik sistemdeki yanlış uygulamalara bağlı olarak bozulan veya yok olan doğal dengeyi yeniden sağlamaya yönelik tüm insan ve çevre dostu üretim sistemlerini içinde barındırmaktadır (Ataseven, 2010).

1970'lerin başından itibaren çevre kirliliği insanların en büyük sorunlarından biri haline gelmiş ve 1970'lerden sonra insanların bilinçleri çevre korumaya doğru değişmiştir. Günümüz toplumunun temel sorunlarından biri olan çevre tahribatına paralel olarak, sosyoloji son 30 yılda fiziksel çevre ile ilgilenmeye başlamış ve insanla ilgili egemen paradigma üzerinde önemli değişikliklerin gerçekleşmesini sağlamıştır (Özerkmen, 2002). Kirlilik ve türlerin yok olması gibi çevre sorunları ilk kez 1960'larda kamuoyunun dikkatine sunulduğundan, insan faaliyetleri ile doğal sistemlerin sağlığı arasındaki ilişkinin üstü kapalı sorunu medya ve çevreciler tarafından giderek artan bir kabul görmüştür (Rideout, 2005). Çevre sorunlarının toplumsal yaşam üzerindeki somut etkileri görüldüğünde, bu duruma karşılık çevre koruma bilinci ve çevre duyarlılığı yaygınlaşmıştır. Başlangıçta çevre bilinci gelişmiş ülkelerde yaşayan bireylere özel bir durum olarak kabul edilirken ancak son yıllarda yapılan araştırmalarda diğer ülkelerde yaşayan insanlar arasında önemli bir çevresel duyarlılık ortaya konmaktadır (Alnıaçık ve Koç, 2009). Çevre yönetiminin insan tutumlarından nasıl etkilendiğini anlamak çevre yönetiminin gelişimi için önemlidir. Sosyal bilimciler, insanların doğaya karşı tutumları üzerinde çalışmışlardır. Bu konudaki araştırmaların zorluklarından biri, insan faktörü açısından önemli bir yere sahip olan anlamlı, doğru ve gerçeğe yakın bir ölçüm geliştirmektir. Bu güçlükleri aşmayı hedefleyen yaklaşımlardan biri de "Yeni Çevresel Paradigma (YÇP)"dir (Guenden ve Miran, 2008).

YÇP, insan doğasının ekolojik dünya görüşü odaklı bir ilişkisini temsil etmekte ve büyümenin sınırlandırılması, doğal dengenin önemi ve doğanın varlığını savunan ekoloji merkezli bakış açısının savunan bakış açısına dayanmaktadır. Bu dünya görüşünü ölçmek

için geliştirilen YÇP ölçeğinin teorik boyutları, büyümenin sınırlılığı, doğanın dengesi ve insan merkezlilik karşıtıdır (Dervişoğlu, 2007). Başka bir deyişle YÇP, canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinden çok, insan ve doğa ve/veya diğer canlılar arasındaki ilişkilerin nasıl olması gerektiğine dair bir algıdır. Bu anlayışın özünü "insan doğadan ayrı değildir, onun bir parçasıdır" şeklinde özetlemek mümkündür (Stevenson, 2007). Sonuç olarak YÇP, insan merkezli doğa kavramsallaştırmasından ekoloji-merkezciliğine doğru bir değişim olduğunu ifade etmiştir (Adak, 2010).

YÇP ölçeği ile araştırmalarda insan ve çevre yaklaşımlarını ayırt etme imkânı vermektedir. YÇP ölçeği, çeşitli araştırmacılar tarafından seçilen çeşitli grup ve ülkeler üzerinde test edilmiştir. YÇP ölçeği çevre ve çevre bilincine yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla en sık kullanılan yöntemlerden biridir (Soydan ve Samur, 2017). YÇP ölçeğinin kökleri, 1960'ların ve 1970'lerin ABD çevre hareketinde, Rachel Carson'nın Silent Spring'in yayınlanmasından esinlenmiştir. Washington Eyalet Üniversitesi'ndeki Riley, Dunlap ve meslektaşları, bu tür değişimlerin çeşitli davranışlarını ölçmek için, 1978'de yayınladıkları Yeni Çevresel Paradigma adını verdikleri bir araç geliştirmişlerdir (Anderson, 2012). Orijinal YÇP, çeşitli eksiklikler nedeniyle eleştirilmiştir. Bu nedenle, Dunlap ve diğerleri, orijinal yaklaşımın eleştirilerine yanıt vermek için YÇP ölçeğini geliştirmişlerdir. Başlangıçta 12 ifadeden oluşan YÇP ölçeği (Dunlap ve Liere, 1984), daha sonra Dunlap ve diğerleri tarafından 15 ifadeden yeniden düzenlendi. Yeni YÇP ölçeğinde 15 ifade bulunmaktadır (Dunlap, 2008). Bir katılımcı tarafından kabul edildiği takdirde, maddelerin sekizi yeni paradigmanın onaylandığını yansıtırken, diğer yedi madde ile anlaşma DSP'nin (Baskın Sosyal Paradigma) onayını temsil etmektedir (Dunlap ve Liere, 1984). Yaygın olarak kullanılan bir derecelendirme ölçeği olan Likert ölçeği kullanılarak, katılımcılardan her bir ifadeye katılma derecelerini belirtmeleri istenmektedir (Anderson, 2012).

2.7 Derin Ekoloji (DE) Yaklaşımı

Ekolojik krizin nedeni, insanın doğa üzerindeki üstün tutumlarından kaynaklanmaktadır. İnsanlar ve doğa arasında ilişkiye odaklanan derin ekoloji yaklaşımı Norveçli filozof Arne Naess tarafından ilk kez ortaya atılmıştır. Dünya'ya tutarlı bir felsefe ve gerekli dozda radikallik veren Arne Naess'in fikirleri yaşadığımız dönemde yeniden özellikle

artan çevresel sorunlarla birlikte tekrar gündeme gelmiştir. Ona göre yaşadığımız yüzyılda modern toplum çevreye ciddi zararlar vermektedir. Derin ekoloji, diğer yaşam formlarına zarar vermeden sürdürülebilir, evrensel olarak paylaşılan bir yaşam tarzını gerekliliğini belirmiştir (Naess, 1989). Naess'in fikirleri, iklim değişiklikleri, küresel ekonomik istikrar, işgücü piyasası eğilimleri, yaklaşan enerji krizi, yenilenemeyen fosil yakıtların tükenmesi, yoksulluk gibi mevcut küresel sorunları yansıtması gereken 21. yüzyıl eğitiminde iyi bir şekilde uygulanmaktadır (Bolstad ve diğerleri, 2012). Nitekim derin ekoloji yaklaşımı, eğitim sisteminin uzun vadeli amacının daha geniş sosyal, politik ve ekonomik hedeflerle ilgili olması gerektiğini belirtmektedir (Slaughter, 1974). Eğitim, toplumu sürdürülebilir ve ekolojik algıya doğru hareket ettirmenin temel yoludur (Britto, 2017). Dumont ve Istance (2010), 21. yüzyıl için derin ekoloji yaklaşımına ait yedi öğrenme ve öğretme ilkesi belirtmiştir. Bunlar:

(1) Öğrenci merkezli eğitim

(2) Öğrenmenin sosyal doğası

(3) Duygular (öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası)

(4) Bireysel farklılıkları tanımak

(5) Tüm öğrencileri aktif tutmak

(6) Öğrenme için değerlendirme

(7) Yatay bağlantı kurma.

Naess (1989)'e göre bireyin dünya ve bilgelik hakkındaki gerçeği edindiği nokta tam olarak, sezgi, duygusallık ve empatidir. Naess (1989), doğayı en iyi bilgi kaynağı olarak görmektedir; ancak birçok çevre eğitimi programının dezavantajı, doğayı erken yaşlarda çocuğun algılayamayacağı kadar soyutlanmış bir yetişkin bakış açısıyla göstermesidir. Naess, doğa bilgisinin temel aracının akıl yoluyla değil, duygular yoluyla özdeşleşme, empati, rasyonel olmayan biçim olduğunu öne sürmektedir. İnsanlar doğayı empati yoluyla bilimsel olmaktan çok nesnel olarak algıladığını belirtmektedir. Bu nedenle eğitim, etkinliklerden ve yaratıcı etkinliklerden oluşmalıdır; öğrenme ve eylem arasında keskin bir çizgi bulunmamaktadır (Naess, 1989, 1993). Doğayla nasıl ilişki kurduğumuz

bir duygu meselesidir, bu nedenle Naess duyguları da öğrenmeye dâhil etmeyi önermektedir ve duyguların bilişsel değeri olduğunu vurgulamaktadır (Devall ve Sessions, 2007). Bu bakış açısı Wedlichova (2011) tarafından desteklenmektedir ve duyusal deneyimler çocuklarda duygusal zekâyı artıracağını belirtilmiştir.

2.8 Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Yaklaşımı

İnsanlığın geleceği için, üzerinde yaşadığımız gezegendeki ortak mirasımıza saygı duyacak şekilde ve gelecek nesiller için yaşam kalitesinde sürekli iyileştirmeyi sağlamaktan daha acil ve kritik görev yoktur. Bu nedenle sürdürülebilir gelecek için eğitim, bireyleri, kurumları ve toplumları yarını bir gelecek olarak görmeye zorlayan, yaşam boyu süren bir çabadır (Combes, 2005). Sürdürülebilir gelecek için çevre eğitimi, her yaştan insanı sürdürülebilir bir gelecek yaratma sorumluluğunu üstlenmeleri için güçlendirmeyi amaçlayan bir eğitim vizyonunu kapsayan bir kavramdır. Uzun yıllardaki tartışmalar boyunca çevre eğitimi, çevre hakkında bilgi geliştirmeye ve doğal dünyaya bir bakış etiği oluşturmaya çalışmıştır. Günümüzde ise artan çevresel problemler ve farkındalıkların gelişmesi nedeniyle çevre eğitimi ile ilgili tartışmalar alevlenmiş ve çevre eğitim sürecine sürdürülebilirlik kavramı da eklemlenmiştir. Hal böyleyken doğal olarak "insanların çevrelerini nasıl algıladıkları ve çevreleriyle nasıl etkileşimde bulundukları" hakkındaki dünya görüşleri içinde yaşadıkları toplumdan ve kültürden bağımsız değildir. Günümüz temel ihtiyaçlarından biri olan sürdürülebilirlik bugünkü yaşam kültürünün ve toplumun yapısı nedeniyle salt bir uluslararası politik bir söylemden çıkarak aktif olarak çevre ve gelişimin sürecinin birlikte ele alındığı çevre eğitim modellerinde yer edinmiştir (Nomura, 2009).

Sürdürülebilirlik girişiminin hedefi, gelecek nesiller için yaşam kalitesinden ödün vermeden dünyadaki tüm insanların iyi yaşaması olsa da, ekonomik, çevresel ve sosyal adalet yapıları ve süreçleri arasındaki karşılıklı bağımlılıklar, yeni düşünme ve hareket etme yollarını gerektirir. Eğitim bu hedefe ulaşmanın anahtarıdır (Hens ve Nath, 2003). Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'ne göre, farklı bölgelerde farklı eylemlere ihtiyaç var, ancak sürdürülebilir bir yaşam biçimi inşa etme çabaları, üç temel alanda eylemin bütünleştirilmesini gerektiriyor:

Ekonomik Büyüme ve Eşitlik: Birbiriyle bağlantılı küresel ekonomik sistemler, sorumlu uzun vadeli büyümeyi teşvik ederken hiçbir ulusun veya topluluğun geride kalmamasını sağlamak için entegre bir yaklaşıma ihtiyaç duymaktadır.

Doğal Kaynakları ve Çevreyi Korumak: Gelecek nesiller için doğal kaynaklarımızı korumak için kaynak tüketimini azaltmak, kirliliği azaltmak ve doğal yaşam alanlarını korumak için ekonomik olarak uygun çözümler geliştirilmelidir.

Sosyal Kalkınma: Dünya çapında insanlar iş, gıda, eğitim, enerji, sağlık, su ve sanitasyona ihtiyaç duymaktadır. Dünya toplumu, bu ihtiyaçları karşılarken aynı zamanda zengin kültürel ve sosyal çeşitlilik dokusuna ve ayrıca çalışanların haklarına saygı gösterilmesini ve toplumun tüm üyelerinin geleceklerini belirlemede rol oynama yetkisine sahip olmasını sağlamalıdır (Osofsky, 2003).

Sauve (2014), sürdürülebilir kalkınma kavramının çevre eğitimi anlamına geldiğini belirtmektedir. Sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitimi ihtiyacı asıl olarak kıtlık, doğal kaynaklar ve çevrenin ekolojik durumunun bozulması, iklim değişikliği ve gereklilik eksikliğinden kaynaklanan, insanın hayatta kalmasına ve refahına yönelik zorluklardan kaynaklanmaktadır (Dunlap ve diğerleri, 1992; Wals, 2012).

2.9 Orman Okulu Yaklaşımı

Orman Okulu Yaklaşımı okul öncesi dönemdeki çocukların doğa ortamında daha fazla deneyimsel süreç yaşamalarını öğrenmeleri üzerine uygulamaya konulmuş bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ile hazırlanan program kapsamında çocuklar çamurda oynamak, tırmanmak ve genellikle doğal ortamda oynamak çocuklara eğlenceli ve keyifli bir süreç yaratırken çocuğun dünyası ile iç içe olan aktiviteler sunan bir bütündür. Nitekim modern çağın getirdiği kentleşme süreçleri bu süreçleri deneyimlemeyi kaybetme eğilimindedir. Çalışma yaşantısının güçlükleri birçok durumda aileleri çocukları için bu durumu değiştirmelerini olanaklı kılmamaktadır. Kentleşmenin getirdiği betonlaşma da buna etken diğer unsurdur. Bu nedenle çocuklar zamanlarını park gibi dar sınırlı bir alanda geçirmektedir. Bunun yanı sıra burada kirlendiklerinde dahi aileleri tarafından azarlanmaktadırlar. Sınırsız ve güvenli bir ortamda yani açık havada oynamak ise çocuğun doğasında vardır (Kostiç, 2016).

Çocukların huzur ve refahını sağlamak, her eğitim sürecinin olmazsa olmazıdır. Bu nedenle Orman Okulu programları, çocuğun tüm dönemsel gelişimini desteklemek amacıyla yapılandırılmış bir eğitim şeklidir. Çoğunlukla sınıfların dışına taşan eğitimler, çocuklarda ilgi, coşku ve motivasyon sağlamakta ve öğrenilen yenilikler ve davranışlar daha akılda kalıcı kalarak çocuklara öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (Harris, 2018).

Orman okulu yöntemi ilk defa 1927'de Amerika'da bireysel bir öğretmen tarafından başlatılmıştır, ancak 1950'li yıllardan bu yana İskandinav ülkelerinde uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra 1980'li yılların başında Danimarka'da oluşturulan müfredatın önemli bir parçasıdır. Orman okulu eğitiminin amacı, eğitimde ormanları çocuğun gelişiminin temel bir aracı olarak kullanmaktır. 1990'lı yıllarda, yöntem Avrupa'nın diğer ülkelerinde yayılmıştır (Bradley ve Male, 2017).

Almanya'daki orman anaokulları 1960 yılında bir çocuk bahçesi şeklinde uygulanmıştır ve sayıları 700'den fazla orman anaokulu ile dünyanın en köklü programına barındırmaktadır. Bağımsız orman okulları ABD, Asya, Avustralya, Yunanistan ve 2000'li yıllarla birlikte Türkiye'de dâhil Avrupa ülkelerinde başarıyla günümüzde faaliyet göstermektedir (Kanat, 2020; Canlı ve Temel, 2022).

Orman okulları, ormanlara ve çocukların doğal, spontane keşiflerine vurgu yapan, doğaya ve çevreye dayalı çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Sadece açık havada ve her türlü hava koşulunda gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımda çocuk merkeze alınmakta ve onun tüm duyularıyla süreci yaşamasına olanak tanıyan öğrenme yaklaşımıdır. Eğitimcinin orman okullarında genellikle üstlendiği görev çocuğa sadece zorlu süreçlerde yardımcı olmaktır. Bu süreçte eğitimci rehberlik ya da yönlendirmede bulunmaz.

Amaç çocuğun doğal ortamda keşfettikleri ve gözlemledikleri nesnelerle oynayarak öğrenme deneyimi kazanmalarıdır (Gregory, 2017). Uzun süren ve aynı çocuk grubunu içeren sık oturumlardan oluşan bir eğitim sürecidir (Austin ve diğerleri, 2013). Orman okulu fikrinin temel çıkış noktası çocuklara oyun oynayarak çevrelerinden öğrenmelerine daha fazla fırsat tanımaktır (MacEachren, 2013). Birleşik Krallıktaki orman okulları, "çocuklara, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde başarılı olmaları ve orman ortamında deneysel, öğrenme yoluyla güven geliştirmeleri için düzenli fırsatlar yaratan bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (O'Brien ve Murray, 2006).

Leather'a (2018) göre “orman okulu, esas olarak çocukların ormanlık alanlarda vakit geçirdikleri erken çocukluk döneminde (3-8 yaş arası çocuklar) eğitimle ilgili bir açık hava eğitimi şeklidir”. Turtle ve diğerleri (2015) orman okullarını “genel olarak öğrenmede bütüncül bir yaklaşımı izleyen, normalde orman gibi doğal ve vahşi bir yerde yürütülen ve çocuk tarafından yönlendirilen” bir eğitim süreci olarak tanımlamıştır.

Elliot ve Chancellor (2014) ise “çocukların yıllar boyunca doğal ormanlarda veya kıyı ortamlarında gerçekleşen yapılandırılmamış oyunlarda haftalık veya günlük uzun ve düzenli zaman periyodları geçirmesidir” olarak tanımlamıştır.

Orman okullarındaki öğretim programının müfredatı çocuklar tarafından şekillendirilmekle birlikte oyun temelli bir yaklaşım izlenmektedir. Orman okulları çocukların gelişimleri için yer ve zaman ayarlamakta bu ortam ve koşulda ilgi ve yeteneklerini pratik süreçte deneyimlemesine olanak tanımaktadır. Çocuklar orman okullarında özgürdürler. Bu özgürlükleri doğal olarak birbirleriyle iletişim sağlamayı, yeni şeyler keşfetmeyi, yardımlaşmayı, oyun oluşturmayı, oynamayı, hayal etmeyi, yaratıcı olmayı ve gözlemlemeyi içermektedir. Orman okullarındaki eğitim süreçleri seanslar şeklinde titizlikle tasarlanarak uzman eğitimciler tarafından orman, dağ, deniz kıyısı vb. sınıf ortamı dışında yürütülmektedir. Bu eğitim sırasında çocuklar şarkı söylemekte, alet yapma ve kullanmayı öğrenmekte, kazmakta ve sohbet etmektedir. Yani bir orman okulunda tüm çocuklar bütün süreçlerde eşit ve özgürdür. Orman yaklaşımında beklenen çocukların istedikleri çocuklarla arkadaş olabilmesi ve öğrenme sürecini seçme, başlatma ve yönlendirme haklarına sahip olabilmesidir (Kostiç, 2016).

Orman okulu yaklaşımı altı temel ilkeye dayanmaktadır:

Uzun süreli, orman ortamında, tekrarlanan, planlı, gözlem ve gözden geçirme içeren, uyarlanabilir bir süreçtir.

Çocuklar ile doğal çevre ilişkileri geliştirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu nedenle orman ortamı kullanılır.

Temel amaç çocukların gelişimini desteklemek, onların esnek, özgür, yaratıcı olmalarını sağlamaktır.

Çocuklara fırsat eşitliği ve risk alma fırsatı verilmektedir.

Profesyonelleşmiş ve uzman eğitimciler tarafından yürütülür.

Tüm gelişim süreçleri önceleyen çocuk merkezli program uygulanmaktadır (Cree ve McCree, 2013; Waller ve diğerleri, 2017).

Orman okullarının temel özellikleri genel olarak şu şekilde tanımlanabilir:

Yenilikçi, çok yönlü, özgürlükçü yaklaşım sunar.

Sınırları belirli bir orman alanı (güvenli kullanım için) sağlar.

Çocuklara deneyimleme fırsatı verir. İnisiyatif almayı geliştirir. Eğitimcilere çocukları tanıma imkânı sağlar.

Doğal ortamda öğrenme sağlar. Merak, keşfetme özelliklerini geliştirir.

Tüm duyular yoluyla keşfetme özgürlüğü, yaratıcı ve hayali oyun kurmasını destekler.

Tüm hava koşullarında uzun süreli seanslar düzenlenmektedir. Riske karşı sorumluluk alma ve tutum geliştirmeyi izin verir ve sürekli değişen koşullara uyum göstermeyi ve kendine güveni sağlar (Cree ve McCree, 2013; O'Bien ve Murray, 2006).

Orman okulları çocuğa odaklanır ve onun bütünsel gelişimini ve çevresindeki dünyayı kavramasını amaçlar. Özellikle orman okullarının müfredatı aşağıdaki yaklaşımlara odaklanmaktadır:

Deneyimsel öğrenme: Çocuklar çevrelerini keşfetmek, deneyimlerini tartışmak ve daha sonra kendi başlarına bir şeyler yaparak öğrenmek için doğuştan gelen bir meraka sahiptirler. Eğitimcinin temel rolü, çocukların doğal ortamdaki etkinliklerini desteklemektir. Deneyimsel öğrenme, her çocuğun ilgi alanlarını güçlendirmeye odaklanırken, küçük gruplara katılımları, sosyalliklerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirir.

Oyun yoluyla öğrenme: Açık havada oyun oynamak tüm duyularını kullanmayı gerektirdiğinden, oyun temelli öğrenme çocuğun her yönden gelişimine odaklanır. İş birliği alışkanlıkları gelişir.

Mekâna (yer) dayalı öğrenme: Orman okulları, çocukların belirli bir yere bağlı olduklarında, onu koruma sorumluluğunu ve sahiplenme duygusunu edindikleri için, çocukların belirli bir doğal yerle uzun vadeli bağlantılarını teşvik etmeye çalışır.

Öykü anlatma: Çocuklara hikâye anlatımı yoluyla öğrenir, eğlenir ve kelime dağarcıklarını zenginleştirir.

"Gevşek parça malzemeleri" (loose parts material) ile oynamak: Bir orman alanında taşlar, toprak, çubuklar, yapraklar, yabani otlar, tohumlar vb. gibi çok çeşitli materyaller vardır. Spesifik materyaller, yaratıcılığı ve hayal gücünü genişletmek için sayısız fırsatlar sunar (Hughes, 2013; Sobel ve diğerleri, 2014; Coates ve Pimlott-Wilson, 2019).

Yapılan çalışmalar orman okullarının çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimine katkı sunmaktadır. Nitekim sağlıklı bir gelişim için çocukların fiziksel aktiviteleri yapmaları gereklidir (WHO, 2019). Ağaç gövdelerinde koşmak ve tırmanmak çocukların kas gücünü, görsel-motor koordinasyonunu ve büyük hareket kabiliyetini geliştirirken aynı zamanda onları fazla enerjiden kurtarmaktadır. Çocuklar dengede kalma, dayanma ve atiklik gibi fiziksel özelliklerini geliştirmektedirler. Ek olarak, yapraklar, toprak, çubuklar, taşlar gibi doğal malzemelerle etkileşimleri ve "sanat eserleri" yaratmaları, ince-motor becerilerini geliştirir (Coates & Pimlott-Wilson, 2019; MacEachren, 2013). Bunun yanı sıra çocukların açık havada oynaması ve toprakta bulunan mikroorganizmalar ile temas etmesi, ruh sağlığı ile ilişkili bir kimyasal madde olan serotonin düzeylerini yükseltmek, D vitamini alımı kemik ve kaslarının sağlıklı olması için gereklidir (FSA, 2022).

Sınıf dışı ortamlar, öğrenme süreçleri açısından çocuklarda coşku, ilgi ve motivasyon artırmaktadır. Küçük çocuklar deneyim yoluyla (deneyimsel öğrenme) daha iyi ve daha kolay öğrenirler. Orman okullarında çocuklar karar verme, planlama ve hedef belirleme gibi beceriler geliştirmektedirler. Orman okullarında çocuklar birbirleriyle ile iletişim kurmaya çalışırlar ve iş birliği yoluyla kelime dağarcıkları da genişlemektedir. Doğa,

çocuklara soru sormaları ve eğitimcileri ve akranlarıyla sohbet etmeleri için sayısız olanak tanımaktadır. Orman pedagojisi, çocukları sınıfın rahatlığından çıkmaya, zorluklarla yüzleşmeye ve başarmaları gereken becerileri geliştirmeye motive etmektedir. Sınıftaki nesneler genellikle ortak kullanım kalıplarıyla ilgilidir. Kırsal kesimde çocuklar, düşünme, hayal gücü ve yaratıcılıklarını aktif tutarak doğal nesnelerden nasıl yararlanacaklarını ve bunları kullanmanın yollarını icat etmeyi öğrenmektedirler (Waller ve diğerleri, 2017; Harris, 2018).

Doğada oynamak çocukların özgüvenlerini artırırken, öz disiplinlerini de geliştirmektedir. Doğal çevre ile temas halinde olmaları, çocukların dayanıklılıklarına, duygularını düzenlemelerine ve vücuttaki stres düzeylerinin azalmasına olumlu etki yapmaktadır. Çocuklar ayrıca doğal çevreye saygı duymayı ve onu korumayı da öğrenmektedir (Coraliza ve diğerleri, 2012; Whitebread, 2017). Son olarak, okul öncesi ortamlarda gerekli olduğu gibi, çocukların doğal ortamda enerji, hareket ve gürültü düzeylerini azaltmalarına gerek olmayacaktır. Bu, çocukların genellikle çocuklar için stresli olan hayal güçlerini ve eylemlerini kontrol etme ve bastırma ihtiyacını azaltmaktadır (Harris, 2018).

2.10 Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Programlarında Doğa ve Çevre Eğitimi

Evrensel okul öncesi eğitim programlarının mevcut genişlemesinin yanı sıra çocuk sağlığına ve küresel sürdürülebilirlik konularına verilen ulusal ilgiyle, doğa ve çevre eğitimi hizmet öncesi ve hizmet içi okul öncesi öğretmeni eğitiminde kritik bir rol oynamaya hazırlanmaktadır. Bununla birlikte, tüm öğretmenler ve çocuklar için yüksek kaliteli ve erişilebilir doğa ve çevre eğitimini sürdürürken, öğretmenlerin tecrübeli olmayan ve kıdemli öğretmenler için kavramsal bilgiyi ve öğretim uzmanlığını güçlendirmek için yeniden tasarlamaları ancak yeni kurslar ve programlar oluşturulması gerekecektir. Okul öncesi dönem öğretmen ve eğitimcilerinin yüksek kaliteli, yenilikçi doğa ve çevre eğitimini nasıl tasavvur edip uygulayabilecekleri konusundaki anlayışlar derinleştirilmeli ve genişletilmelidir.

Okul öncesi eğitim için çevre eğitimi nispeten yeni bir alan ve müfredat vurgusu olmaya devam etmektedir ve okul öncesi öğretmen ve eğitimcilerinin ilgili araştırma, politika ve uygulamayı öğrenme görevi bulunmaktadır. Bu, öğretmen eğitimi düzeyinde bir mesleki

gelişim ölçüsünün yanı sıra bu sürece ilişkin ek araştırmaları da gerektirmektedir. Okul öncesi öğretmen eğitimi programları genellikle müfredatın büyük bir bölümünü kapsadığından, doğa ve çevre eğitimine genellikle öncelik verilmemektedir. Bu faktör hem müfredat hem de programa dayalı yeniden yapılandırmayı içermelidir.

Potansiyel zorluklara rağmen, öğretmenlerin doğa ve çevre çalışmalarını müfredatlarına entegre etme ihtiyacının önemli olduğuna dair artan kanıtlar bulunmaktadır. Mevcut bilişsel araştırmalar, bilişsel muhakeme becerilerinin alana özgü olduğunu ve bu nedenle, çocukların bilim hakkında derin akıl yürütme ile meşgul olmaları için, sık sık ilk elden deneyimlere ve ayrıca bilime özgü bilgi oluşturma ve kelime dağarcığı geliştirme için yapılandırılmış fırsatlara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Gelman ve Brenneman, 2004).

Çocuklar, erken yaşlardan itibaren doğada hem yapılandırılmamış hem de yapılandırılmış deneyimler sağlayarak, doğal dünya hakkında, zaman içinde giderek daha karmaşık araştırma ve bilgi inşa etme sürecine girmelerine olanak tanıyan bir anlayış geliştirmektedirler. Bunun yanı sıra, çocukların okul dışındaki yaşamlarında doğaya erişimin giderek daha az olduğu bir dönemde, okul programının bir parçası olarak doğa temelli deneyimler için zaman ve alan yaratmak daha kritik hale gelmiştir (White, 2004). Bilim ve doğa ile ilgili erken deneyimler, çocukların gelecekteki bilimlere olan ilgisinde rol oynamaktadır (Maltese ve Tai, 2010). Okul öncesi eğitim öncelikli olarak gelecekteki kariyer gelişimine odaklanmamakla birlikte, tüm çocuklara bilim ve doğada erken deneyimler sağlamaktan kaynaklanabilecek eşitlikteki artışı not etmek önemli görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde doğa deneyimlerine duyulan ihtiyaç açıkken, birçok öğretmen anlamlı ve zenginleştirici doğa etkinliklerini ve öğretimini kolaylaştırmak için yeterince hazırlıklı hissetmemektedir. Genel olarak, okul öncesi dönemde ve ilkokul yıllarında öğretmenlerin bilgileri fen eğitimi alanında lisans düzeyi dersleri ile sınırlıdır ve çoğu öğretmen fen bilgisi öğretmek için kendilerini hazırlıksız hissettikleri bir alan olarak bildirmektedir. Okuryazarlık ve matematik eğitimine öncelik verilmesi yönündeki baskı, fen ve doğa çalışmalarını eğitim programının kritik bir parçası olmaktan ziyade “ekstra” bir yere indirerek bu konuyu geçmelerine sebep olmaktadır (Meier ve Sisk-Hilton, 2017).

2.11 Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programlarında Doğa ve Çevre Konuları

Geçmişten bugüne eğitimin temel işlevlerinden biri, bireylerin doğayı ve çevreyi tanıyan, değer veren ve koruyan davranışları kazanmalarının sağlanmasıdır. Bu çerçevede çevre eğitimi; toplumda çevre bilincini geliştirme, diğer bir deyişle çevreyi korumak için yeterli bilgi ve becerileri kazandırarak, çevreye karşı iyi tutum ve davranışlar sergileyerek çevreye duyarlı bireyler yetiştirme ve tüm sonuçlarını izleme sürecidir. Çevre eğitiminin en önemli noktası sadece ekolojik bilgileri nesiller arasında aktarmak değil, aynı zamanda bireylerde çevreye yönelik tutumlar oluşturmak ve bu tutumları davranışa dönüştürmektir. Çevre eğitimi erken yaşta başlamalıdır. Özellikle erken çocukluk ve okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere bilgi vermekten ziyade tutum ve davranışların öğretilmesi son derece önemlidir. Çünkü bu tutum ve davranışlar, gelecekte istenecek davranışların temelini oluşturmaktadır. Çevre eğitiminin etkili olabilmesi için her yaşa ve her eğitim kademesine yönelik çevre eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir ve oluşturan program içerikleri oldukça önemlidir. Bu programların temel amacı, öğrencileri çevre konusunda bilinçlendirmek ve kalıcı hale getirmektir. Mevcut eğitim programları kullanılarak müfredatın günümüz koşullarında çevre eğitimine en uygun şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Okullarda istenilen çevre eğitiminin hedeflenebilmesinin sağlanmasında ilk adım öğretmenlerin yeterli çevre bilincine sahip olmalarıdır. Öğretmen niteliklerinin gelecek nesillerin yetiştirilmesindeki önemi göz önüne alındığında, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında çevre eğitimine daha fazla yer verilmesi gerektiği açıktır. Bu nedenle çevre eğitimi tüm derslere entegre bir şekilde ele alınmalıdır (Erten, 2004; Demir ve Yalçın, 2014).

Çevre eğitimi için en önemli şey sağlam bir çevre bilincinin öğrencilerde oluşturulabilmesidir. Yapılan akademik araştırmalar göstermektedir ki, hemen her kademede aslında öğrencilerin çevreye ilişkin bilgileri, çevreye yönelik tutum ve davranışları eksiktir. Araştırmacılar, çevre eğitiminin verilmesinde erken çocukluk döneminin göz ardı edilmemesi gerektiğini, çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışların bu dönemde ortaya çıkmaya başladığını bildirmektedirler. Bu dönem çocuklarında oluşturulan çevreye yönelik farkındalığın günümüzde çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir çünkü sonraki yıllarda bu dönemde edinilmiş kazanımlar kolay kolay terkedilmemektedir. Ayrıca ülkemizde

nitelikli üniversite eğitimine devam edebilecek insan sayısının özellikle son dönemde azalması ve ilköğretimin zorunlu olması, çevre eğitiminin temel eğitim düzeyinde verilmesinin önemini artırmaktadır. Erken çocukluk döneminde bireylerin çevreyle kurdukları bağ daha güçlüdür, bu nedenle okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin çevrelerini aktif olarak keşfettikleri, iletişim kurmayı öğrendikleri ve çevrelerinde gördükleri birçok şey hakkında çeşitli fikirler oluşturmaya başladıkları düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. MEB Okul Öncesi Eğitim müfredatına göre çevre eğitimi ile ilgili kazanım, hedef ve kavramların az olduğu görülmektedir. Çevre eğitimi ile ilgili bölümlerin özellikle öz bakım becerileri alanında olduğu tespit edilmiştir ve bu alanda temiz çevre vurgusunun çok fazla yapıldığı görülmektedir. Müfredatın hitap ettiği sosyal ve duygusal gelişim alanına bakıldığında ise öğrencilerin çevrelerindeki güzellikleri takdir etmeleri ve onları korumak için sorumluluk almaları ile ilgili faydalarının bulunduğu tespit edilmiştir. Yine MEB'in programında yapılması önerilen etkinliklerle çocukların çevreye duyarlı hale getirilmesi hedeflenmektedir. Müfredattan örnek verilmesi gerekirse, çevreye yapılan geziler, çocukların yaşadıkları ortamı deneyimlemeleri, program kazanımlarını edinmeleri ve kavramları öğrenmeleri için bir ortam sağlanmaya çalışılmaktadır. Bir bütün olarak yürürlükteki program değerlendirildiğinde, sağlıklı yaşam için temizlik ve çevreyi güzelleştirme konularına ağırlık verildiği, bilinmesi gereken kavramların öğretildiği fakat çevre eğitimi ile ilgili belirli bir bakış açısı ve bilincin kazandırılmasında yeterli olunmadığı anlaşılmaktadır (MEB, 2013; Demir ve Yalçın, 2014).

2.12 Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Doğa ve Çevreye Dönük Algıları ve Tutumları

Çevre sorunlarının yaşamı tehdit edecek boyutlara ulaştığı günümüz dünyasında çevreye duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmek son derece önemlidir. Bu nedenle çevre eğitimi, çocukların temel alışkanlıkların kazanıldığı okul öncesi dönemden başlamalıdır. Erken çocukluk döneminde edinilen kazanımların mimarı anne ya da çocuğun bakımını üstlenen kişinin yanı sıra okul öncesi dönem öğretmenleridir. Bu yüzden öğretmenlerin çevreye dair sergilemiş oldukları tutum ve algılar son derece önemlidir ve konu üzerinde yapılan çalışmaların devam etmesi gerekmektedir.

Özkan (2017), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinçlerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. 2015 yılında gerçekleştirilen çalışmada İstanbul'da çalışmakta olan beş öğretmenle yarı yapılandırılmış anket ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin de benzer görüşlere sahip olduğu, öğretmenlerin çevre eğitimi etkinliklerine müfredatlarında sıklıkla yer verdikleri ve çoğu öğretmenin çevre eğitiminde öğretmenlerin rolünün aynı olduğunu düşündüğü, okulun daha önemli olduğu tespit edilmiştir. Buhan (2006), ise çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çevre bilinci ve vermiş oldukları çevre eğitimlerini araştırmışlardır. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve verilerin analizi SPSS istatistik analiz programıyla gerçekleştirilmiştir. Çevre ölçeği toplam puanı ile bilgi, tutum ve davranış alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çevre ölçeği toplam puanı ile tutum, bilgi ve davranış alt boyutları arasında $p<0,01$'dir. Sonuç olarak öğretmenlerin çevre koruma bilgi, tutum ve davranışlarında eksiklikler olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulmuştur: Okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda çevre bilinci kursları açılmalıdır, ulusal bir çevre koruma programı oluşturulmalı ve bu programlar hızla yaygınlaştırılmalıdır.

Sürdürülebilir bir yaşamın gerekliliği için en önemli faktör çevredir. Çevrenin korunması ise ancak bireylerin yeterince bilinçli davranmaları ile mümkün olmaktadır. Bireylerin çevre bilinci kazanmaları erken çocukluk döneminde mümkün olup, erken çocukluk döneminde de insanların tutumlar ve davranışlarını etkileyen şey şüphesiz aile ve okulda aldıkları eğitimdir. Okul öncesi eğitim almış olan çocuklar genellikle öğretmenlerini rol model almaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin yeteri derecede çevre bilincine ve koruma bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Toran (2016) çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir bir bakış açısına sahip olup olmadıklarını değerlendirmiştir. Araştırmada KKTC Girne Bölgesindeki okullar değerlendirilmiştir. Araştırmada yapılan analizlerin sonuçları, okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel, ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan verdikleri eğitim ve bakış açılarının minimum düzeyde olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla değerlendirilen okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir kalkınma bakış açısına sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Okullarda belli başlı perspektiflerin kazanılması elbette verilen eğitimle ve dolayısıyla öğretmenlerin bakış açılarıyla orantılı bir şekilde değişmektedir. Yani okulların çevreci bir yaklaşım

yakalayabilmeleri veya yakalayamamaları öğretmenlerin sahip oldukları çevre bilinçleriyle alakalıdır. Ercengiz ve ark. (2014) öğretmen adaylarının çevre problemlerine ilişkin duyarlılıklarını inceledikleri çalışmalarında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada elde edilen veriler SPSS istatistik analiz programıyla değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının çevre sorunlarına duyarlılıkları ile cinsiyetleri, öğrenim gördükleri üniversite, üniversite öncesi eğitim düzeyi, anne ve babalarının eğitim durumu, yaş ve sınıfları arasında fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin ilk eğitimlerinde çevre konularına duyarlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yani ülkemizdeki okul öncesi dönem öğretmenlerinin çevre bilinci ve tutumlarının yeterli düzeyde olmadığı bu nedenle öğrencilerine de tam olarak beklenilen şekilde bir eğitim veremeyecekleri çıkarımı yapılması mümkündür.

3 YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu tez çalışmasında mevcut durumun doğru bir şekilde gözlemlenerek tanımlanabilmesi için tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde devam eden durumu var olduğu biçimiyle belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2020). Tarama modellerinde amaçlar soru cümleleri ile ifade edildiği için yukarıda bu tez çalışmasının amacına yönelik olarak oluşturulmuş olan soru cümleleri paylaşılmıştır. Araştırmada ön test ve son teste dayalı olarak bir tarama gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test araştırma deseni durum tespitinde en güvenilir ve geçerliliği en yüksek olarak kabul edilen araştırma yöntemlerindendir. Ayrıca son test bölümünde yer alan açık uçlu sorulara yönelik nitel araştırma yöntemi de kullanılmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan orman okulu eğitimi almış öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemini ise, bu evrenden "amaçlı örnekleme" yöntemiyle seçilen 36 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme de araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2010). Bu araştırmada öğretmenlerin orman okulu yaklaşımının mesleki algı düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlandığından, orman okulu eğitimi almış öğretmenler seçilmiştir.

Örneklem olarak seçilen okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları

	f	%
Cinsiyet		
Kadın	32	88,9
Erkek	4	11,1
Toplam	36	100,0
Kurum Türü		
MEB'e Bağlı Bağımsız Özel Anaokulu	26	72,2
MEB'e Bağlı İlkokul Anasınıfı	10	27,8
Toplam	36	100,0
Öğretmenlerim Eğitim Durumu		
Lisans	29	80,6
Ön Lisans	7	19,4
Toplam	36	100,0
Meslekteki Hizmet Yılınız		
1-5	13	36,1
6-10	12	33,3
11 ve üzeri	11	30,6
Toplam	36	100,0
Öğretmenlerin "Çevre Eğitimi" ile ilgili ders alma durumu		
Evet	18	50,0
Hayır	18	50,0
Toplam	36	100,0
Öğretmenlerin "Orman Okulu Yaklaşımı'" ile ilgili ders alma durumu		
Evet	13	36,1
Hayır	23	63,9
Toplam	36	100,0
Cevabınız evet ise; eğitimlerden hangisini aldınız?		
Kurs	10	27,8
Uygulamalı ve Uzaktan Eğitim	1	2,8
Hizmet içi Eğitim	1	2,8
AEP/ alternatif okulların son 2 yılda düzenlediği eğitimler	1	2,8
Toplam	13	100,0
Daha önce aldığınız ''Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi ne kadar süreli idi?		
0-29 Gün	9	25,0
1-2 Ay	1	2,8
3-5 Ay	3	8,3
Toplam	13	100,0
''Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimini tercih etme sebeplerinden		
Çocukların gelişimlerine uygun bir eğitim metodu olduğunu düşündüğüm için	13	36,1

Bir öğretmen olarak ‘‘Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitimine ilgi duyduğum ve merak ettiğim için	5	13,9
Covid-19 sürecinde olduğu gibi eğitimde alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanmak için	4	11,1
Bir öğretmen olarak yeni eğitim modellerine açık olmak ve kendimi geliştirmek için	14	38,9
Toplam	36	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin %88,9 u (32) kadın, %11,1i (4) erkek, %72,2’si (26) MEB’e bağlı bağımsız özel anaokulunda, %27,8’i (10) MEB’e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapmaktadır.

Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde %80,6’sı (29) lisans, %19,4'ünün (7) ön lisans mezunu olduğu söylenebilir.

Hizmet yılları bilgisine bakıldığında ise en fazla 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında görev yaptıkları belirlenmiştir. Yalnızca bir kişinin 0-1 yıl aralığında görev yapıyor olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili hizmet içi alma durumları incelendiğinde ise %50’si (18) almışken, %50’si (18) hizmet içi eğitim almamıştır.

Öğretmenlerin orman okulu yaklaşımı ile ilgili hizmet içi alma durumları incelendiğinde ise %36,1’i (13) almışken, %63,9’u (23) hizmet içi eğitim almamıştır.

Orman okulu tercih nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin %38,9'u (14) tercih nedenlerinin yeni eğitim modellerine açık olma ve kendini geliştirme %36,1’i (13) çocukların gelişimlerine uygun bir eğitim metodu olduğunu düşündüğü için tercih ettiği görülmüştür.

3.3 Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Demografik Bilgi Formu” ve “Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ve araştırmada kullanılan ölçek, ön test ve son test olarak iki kez uygulanmıştır. Ön testte ve son testte uygulanan demografik sorular ile ölçek soruları aynı iken son test soru formunda demografik verilerin alınmasının ardından üç adet açık uçlu soruyu içeren bir

"Görüşme Formu" kullanılmıştır. Açık uçlu soruların değerlendirmesi nitel analiz yöntemiyle yapılmıştır.

3.3.1 Demografik bilgi formu

Demografik Bilgi Formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İçeriğinde öğretmenin cinsiyet, doğum tarihi, mesleki hizmet yılı, eğitim düzeyi, çalıştığı kurum türü, daha önce alana yönelik eğitim alıp almadığına ilişkin sorular bulunmaktadır.

3.3.2 Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği

Anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği, ilgili alanyazınla uyumlu bir biçimde yapılandırılmış ve okul öncesi öğretmenlerin orman okulu yaklaşımı eğitimi öncesi ve sonrasındaki mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerini ölçmek üzere iki bölümden ve 5 faktörden oluşmuştur. Bahsedilen 5 faktör; Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi, Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi, İletişim Yeterliği Algı Düzeyi, Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi ile Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi'dir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla yapılan AFA (açıklayıcı faktör analizi), ölçeğin 5 faktörlü bir yapısı olduğunu göstermiştir. Ölçeğin orijinal formu ve Türkçeye uyarlanmış formunda da 5 faktörlü bir yapıya sahip olması nedeniyle orijinal form ile yarı yapılandırılmış şekilde kullanılan ölçek yapısının örtüşmesine özen gösterilmiştir.

Ölçekte 5 alt faktörde toplam 30 madde bulunmaktadır. Ölçek maddelerine verilebilecek yanıtlar 4'lü Likert şeklinde yapılandırılmıştır. (1- çok düşük, 2- düşük, 3- yüksek, 4- çok yüksek).

Bu araştırmada toplanan verilerin güvenilirlik testi yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ölçek ya da test kullanılan çalışmalarda uygulanması gereken bir testtir. En yaygın olarak kullanılan güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha'dır ve bu çalışmada da SPSS 22 programında bu test kullanılmıştır.

Cronbach’s Alpha değerinin istatiksel olarak 0,7’nin üzerinde olması gerekmektedir. Çalışmanın Cronbach’s Alpha değeri 0,939 çıkmış olması testte kullanılan ölçek sorularının birbirleri ile güvenilir bir şekilde hareket ettiklerini göstermektedir.

Bu araştırmada veri toplama işlemine geçmeden önce anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği için gerekli izin Dr. Öğr. Üyesi Burcu Çabuk’tan gerekli izin alınmıştır (Ek- 1). Ardından araştırma önerisi Maltepe Üniversitesi Etik Kurul onayına (2021/24-10) sunulmuştur. Etik kurul onayından sonra ise Türkiye'de orman okulu yaklaşımı eğitimi vermekte olan kurumlar araştırılmış ve üç kuruma ulaşılmıştır. Bu kurumlardan da eğitim alacak 36 okul öncesi öğretmene ulaşılarak, açılacak olan eğitimleri öncesinde hazırlanan ön test niteliğindeki soru formu ve ölçek formu e-anket yoluyla öğretmenlere iletilmiştir. Kurumlar tarafından planlanan eğitim takvimi tamamlandıktan sonra ise son test niteliğindeki soru formu ve aynı ölçek yine e-anket üzerinden aynı öğretmenlere gönderilmiştir.

Araştırmacının bizzat kendisi de bu kurumlar tarafından verilmekte olan orman okulu yaklaşımı eğitimini alarak soru formlarını bilinçli bir şekilde oluşturması sağlanmıştır. Araştırmacının halen orman okulu yaklaşımı eğitimi portfolyo süreci devam etmektedir.

Hazırlanan soru formu ve ölçek eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere ayrı ayrı olarak uygulanmıştır (Ek-3, Ek-4). Eğitim sonrasında uygulanan soru formuna ek olarak üç adet açık uçlu soruyu içeren “Görüşme Formu” eklenmiştir.

Verilerin toplanması 10/11/2021 ile 10/05/2022 tarihleri arasında bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlerle online görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin online toplanma sebebi ise bu araştırma çalışmasının Covid-19 pandemi sürecinde yapılmış olmasıdır.

3.4 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Bu tez çalışmasında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 İstatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmada verilerin toplanmasında kontrol grupsuz ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. Mesleki Yeterlilik Algı Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Ön test-Son test sonuçları aradaki değişimin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılabilmesi için Mann Whitney U testi ile Wilcoxon işaretli sıralar testi

kullanılmıştır. Ayrıca son test uygulamasında orman okulu yaklaşımına ilişkin açık uçlu sorulara yer verildiği için değerlendirme nitel analiz yöntemiyle yapılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verilerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	X	ss	Kolmogorov-Smirnov	p
Cinsiyetiniz	36	1,11	,319	,527	,000
Doğum Tarihiniz	36	35,17	6,465	,352	,000
Eğitim Düzeyiniz	36	1,81	,401	,529	,000
Çalıştığınız kurum türü nedir?	36	1,28	,454	,306	,000
Meslekteki hizmet yılınız?	36	3,08	1,180	,307	,000
Şimdiye kadar ‘‘Çevre Eğitimi’’ ile ilgili bir ders aldınız mı?	36	1,50	,507	,313	,000
Şimdiye kadar ‘‘Orman Okulu Yaklaşımı’’ ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	36	1,64	,487	,313	,000
Cevabınız evet ise; eğitimlerden hangisini aldınız?	36	1,46	,967	,324	,000
Daha önce aldığınız ‘‘Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitimi ne kadar süreli idi?	36	1,54	,877	,304	,000
Daha önce aldığınız ‘‘Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitiminin yararlarını meslektaşlarınız ile paylaştınız mı?	36	1,23	,439	,304	,000
Yandaki ‘‘Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitimini tercih etme sebeplerinden size en uygun olan bir tanesini işaretleyiniz	36	2,56	1,362	,306	,000

Tablo 2’de araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunu inceleme sonuçlarını içeren sonuçlar yer almaktadır. Veriler ile ilgili yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Testi sonucunda bulunan p değerleri .01’den küçük olacak biçimde anlamlılık düzeyine sahiptir. Toplanan veriler ile ilgili analizler yapılırken non-parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılması daha uygun olacaktır (Büyüköztürk, 2005: 39).

Tablo 3. Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği Maddelerine İlişkin Verilerin Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	X	ss	Kolmogorov-Smirnov	p
Madde 1	36	2,97	,506	2,298	,000
Madde 2	36	3,08	,439	2,618	,000
Madde 3	36	3,36	,543	2,149	,000
Madde 4	36	3,06	,532	2,250	,000
Madde 5	36	3,17	,447	2,705	,000
Madde 6	36	3,11	,465	2,567	,000
Madde 7	36	3,17	,447	2,705	,000
Madde 8	36	3,22	,591	2,046	,000
Madde 9	36	3,20	,473	2,575	,000
Madde 10	36	3,42	,554	1,977	,000
Madde 11	36	3,31	,467	2,627	,000
Madde 12	36	3,17	,655	1,770	,000
Madde 13	36	3,19	,624	1,900	,000
Madde 14	36	3,42	,500	2,286	,000
Madde 15	36	3,58	,500	2,286	,000
Madde 16	36	3,56	,504	2,200	,000
Madde 17	36	3,47	,609	2,009	,000
Madde 18	36	3,36	,683	1,786	,000
Madde 19	36	3,44	,558	1,890	,000
Madde 20	36	3,39	3,39	2,063	,000
Madde 21	36	3,28	3,28	2,129	,000
Madde 22	36	3,31	3,31	1,793	,000
Madde 23	36	3,58	,500	2,286	,000
Madde 24	36	3,11	,747	1,645	,000
Madde 25	36	3,31	,467	2,627	,000
Madde 26	36	2,50	,878	1,459	,000
Madde 27	36	3,19	,401	2,949	,000
Madde 28	36	3,14	,487	1,792	,000
Madde 29	36	3,31	2,627	2,467	,000
Madde 30	36	3,31	2,627	1,861	,000

Tablo 3'de araştırma kapsamında kullanılan ölçek verilerinin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Maddeler ile ilgili yapılan Kolmogorov-Smirnov Normallik Analizi Testi sonucunda bulunan p değerleri .01'den küçük olacak biçimde anlamlılık düzeyine sahiptir. Toplanan veriler ile ilgili analizler yapılırken non-parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılması daha uygun olacaktır (Büyüköztürk, 2005: 39).

4 BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle belirli başlıklar altında elde edilen sonuçlar verilmiş ve çalışmanın amaçlarına ne kadar yaklaşıldığı ile alan yazınla arasındaki benzerlikler, farklılıklar ile ilişkisi belirlenmiştir. Tartışma bölümünde sonuçların değerlendirildiği yorumlar hem elde edilen her sonuç için ayrı ayrı hem de çalışmada bir bütün olarak yorumlanmıştır.

4.1 Bulgular

Bulgular bölümü, araştırma amaçlarına göre incelenerek gruplandırılmıştır.

Aşağıdaki tabloda araştırma problemlerinden olan 1, 2, 3, 4, 5, 6. sorulara ait bulgular tablo 4'de verilmiştir.

1-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında bir farklılaşma var mıdır?

2-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası öğretme yeterlik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

3-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası yönetim yeterlik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

4-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası iletişim yeterliği algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

5-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası mesleki gelişim yeterlik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

6-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası bakım ve koruma yeterlik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

Tablo 4. Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	11	12,64	139,00	-3,056	,002
	Pozitif Sıra	25	21,08	527,00		
	Eşit	0				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	10	14,75	147,50	-2,186	,029
	Pozitif Sıra	23	17,30	380,50		
	Eşit	3				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	0	,000	,00	-1,945	,045
	Pozitif Sıra	36	18,50	666,00		
	Eşit	0				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	13	14,15	184,00	-5,237	,000
	Pozitif Sıra	21	18,85	377,00		
	Eşit	2				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test-Son Test	Negatif Sıra	13	16,15	186,00	-4,137	,000
	Pozitif Sıra	21	19,85	298,770		
	Eşit	2				
Ölçeğin Tümünün Ön Test Son Test Sonuçları	Negatif Sıra	13	14,15	184,00	-2,725	,034
	Pozitif Sıra	21	18,85	377,00		
	Eşit	2				

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde ön ve son test puanları arasında oldukça anlamlı farklılık saptanmıştır *(z=-2,725, p<,05).*

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farkın ölçeğin son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum orman okulu yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik algılarını olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4''te verilen grupların Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde, Öğretme yeterliği alt boyutunda ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır *(z=3,056, p<,05).* Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farkın Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Orman Okulu yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Öğretme yeterliklerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine İlişkin algı düzeyi ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde Yönetim Yeterliği alt boyutunda ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır *(z=-2,186, p<,05).* Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farkın Yönetme Yeterliği Algı Düzeyi son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Orman Okulu yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Yönetme Yeterliklerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde İletişim Yeterliği alt boyutunda ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır *(z=-1,945, p<,05).* Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farkın İletişim Yeterliği algı düzeyi son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Orman Okulu yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin İletişim Yeterliklerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4'te Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutunda ön ve son test puanları arasında oldukça arasında anlamlı farklılık saptanmıştır *(z=-5,237, p<,01).* Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farkın Bakım Koruma Algı Düzeyi son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Orman Okulu yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Bakım ve Koruma Yeterliklerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ön ve son test puanları arasındaki fark incelendiğinde Mesleki Gelişim Yeterliği Algı düzeyi alt boyutunda ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır ***(z=-4.137, p<,01).*** Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bu farkın Mesleki Gelişim Algı Yeterliği son test puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu durum Orman Okulu yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Mesleki Gelişim Yeterliklerinin olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

7-"Orman Okulu Yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri hizmet yılına göre farklılaşmakta mıdır? Araştırma sorusuna ait bulgular tablo 5 ve tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5'te Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test Sonuçlarının Meslekteki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Krıskal Wallis H Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Hizmet Yılına İlişkin Bulgular (Ön test)

	Hizmet Yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	1-5 yıl	13	17,15	2	,459	,795
	6-10 yıl	12	19,96			
	11 yıl ve üzeri	11	18,50			
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	1-5 yıl	13	17,54	2	2,887	,236
	6-10 yıl	12	21,63			
	11 yıl ve üzeri	11	14,55			
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	1-5 yıl	13	18,54	2	1,155	,561
	6-10 yıl	12	20,71			
	11 yıl ve üzeri	11	16,05			
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	1-5 yıl	13	15,96	2	1,607	,448
	6-10 yıl	12	21,17			
	11 yıl ve üzeri	11	18,59			
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	1-5 yıl	13	14,96	2	1,145	,338
	6-10 yıl	12	20,11			
	11 yıl ve üzeri	11	18,32			
	Toplam	36				

Krıuskal Wallis H Testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği alt boyutlarının ön test puanlarında tamamında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Tablo 5'deki sonuçlara göre Orman Eğitimi Yaklaşımına yönelik eğitim alan ya da almayan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre mesleki yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır *(P >.05).*

Tablo 6'da Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Son Test Sonuçlarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Krıuskal Wallis H Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Hizmet Yılına İlişkin Bulgular (Son test)

	Hizmet yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	1-5 yıl	13	22,42	2	3,715	,156
	6-10 yıl	12	14,38			
	11 yıl ve üzeri	11	18,36			
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	1-5 yıl	13	21,54	2	2,052	,358
	6-10 yıl	12	17,88			
	11 yıl ve üzeri	11	15,59			
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	1-5 yıl	13	24,19	2	6,575	,037
	6-10 yıl	12	14,21			
	11 yıl ve üzeri	11	16,45			
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	1-5 yıl	13	22,00	2	3,883	,143
	6-10 yıl	12	14,00			
	11 yıl ve üzeri	11	19,27			
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim yeterliği Algı Düzeyi Son Test	1-5 yıl	13	23,27	2	4,769	,092
	6-10 yıl	12	14,21			
	11 yıl ve üzeri	11	17,55			
	Toplam	36				

Krıuskal Wallis H Testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği alt boyutlarının bazılarında son test puanlarında anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Tablo 6'daki sonuçlara göre Orman Okulu yaklaşımına yönelik eğitim alan ya da almayan öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre mesleki yeterlik algı düzeyleri İletişim Yeterliği alt boyutunda

anlamlı bir fark saptanmıştır *(P<.05).* Hizmet yılı azaldıkça İletişim Yeterliği alt boyutunda tutumun güçlendiği söylenebilir.

Tablo 6'ya göre, Orman Okulu yaklaşımına yönelik eğitim alan ya da almayan öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre Mesleki Yeterlik algı düzeyleri son testinde anlamlı fark saptanmıştır *(P<.05).* Buna göre mesleğe yeni başlamış ve ilk beş yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin Mesleki Yeterlik algılarının güçlendiği söylenebilir.

7- "Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" Araştırma sorusuna ait bulgular tablo 7 ve tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7 'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Ön Teste Göre Krıuskal Wallis H Testi Sonuçlarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 7. Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri ile eğitim düzeyine ilişkin bulgular (Ön test)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Ön Lisans	7	22,29	1	1,165	,280
	Lisans	29	17,59			
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Ön Lisans	7	18,93	1	075	,785
	Lisans	29	17,77			
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Ön Lisans	7	22,00	1	,985	,321
	Lisans	29	17,66			
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Ön Lisans	7	15,79	1	,608	,435
	Lisans	29	19,16			
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Ön Lisans	7	21,00	1	,895	,431
	Lisans	29	16,43			
	Toplam	36				

Krıuskal Wallis H Testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği alt boyutlarının ön test puanlarında tamamında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Tablo 7'deki sonuçlar göre Orman Eğitimi Yaklaşımına yönelik eğitim alan ya da almayan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre Mesleki Yeterlilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır*(P >.05).*

Tablo 8'de Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Son Teste Göre Krıuskal Wallis H Testi Sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Orman Okulu Yaklaşımı'' Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Eğitim Düzeyine İlişkin Bulgular (Son test)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Ön Lisans	7	16,71	1	,254	,614
	Lisans	29	18,93			
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Ön Lisans	7	16,86	1	,221	,638
	Lisans	29	18,90			
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Ön Lisans	7	18,93	1	,015	,902
	Lisans	29	18,40			
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Ön Lisans	7	18,07	1	,015	,902
	Lisans	29	18,60			
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Ön Lisans	7	17,36	1	,103	,749
	Lisans	29	18,78			
	Toplam	36				

Krıskal Wallis H Testi sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği alt boyutlarının son test puanlarında tamamında anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Tablo 8'deki sonuçlar göre Orman Okulu Yaklaşımına yönelik eğitim alan ya da almayan öğretmenlerin eğitim durumların göre Mesleki Yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

10- "Orman Okulu Yaklaşımı'' Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri Çalışılan Kurum Türüne Göre Farklılaşmakta mıdır? Araştırma sorusuna ait bulgular tablo 9 ve tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 9'de araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ön test sonuçlarının kurum türü değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Çalışılan Kurum Türüne İlişkin Bulgular (Ön test)

	Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	özel anaokulu	26	17,44	453,50	102,500	,322
	ilkokul anasınıfı	10	21,25	212,50		
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	özel anaokulu	26	16,76	419,00	94,000	,248
	ilkokul anasınıfı	10	21,10	211,00		
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	özel anaokulu	26	17,96	467,00	116,000	,616
	ilkokul anasınıfı	10	19,90	199,00		
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	özel anaokulu	26	17,73	461,00	110,000	,468
	ilkokul anasınıfı	10	20,50	205,00		
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	özel anaokulu	26	17,08	427,00	102,000	,401
	ilkokul anasınıfı	10	20,30	203,00		
	Toplam	36				

Tablo 9 ’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Öğretme Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Yönetim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği alt boyutunda okul türü farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce İletişim Yeterliği boyutunda bir farklılaşma göstermemiştir *(P >.05).*

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutunda okul türü farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce Bakım ve Koruma Yeterliliği boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Mesleki Gelişim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Tablo 9’de Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri Son Test Sonuçlarının Kurum Türü Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Çalışılan Kurum Türüne İlişkin Bulgular (Son test)

	Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	özel anaokulu	26	18,42	479,00	128,000	,943
	ilkokul anasınıfı	10	18,70	187,00		
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	özel anaokulu	26	17,56	456,50	105,500	,376
	bağımsız ilkokul	10	20,95	209,50		
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	özel anaokulu	26	18,52	481,50	129,500	,985
	ilkokul anasınıfı	10	18,45	184,50		
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	özel anaokulu	26	17,67	459,50	108,500	,436
	ilkokul anasınıfı	10	20,65	206,50		
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	özel anaokulu	26	17,67	459,50	108,500	,436
	ilkokul anasınıfı	10	20,65	206,50		
	Toplam	36				

Tablo 10'de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Öğretme Yeterliği alt boyutu son test

sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Yönetim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutunda okul türü farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce İletişim Yeterliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının okul türü değişkenine göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutunda okul türü farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce Bakım ve Koruma Yeterliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Mesleki Gelişim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının okul türü değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

11- "Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri çevre eğitimi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır? Araştırma sorusuna ait bulgular tablo 11 ve tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11'te Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ön test çevre eğitimi dersi alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 11. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri Çevre Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular (Ön test)

	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	18	16,08	289,50	118,500	,161
	Hayır	18	20,92	376,50		
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	18	19,76	336,00	123,000	,313
	Hayır	18	16,33	294,00		
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	18	17,56	316,00	145,000	,586
	Hayır	18	19,44	350,00		
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	18	15,69	282,50	111,500	,101
	Hayır	18	21,31	383,50		
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	18	18,11	326,00	155,000	,820
	Hayır	18	18,89	340,00		
	Toplam	36				

Tablo 11'de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Öğretme Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Yönetim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutunda çevre eğitimi dersi alıp almama farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar çevre eğitimi dersi almadan önce İletişim Yeterliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutunda çevre eğitimi alıp almama farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce Bakım ve Koruma Yeterliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Mesleki Gelişim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Tablo 12'te Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin son test Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna yönelik sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 12. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri Çevre Eğitimi Alma Durumuna İlişkin Bulgular (Son test)

	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	18	17,42	313,50	142,500	,528
	Hayır	18	19,58	352,50		
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	18	17,39	313,00	142,000	,515
	Hayır	18	19,61	353,00		
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	18	15,69	282,50	111,500	,101
	Hayır	18	21,31	383,50		
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	18	18,18	309,00	150,000	,921
	Hayır	18	17,83	321,00		
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	18	16,78	302,00	131,000	,326
	Hayır	18	20,22	364,00		
	Toplam	36				

Tablo 12'de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Öğretme Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Yönetim Yeterliliği alt boyutu son test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutunda çevre eğitimi dersi alıp almama farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar çevre eğitimi dersi almadan önce İletişim Yeterliliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutunda çevre eğitimi alıp almama farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce Bakım ve Koruma Yeterliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Mesleki Gelişim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının çevre eğitimi dersi alıp almama durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

12- "Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algı düzeyleri geçmişte alınan Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Durumuna göre farklılaşmakta mıdır? araştırma sorusuna ait bulgular tablo 13 ve tablo 14'da verilmiştir.

Tablo 13'te Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ön test orman okulu yaklaşımı eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 13. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Geçmişte Alınan Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Durumuna İlişkin Bulgular (Ön test)

	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	13	16,73	217,50	126,500	,440
	Hayır	23	19,50	448,50		
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	13	15,29	183,50	105,500	,249
	Hayır	23	19,41	446,50		
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	13	15,19	197,50	106,500	,151
	Hayır	23	20,37	468,50		
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	13	18,18	309,00	150,000	,921
	Hayır	23	17,83	321,00		
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Ön Test	Evet	13	16,12	209,50	118,500	,294
	Hayır	23	19,85	456,50		
	Toplam	36				

Tablo 13 ’de Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Öğretme Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Yönetim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutunda orman eğitimi yaklaşımı okulu alıp almama farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar orman okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce İletişim Yeterliliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutunda Orman okulu Yaklaşımı Eğitimi alıp almama farkı olmaksızın benzer tutumlara sahip olduğu söylenebilir. Katılımcılar Orman Okulu yaklaşımı eğitimi almadan önce Bakım ve Koruma Yeterliği boyutunda farklılık göstermemişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Mesleki Gelişim Yeterliği alt boyutu ön test sonuçlarının Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır *(P >.05).*

Tablo 14'da Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeyi ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin son test puanlarının orman okulu yaklaşımı eğitimi alma durumu değişkenine göre farklılaşma durumuna yönelik sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 14. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algı Düzeyleri İle Geçmişte Alınan Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Durumuna İlişkin Bulgular (Son test)

	Ders Alma Durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	13	16,73	217,50	126,500	,440
	Hayır	23	19,50	448,50		
	Toplam	36				
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	13	20,31	264,00	192,500	,029
	Hayır	23	17,48	402,00		
	Toplam	36				
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	13	20,58	267,50	182,000	,030
	Hayır	23	17,33	398,50		
	Toplam	36				
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	13	20,27	263,50	181,000	,040
	Hayır	23	17,50	402,50		
	Toplam	36				
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi Son Test	Evet	13	20,23	263,00	191,500	,047
	Hayır	23	17,52	403,00		
	Toplam	36				

Tablo 14 ’da Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Öğretme Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır *(P <.05).*

Buna göre Orman Eğitimi Yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Öğretme Yeterliği algılarında eğitimi alanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Orman eğitimi yaklaşımı Öğretme Yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir.

Araştırma örnekleminde yer alan okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Yönetim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *(P <.05).*

Buna göre Orman Eğitimi Yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Yönetme Yeterliği algılarında eğitimi alanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Orman eğitimi yaklaşımı öğretmenlerim Yönetme Yeterlik Algılarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği İletişim Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. *(P <.05).*

Buna göre Orman Eğitimi Yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin İletişim Yeterliği algılarında eğitimi alanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Orman eğitimi yaklaşımı öğretmenlerin İletişim Yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği Bakım ve Koruma Yeterliği alt boyutu son test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır *(P <.05).*

Buna göre Orman Eğitimi Yaklaşımı eğitimi alan öğretmenlerin Bakım ve Koruma Yeterliği algılarında eğitimi alanların lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Orman eğitimi yaklaşımı öğretmenlerin Bakım ve Koruma Yeterliği algılarını olumlu yönde etkilemiştir denilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyi Ölçeği son test sonuçlarının Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alıp almama durumuna göre *Mann Whitney U testi* sonuçları arasında anlamlı bir farklılık *(P <.05).*

Buna göre; okul öncesi öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Yeterliklerine İlişkin Algıları Orman Eğitimi Yaklaşımı Eğitimi alanlarda daha kuvvetli olmuştur denilebilir. Orman

Eğitimi yaklaşımı alan öğretmenlerin Mesleki Gelişim Yeterlik algılarında daha güçlü bir tutum ortaya koymuştur.

4.1.1 Araştırmanın son test uygulamasında orman okulu yaklaşımı görüşme formundaki açık uçlu sorulara dair bulgular

1-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen sizce lider olarak hangi rollere sahip olmalıdır? Açıklayınız.

2-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen olarak siz bu eğitimi okul öncesi eğitiminde nasıl kullanırsınız? Açıklayınız.

3-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen olarak bu eğitimin mesleki yeterliğiniz üzerindeki etki/etkileri ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.

Son test uygulamasında Orman Okulu Yaklaşımı görüşme formunda yukarıdaki açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu soruların değerlendirmesi de nitel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibi ortak faktörler altında birleştirilip tablolaştırılmıştır (Her katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için toplam katılımcı sayısı örneklemden daha fazladır).

Aşağıdaki tablo 15,16 ve 17'de araştırmanın son test uygulamasında orman okulu yaklaşımı görüşme formundaki açık uçlu sorulara dair bulgular yer almaktadır.

1- "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen sizce lider olarak hangi rollere sahip olmalıdır? Açıklayınız.

Açık uçlu soruların ilkinde katılımcılara orman okulu yaklaşımı eğitimi alan bir öğretmenin hangi lider rollerine sahip olması gerektiği sorulmuştur. Verilen yanıtlar kendi aralarında kategorize edilerek aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 15. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Bir Okul Öncesi Öğretmeninde Bulunması Gereken Lider Rollerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Lider Rolleri	Katılımcı Sayısı
İyi Gözlemci	9
Çocuklarla İyi Etkileşim Kurabilme	6
Ortam Hazırlayabilme	5
Yaratıcı Olma	15
Rehber Olma	11
Doğa ve Çevreye Saygılı Olma	10
Takım Olabilme, Çözüm Odaklı Olma	3

Tablo 15'te orman okulu yaklaşımı eğitimi almış olan bir öğretmende bulunması gereken lider özelliklerinin neler olduğu katılımcılara sorulmuş ve katılımcıların en fazla yaratıcı olma ve rehber olma özellikleri üzerinde durdukları görülmüştür.

Örnek katılımcı görüşleri;

K1: "*Yaratıcı, araştırmaya ve keşfetmeye hevesli, enerjik, açık ve doğru bir konuşma üslubu, alan ile ilgili gerekli bilgiye sahip, yönlendirici olmalı."*

K2: "*Gözlemci rolüne sahip olmalı gözlemleri sonucunda ihtiyaca uygun planlama yapabilecek role sahip olmalıdır."*

K3: *"Öğrencinin keşfetmesini, denemesini, merak etmesini destekleyen özgür yapıda olmalı. Risk analizi yapabilen, özgür ruhlu, yaratıcı, üretken, doğaya saygılı, hayvanları seven koruyan."*

K4: *"Öncelikle doğayla bağ kurabilen ve farkındalığı yüksek biri olmalı. Merak ve heyecan duyabilmek de olmazsa olmaz."*

K5: *"Çocukları kontrol altında tutabilmeli. Riskleri önceden kestirip önlemini alabilmeli. Doğayla olan ilişkisi iyi olup anlık olarak günlük planını farklı yöne adapte edebilmeli."*

K6: *"Araştırmacı, meraklı, yeniliğe açık, çocukların keşfederek öğrenmelerine olanak sağlayan, farkındalığı yüksek bir lider olmalıdır."*

K7: *"Güven verici, cesaret verici, heyecan verici, risk almayı destekleyici, rehberlik edici rollere sahip olmalı."*

2-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen olarak siz bu eğitimi okul öncesi eğitiminde nasıl kullanırsınız? Açıklayınız.

Açık uçlu soruların ikincisinde öğretmenlere orman okulu yaklaşımı eğitimi almış öğretmenler olarak bu eğitimi okul öncesi eğitiminde nasıl kullanacakları sorulmuştur. Yine verilen yanıtlar kendi aralarında kategorize edilerek aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 16. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Öğretmenlerin Bu Eğitimi Okul Öncesinde Nasıl Kullanacaklarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Orman Okulu Yaklaşımı Eğitiminin Okul Öncesinde Kullanılması	Katılımcı Sayısı
Sınıf İçi Etkinliklerle Bahçe Etkinliklerinin Birleştirilmesi (Çocuklara bu sayede gözlem, yaratıcılık, özgüven aşılanması)	33
Matematik, Fen Bilimleri vs. Pek Çok Dersin Eğitiminin Doğayı Materyal Olarak Kullanarak Verilmesi	1
Çocukların Sosyal Becerilerinin Artırılması İçin Doğada Oyunlar Oynatma	2

Tablo 16'da orman okulu yaklaşımı eğitimi almış olan okul öncesi öğretmenlerinin bu eğitimi nasıl kullanacakları sorusu yöneltilmiştir. Tablo 18'deki verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla sınıf içi etkinliklerle bahçe etkinliklerini birleştirmeyi uygun buldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğu doğayı bir ders materyali olarak kullanmanın üzerinde durmuştur.

Örnek katılımcı görüşleri;

K1: *"Haftada bir iki gün programıma katmaya çalışırım. Çocukların algılarını, dikkatlerini, yaratıcılıklarını artırdığını düşündüğüm bir eğitim olduğu için muhakkak etkinliklerle desteklemek isterim."*

K2: *"Çocukların doğada daha fazla vakit geçirmesi bu eğitimle sağlanabilir. Okul öncesi dönemde çocuklara doğal materyallerle çeşitli oyunlar sunulabilir, araştırmalar doğrultusunda deneyimleyerek öğrenmelerine fırsat sunulur. Taşlar, çalılar çiçekler yapraklar pek çok oyuna, etkinliğe uyarlanıp hikayeler oluşturulabilir."*

K3: *"Çocukları gözlemler ihtiyaca uygun şekilde planlama yapar ve onları geliştirecek eğitim ortamı oluşturur, uygulama konusunda da çocuklara sadece rehberlik ederdim. Çocukların hem fiziksel hem bilişsel alanda gelişmesi için her şekilde kullanılabilecek materyaller ile çocukları matematik gibi alanlarda ilerletme sağlayabiliriz."*

K4: *"Doğada da eğitim veren bir kurumda çalışan öğretmen olarak okul öncesi grubu her tür gelişimini destekleyecek alan bulabilmektedir ama en güzeli çocuklar açıklamada ilk arkadaşlıklarını deneyimliyorlar doğanın içinde oyun oynama fırsatı buluyorlar.*

K5: *"Doğa ile içselleşmiş çocuklar yetiştirerek, etkinliklerimde de doğadan materyaller kullanıyorum. Sınıf dışı etkinliklerine önem veriyorum. Arka bahçe etkinliklerini; tarımsal faaliyetler, sanat, müzik, matematik, Türkçe-Dil etkinlikleri olarak kullanıyoruz."*

K6: *"Sadece ormanda değil sınıf ortamında da çocuklara neler yapması gerektiğini tavsiye ederim. Yani bir nevi ormanı çocukların ayağına getiririm. Ormanlık alanda yapılacak etkinlikler sınırsız düzeyde olacağı için her gelişim düzeyine uygun etkinlikle çocukların ormana olan bakış açılarını geliştirir, değiştiririm."*

3- "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen olarak bu eğitimin mesleki yeterliğiniz üzerindeki etki/etkileri ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.

Açık uçlu soruların sonuncusunda ise katılımcılara orman okulu yaklaşımı eğitimi alan bir eğitimci olarak, bu eğitimin mesleki anlamda yeterlilikleri üzerindeki etkileri hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve verilen yanıtlar yine benzer olanlar bir kategori altında toplanarak aşağıdaki tabloda sıralanmıştır.

Tablo 17. Orman Okulu Yaklaşımı Eğitimi Alan Öğretmenlerin Bu Eğitimin Mesleki Yeterliliklerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Orman Okulu Yaklaşımı Eğitiminin Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Olan Etkileri	Katılımcı Sayısı
Yaratıcılığı Artırma	4
Özgüven Sağlama	12
Doğaya Karşı Farkındalığı ve Duyarlılığı Artırma	6
Bakış Açısını Geliştirme	20
Özgün Düşünmeyi Sağlama	3

Tablo 17'ye bakıldığında ise öğretmenlere alınan eğitimin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin neler olduğunu düşündükleri sorgulanmıştır. Katılımcılar orman okulu eğitimi yaklaşımının kendilerinde en fazla özgüveni geliştirdiğini ve bakış açılarını genişleterek farklı perspektiflerden bakabildiklerini bildirmişlerdir.

Örnek katılımcı görüşleri;

K1: *"Daha fazla şey öğrendiğim düşünüyorum. Kendime güvenimin arttığını. Daha çok değişik planlar yazdığımı hissettim. Orman Okulu Yaklaşımı farklı ama çocuklar üzerinde oldukça etkili bir eğitim sistemini oluşturabileceğimizi düşündürdü."*

K2: *"Hayata bakış açımı değiştirdi. Sadece orman olarak değil her yönlü çok katkı sağladığını düşünüyorum ve daha az tüketip, dönüştürmeyi, doğaya zarar vermeme bilincini oluşturmak için ekstra çaba harcıyorum."*

K3: *"Doğaya karşı daha fazla etkinlik planlamama ve materyalleri farklı kullanımlara uyarlamak konusunda ufkumu açtı diyebilirim."*

K4: *"Gözlem yapmanın ve yaparak yaşayarak öğrenmenin güzelliklerini ve önemini fark ettim. Çocuklara bir şey öğretmeye çalışmaktan ziyade merak oluşturacak ortam hazırlamanın daha önemli olduğunu düşündürdü."*

K5: *"Orman Okulu eğitimi sayesinde çocukları sadece okul değil doğa da ormanda da gelişimlerini katkısı olduğunun çocukların özgüvenlerine etkisinin artırdığı çocukların daha dingin daha uysal olması ile durağan zihinleri ile öğrenmeye çok daha açık olduğunu düşünüyorum."*

K6: *"Bu eğitim beni sınırlarımı zorlama ve daha cesur adımlar atma konusunda geliştirdi. Bu yönüyle mesleki yeterliliğime katkı sağladı."*

K7: *"Heyecanım arttı. Daha fazla yapılacak şeyler var noktasında umutlandım. Pandemi sürecinde eğitim noktasında ümitsizliğe düşmüş ve arayış içine girmiştim. Online eğitim dışında olabilecek yeni sistemleri görünce, araştırmanın, öğrenmenin her zaman devam etmesi gerektiğinin farkında oldum."*

K8: *"Çok önemli etkilerini gördüm. Doğaya olan farkındalığım arttı. Çocuklarıma da bunu yansıtıyorum. Yaratıcılığım arttı, risk alabilen, kendine güvenen, daha emin adımlar atabilen bir öğretmen oldum."*

4.2 Tartışma

Orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgularla, benzer konularda yapılan çalışmaların bulguları karşılaştırılarak bu bölümde yorumlanmıştır. Yorumlamada aynı veya farklı yönler üzerinde durulmuştur.

1-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası arasında bir farklılaşma var mıdır?
2-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası öğretme yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
3-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası yönetim yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
4-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası iletişim yeterliliği algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?
5-"Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası mesleki gelişim yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

6-“Orman Okulu Yaklaşımı” eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öncesi ve sonrası bakım ve koruma yeterlilik algı düzeyi arasında bir farklılaşma var mıdır?

Sorularına ait bulgular ile ilgili alan yazında öğretmenlerin orman okulu eğitiminin ardından mesleki yeterlilik düzeylerini araştıran bir çalışmaya henüz rastlanmadığı için bu sonuçların tam olarak konu üzerinde kıyaslanması mümkün olmamaktadır. Ancak ön test ve son testte ortak olarak uygulanan beş faktörlü Mesleki Yeterlilik Algı Ölçeği sorularına verilen cevaplara bakıldığında son test uygulamasında katılımcıların bu beş alt faktöre karşı ön test uygulamasında en fazla “yüksek” olarak bildirdikleri yanıtın son test uygulamasında “çok yüksek” olarak değiştiği görülmektedir. Öğretmenler kendi mesleki yeterliliklerini yüksek bulmaktadırlar. Ak ve ark. (2016) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını belirlemeye çalışmış ve katılımcı öğretmenlerin mesleki yeterlilik açısından teorik bilgi ve uygulama becerisine sahip olduklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde Türkeç Aktaş (2012), çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerini araştırmış ve araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin yüksek olduğu ve demografik verilerle bir ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmanın devamında orman okulu eğitimi alan öğretmen algılarının demografik değişkenlerden etkilenip etkilenmediği irdelenmiş ve çalışmanın analizinde, Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Analiz sonuçları bulgular bölümünde paylaşıldığı üzere Tablo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, ve 14’te paylaşılmıştır.

Ardından aşağıdaki araştırma problemleri yanıtlanmıştır;

“Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algı düzeyleri “*meslekteki hizmet yılına, eğitim düzeyine, çalışılan kurum türüne”* göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna yönelik bulgulara bakıldığında son testte ölçeğin İletişim Yeterliliği alt boyutunda anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir.

“Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algı düzeyleri “*meslekteki hizmet yılına, eğitim düzeyine, çalışılan kurum türüne”* göre farklılaşmakta mıdır? Sorusuna ait bulgularda anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p>0,05$) Çalışmada bu şekilde bir sonuç alınmasının nedeni örneklemin azlığı ile ilişkili

olabileceği tahmin edilmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların eğitim düzeyleri ile konu üzerindeki bilgi birikimlerinin hâli hazırda iyi durumda olmasının eğitim sonrasında yeterliliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı çıkarımı da yapılabilmektedir. Yine literatürde mevcut araştırmanın karşılaştırılacağı bir saha araştırmasına henüz rastlanmadığı için bu çalışma kendi içerisindeki çıkarımlarla sınırlı kalmaktadır.

Özyürek (2009), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu, bireysel özellikleri ve mesleki yeterlilik algıların incelediği çalışmasında tıpkı bu çalışmada olduğu gibi likert ölçeğinden faydalanmış ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde istatiksel olarak hizmet yılının etkili olduğu sonucuna varmıştır. Hizmet yılı yapılan son testte mesleki yeterlilik ölçeğinin iletişim yeterliliği alt boyutunda anlamlı farklılıklar meydana geldiğini göstermiştir.

Tablo 9, 10, 11, 12. tabloya bakıldığında ise, eğitim düzeyi ile çalışılan kurum türünün mesleki yeterlilik algısı üzerinde etkili olmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$). Bir başka çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik üzerine etkileri araştırılmış ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini, yaş, hizmet yılı ve çalışılan okul türünün ise istatiksel anlamda mesleki yeterlilik algısı üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir (Teltik, 2009).

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2016), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu algının çalışılan kurum türüne, cinsiyete ve hizmet yılına bağlı olarak değişmediğini tespit etmişlerdir. Görüldüğü üzere literatürde yer alan çalışmalar arasında bir görüş birliği sağlanamamış ve sonuçlar kendi aralarında çeşitlilik göstermiştir. Bu durumun nedeni olarak farklı örneklem gruplarıyla çalışılması ve yeterince büyük gruplar üzerinde çalışılmaması yorumu yapılabilmektedir.

“Orman Okulu Yaklaşımı’’ eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algı düzeyleri “*geçmişte alınan çevre eğitimi ve orman okulu yaklaşımı eğitimine”* göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmada son olarak yukarıda da verildiği gibi alınan çevre eğitimi ve orman okulu yaklaşımı eğitiminin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 11ve 12'de görüldüğü üzere geçmişte alınan çevre eğitimi istatiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamış, öğretmenlerin almış oldukları çevre eğitiminin orman okulu yaklaşımı eğitimi sonrasında mesleki yeterlilik algıları üzerinde etkin olmadığı görülmüştür. Araştırmanın son sorusu olan geçmişte alınan orman okulu yaklaşımı eğitimi ise tablo 13 ve 14'te görüldüğü üzere eğitim sonrası yapılan son testte mesleki yeterlilik ölçeği alt boyutlarında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Gürler ve Tekmen (2020), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarını incelemişler ve yeterli oldukları alanlar kendi içlerinde alt kategorilere ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda tüm öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu ve farklı alanlarda uzmanlaşmalarının mesleki yeterlilik algılarında farklılıklar meydana getirdiği gözlenmiştir.

Çalışmada son test soru formunda mesleki algı ölçeği bölümünde ön test ile aynı sorular kullanılmış ancak giriş bölümünde katılımcılara farklı sorular yöneltilmiştir. Demografik verilerin alınmasının ardından katılımcılara üç adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bulgular bölümünde açık uçlu soruların yanıtları Tablo 15, 16 ve 17 'de verilmiş olup araştırmacı tarafından nitel değerlendirme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu bölümdeki ilk soruda orman okulu yaklaşımı eğitimi almış olan bir öğretmende bulunması gereken lider özelliklerinin neler olduğu katılımcılara sorulmuş ve katılımcıların en fazla yaratıcı olma ve rehber olma üzerinde durdukları görülmüştür. Okul öncesi dönemde bu iki faktör çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi açısından oldukça önemlidir ve alınan orman okulu yaklaşımı eğitiminin öğretmenlerin liderlikte bu yönlerini geliştirmesini beklemek oldukça doğru bir fikir yürütmedir. Literatürde yer alan çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin liderlik rolleri üzerine çalışmalar yer almaktadır. Ancak bu çalışmalarda genel olarak liderlik rollerini etkileyen faktörler üzerinde durulmaktadır.

Güven ve Cevher (2005), çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini irdelemişler ve araştırmada liderlik tutumlarına da değinmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerinin çoğunluğunun liderlik rollerinden öğrenci merkezli ve sözlü iletişime dayanan bir liderlik rolünü benimsedikleri tespit edilmiştir.

Öztürk (2015) ise çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarının yaratıcı liderlik özelliklerinin hangi faktörlerden etkilendiğini belirlediği çalışmasında yaratıcı liderlik rolünün okul öncesi dönemde ne kadar önemli olduğu üzerinde durmuş ve yöneticilerdeki mevcut yaratıcı tavrın öğretmenlere de yansıdığını bildirmiştir. Çalışmamız katılımcılar tarafından bildirilmiş olan lider rolleri alan yazınla tutarlıdır.

İkinci açık uçlu soruda, orman okulu yaklaşımı eğitimi almış olan okul öncesi öğretmenlerinin bu eğitimi nasıl kullanacakları sorusu yöneltilmiştir. Tablo 18'de verilen yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla sınıf içi etkinliklerle bahçe etkinliklerini birleştirmeyi uygun buldukları görülmektedir. Katılımcıların çoğu doğayı bir ders materyali olarak kullanmanın üzerinde durmuştur. Hemen her dersin tıpkı sınıfta işlendiği gibi eldeki imkanlar doğrultusunda okul bahçesinde veya orman gibi dış alanların herhangi birinde de gerçekleştirilebileceğini savunan öğretmenler bu durumun özellikle bu dönem çocuklarının bilişsel gelişimine katkı sağlayacağını savunmaktadırlar. Açık uçlu soruların sonuncusunda bu eğitimin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin neler olduğunu düşündükleri sorgulanmıştır. Katılımcılar orman okulu eğitimi yaklaşımının kendilerinde en fazla özgüveni geliştirdiğini ve bakış açılarını genişleterek farklı perspektiflerden bakabildiklerini bildirmişlerdir.

Koyuncu (2019), orman okulu yaklaşımının okul öncesi eğitimdeki öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin orman okulu yaklaşımının özgün ve yenilikçi olduğunu ve yaratıcılığı üst düzeye çıkardığını düşündüklerini bildirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine fayda sağlamasının yanı sıra kendileri için de bakış açısını geliştirici bir anlayış olduğu da çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Çalışmada elde edilen veriler bu araştırma ile örtüşmektedir.

Ayrıca Temiz ve Karaarslan Semiz (2019), çalışmalarında son dönemde okul öncesi çağı çocuklarının eğitiminde kullanılabilecek en doğru yöntemin orman okulu olduğunu savunmuşlardır.

5 SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciler, öğretmenler, eğitim kurumları, veliler ve okul yöneticileri gibi birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörlerden en önemlileri eğitim-öğretim sürecinin temel aktörleri olan ve kuşaklar arası aktarımını sağlayan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sadece kendileri için gerekli bilgi ve iletişim becerilerine değil, öğrencilerine rehberlik edebilecek becerilere de sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin istenilen kaliteye sahip olmaları için belirli standartlara ihtiyaç vardır. Bu standartları sağlamanın yollarından biri de öğretmenlerin nitelikleridir. Öğretmen yeterlilikleri, genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir çerçeve sağlar. Bu çerçeveler kuralcı değildir, tartışılamaz ve sabittir. Öğretmenlik yeterliliğine sahip ve dolayısıyla etkili öğretmen olarak tanımlanan öğretmenlerin ve öğretmenlik yeterliliğine sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisine bakıldığında, etkili öğretmen olarak öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörün olduğu söylenebilir (Seferoğlu, 2004; Bostancı, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterlilik algı düzeylerinin belirlenmesi eğitim-öğretim alanında her zaman önemini koruyan bir konu başlığıdır.

Orman okulu yaklaşımı, çocukları daha iyi bir geleceğe yetiştirmek ve aynı zamanda hem doğaya sorumlu, bilinçli bir birey hâline gelmeleri hem de akademik gelişimlerini artırmak için yaratıcı ve sağlam öğrenme ilkelerini uygulamaktadır. Açık hava eğitim uygulamaları, çocuklara içsel motivasyon sağlama, sosyal beceriler geliştirme, aktif öğrenmeye katılma ve kontrollü bir psikolojik denge kurma fırsatları sağlar. Ayrıca orman okulu yaklaşımı her yaştan çocuğun başarısına katkı sağlamaktadır (Sönmez, 2020). Bu çalışmanın ana konusu olan orman okulu yaklaşımı ve öğretmen mesleki yeterlilik algısı birleştirilerek bu çalışmada ikisi bir arada irdelenmeye çalışılmıştır.

Bu bölümde, çalışmanın kimliğini, sürecini ve sonuçlarını özetleyen bir özet, sonuçların yorumlanmasından sonra çalışmanın ulaştığı görüş yönüne ilişkin bir değerlendirme ve daha sonraki çalışmaların incelenen problemin çözümü ve mevcut araştırmaların alandaki baskın teori ve uygulamalara olası katkısı için gerekli olduğu düşünülen bir öneri bölümüne yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacının problemle ilgili şahsi değerlendirmesini içeren yargı bölümü de alt bölümler arasındadır.

5.1 Özet

Bu çalışmada orman okulu eğitimi yaklaşımının okul öncesi eğitimi veren öğretmenler üzerindeki etkileri, onların görüşleri, etkilendikleri faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak çalışmada teorik açıklamalara yer verilerek okuyucunun konu hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Ardından saha çalışmasına geçilerek 36 okul öncesi eğitimi veren öğretmen ile ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Uygulamada kullanılan ölçek kendi içerisinde beş alt faktöre ayrılmış ve yapılan testler faktörlerin ortalamaları değerlendirilerek gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın analizinde SPSS 22 İstatistik Analiz Programı kullanılmış ve Mann Whitney U testi ile wilcoxon işaretli sıralar testi analizleri yapılmıştır. Ayrıca açık uçlu görüşme soruları ile ilgili yapılan nitel analizler sonucunda araştırmamızda irdelenen değişkenlerin öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde kurum türü, eğitim düzeyi ve alınan çevre eğitimi faktörleri dışındaki araştırma sorularında anlamlı farklılıklar meydana geldiği sonucuna varılmıştır.

5.2 Yargı

Bu çalışmanın ana problem cümlesi "Okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin mesleki algı düzeyleri orman okulu yaklaşımına bağlı olarak değişim gösterir mi?" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda elde edilen literatür verileri ve bulgular değerlendirildiğinde sorunun cevabının genel anlamda evet olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak elde edilen verilerin ve alan ile ilgili tez çalışmalarının azlığı bu yönde araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yeni çalışmaların yapılması bu eğitim ve yaklaşımın öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları üzerinde etkili olup olmadığının aydınlatılması açısından önemli olacaktır. Bu nedenle çalışma sonunda çıkarılacak olan yargı orman eğitimi yaklaşımı hakkında daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği ve sonuçların aydınlatılması, şüphelerin ortadan kaldırılması gerektiğidir.

5.3 Öneriler

Bu çalışmada yapılan literatür taraması ve saha çalışması sonucunda yapılan öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir;

Araştırmacılara yönelik öneriler;

Literatürde hem ulusal hem de uluslararası alanda orman okulu yaklaşımı eğitimi üzerinde yapılan çalışmalar oldukça kısıtlıdır ve özellikle alandaki saha çalışması örneklerinde bu çalışma ilklerden birisidir. Bu nedenle sonuçların tutarlılığının tartışılması açısından daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır ve yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırma çalışmasına katılan erkek öğretmen sayısı oldukça kısıtlıdır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda daha fazla erkek öğretmenin katılımı sağlanarak araştırma yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlarda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları üzerinde etkileri araştırılırken araştırma problemlerinin bazılarında etkili farklılıklar meydana gelirken bazılarında ise farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle konu üzerinde daha geniş örneklem gruplarıyla çalışılan ve eğitimler arasındaki sürecin daha geniş çaplı olacağı şekilde kullanılabildiği yeni çalışmalara ihtiyaç vardır.

Eğitimcilere yönelik öneriler;

Araştırmanın teorik bölümünde de değinildiği üzere orman okulu yaklaşımı son dönemde oldukça bilinmeye başlayan bir yaklaşımdır ve okul öncesi dönem çocuklarının özellikle bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle orman okulu yaklaşımıyla faaliyet gösteren okul sayısının her geçen gün artması daha yaratıcı ve özgür bir eğitim ortamı ile bireylerin yetiştirilebilmesi açısından önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Adak, N. (2010). Past to Today Sociological Approach to Environment. *Ege Academic Review*, *10*(1), 371.

Ak, G. K., Yıldırım, B., & Ateş, H. K. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algılarının İncelenmesi (Başakşehir İlçesi Örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.

Akın, S. (2015). Okul öncesi 60-72 aylık çocukların temel motor beceri gelişiminde eğitsel oyunların etkisi. *Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya.*

Akkaya, S. (2015). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa etkinliklerinin çocukların problem çözme becerilerine etkisi konusunda öğretmen görüşleri* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).

Alnıaçık, Ü., Koç, F. (2009). Evaluating University Students' Attitudes Towards Environment by Using the New Ecological Paradigm Scale[Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği ile Üniversite Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi]. *Balıkesir Üniversitesi Burhaniye MYO Bölgesel Kalkınma Kongresi Bildiri, Balıkesir, Türkiye*, 178-185.

Anderson, M. W. (2012). New ecological paradigm (NEP) scale. *Berkshire encyclopedia of sustainability*, *6*(01), 01.

Aral, N. Kandır. A. Yaşar, C. M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama*.

Ardoin, N. M., Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, *31*, 100353.

Argon, T., Akkaya, M. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 413-430.

Arlemalm-Hagser, E., Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: A comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *15*(3), 231-244.

Ataseven, Y. (2010). *Investigation of Agricultural Activities' Impacts in Drinking Water Basins: an Example of Ankara Province*. Ph. D. Thesis, Ankara University, Graduate School of Natural and Applied Sciences. Department of Agricultural Economics, Ankara.

Austin, C., Knowles, Z., & Sayers, J. (2013). Investigating the effectiveness of Forest School sessions on children's physical activity levels. *The Mersey Forest in partnership with the Physical Activity Exchange at Liverpool John Moores University*, *12*.

Avrupa Komisyonu. (2015). The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies. *EACEA Eurydice Report*.

Bakan, İ., Doğan, İ. F., & Yılmaz, Y. S. (2017). Çalışanlarda Mesleki Öz Yeterlilik Algısı ile Örgütsel Muhalefet İlişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 54-70.

Bang, K. S., Kim, S., Song, M. K., Kang, K. I., Jeong, Y. (2018). The effects of a health promotion program using urban forests and nursing student mentors on the perceived and psychological health of elementary school children in vulnerable populations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(9), 1977.

Barnosky, A. D., Hadly, E. A. (2016). *Tipping point for planet Earth: How close are we to the edge?*. Macmillan.

Başkan, D. N., Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: Denizli ili örneği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 392-423.

Bernhard, G. H., Neale, R. E., Barnes, P. W., Neale, P. J., Zepp, R. G., Wilson, S. R., White, C. C. (2020). Environmental effects of stratospheric ozone depletion, UV radiation and interactions with climate change: UNEP Environmental Effects Assessment Panel, update 2019. *Photochemical & Photobiological Sciences*, *19*(5), 542-584.

Bolstad, R., Gilbert, J., McDowall, S., Bull, A., Hipkins, R., & Boyd, S. (2012). Supporting future-oriented learning and teaching: A New Zealand perspective.

Bostanci, K. T. (2019). *Fen bilimleri öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Bradley, K., Male, D. (2017). 'Forest School is muddy and I like it': Perspectives of young children with autism spectrum disorders, their parents and educational professionals. *Educational and Child Psychology*, 34(2), 80- 96

Britto, P. R. (2017). *Early Moments Matter for Every Child*. UNICEF. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017.

Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Cagle, N. L. (2018). Changes in experiences with nature through the lives of environmentally committed university faculty. *Environmental Education Research*, *24*(6), 889-898.

Canlı, E. S. K., Temel, F. (2022). Bir Orman Okulu Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 431-454.

Carter, D. (2016). A Nature-Based Social-Emotional Approach to Supporting Young Children's Holistic Development in Classrooms with and without Walls: The Social-Emotional and Environmental Education Development (SEED) Framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *4*(1), 9-24.

Ceylan, E. A., Mocan, D. K. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(215), 111-127.

Chawla, L. (2009). Growing up green: Becoming an agent of care for the natural world. *The Journal of Developmental Processes*, *4*(1), 6-23.

Coates, J. K., Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 25-40.

Combes, B. P. (2005). The United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014): Learning to live together sustainably. *Applied Environmental Education and Communication*, *4*(3), 215-219.

Copple, C., Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.

Corraliza, J. A., Collado, S., Bethelmy, L. (2012). Nature as a Moderator of Stress in Urban Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 253-263.

Corraliza, J. A., Collado, S. (2019). *Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia= Ecological awareness and children's environmental experience* (No. ART-2019-114967).

Cömert, D., Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum.

Cree, J., McCree, M. (2013). A brief history of forest school in the UK - Part 2. *Horizons Magazine*, 62, 32-35

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S. (2013). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, *44*(3), 195-213.

Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education*. Springer Science & Business Media.

Çabuk, B., & Alisinanoğlu, F. (2017). Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerine İlişkin Algı Düzeyleri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(1), 196-212.

Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10*(1), 1-18.

Davis, J. M. (2014). *Young children and the environment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Davis, J., Elliott, S. (2014). Research in early childhood education for sustainability. *International Perspectives and Provocations*.

Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18.

Dervişoglu, S. (2007). Learning pre-conditions for protecting the biodiversity. *Unpublished doctoral dissertation) Hacettepe University, Ankara*.

Devall, B., Sessions, G. (2007). 1985. *Deep Ecology: Living as if Nature Mattered*.

Dumont, H., Istance, D. (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 19-34.

Dunlap, R. E., Liere, K. D. (1984). Commitment to the dominant social paradigm and concern for environmental quality. *Social science quarterly*, *65*(4), 1013.

Dunlap, R. E., Beus, C. E., Howell, R. E., Waud, J. (1993). What is sustainable agriculture? An empirical examination of faculty and farmer definitions. *Journal of Sustainable Agriculture*, *3*(1), 5-41.

Dunlap, R. E. (2008). The new environmental paradigm scale: From marginality to worldwide use. *The Journal of environmental education*, *40*(1), 3-18.

Ekinci, A., Bozan, S. (2019). Zorunlu okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili anasınıfı ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(2), 482-500.

Elliott, S., Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(4), 45-53.

Ercengiz, M., Kurt, S. K., & Polat, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Duyarlılıklarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, (59), 119-132.

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. *Sustainability*, *11*(15), 4212.

Ertürk Kara, H. G. (2014). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kavramına ilişkin metaforları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,16-2,104-120.

FSA (Forest School Association). (2022). What is Forest School? www.forestschoolassociation.org/what-is-forest-school (Erişim Tarihi:11.05.2022).

Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children. *Early childhood research quarterly*, *19*(1), 150-158.

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *8*(7).

Gray, M., Coates, J. (2015). Changing gears: Shifting to an environmental perspective in social work education. *Social Work Education*, *34*(5), 502-512.

Gregory, A. (2017). Running free in Germany's outdoor preschools. *The New York Times, preuzeto*, *24*, 2019.

Guenden, C., Miran, B. (2008). An application of the new environmental paradigm to determining environmental attitudes of farmers: The case of Izmir, Torbali. *Ekoloji*, *18*(69).

Gürler, S. A., & Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education*, *7*(1), 158-168.

Güven, E. D., & Cevher, N. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 71-92.

Harris, F. (2018). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222-231.

Heckman, J., Grunewald, R., Reynolds, A. (2006). The Dollars and Cents of Investing Early: Cost-Benefit Analysis in Early Care and Education. *Zero to Three*, *26*(6), 10-17.

Hens, L., Nath, B. (2003). The Johannesburg Conference. *Environment, Development and Sustainability*, *5*(1), 7-39.

Hughes, B. (2013). Evolutionary Playwork (2nd ed.). London: Routledge.

Jørgensen, K. A. (2016). Bringing the jellyfish home: environmental consciousness and 'sense of wonder'in young children's encounters with natural landscapes and places. *Environmental Education Research*, *22*(8), 1139-1157.

Joyce, R. (2012). *EBOOK: Outdoor Learning: Past and Present*. McGraw-Hill Education (UK).

Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algilari. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 70-97.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. İkinci yazım. 35.basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kilic, D., Baskan, G. A., Saglam, N. (2010). Preschool education in Turkey in the European Union process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 555-559.

Kılıç, K. M., Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *42*(191).

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(3), 237-252.

Kostic, M. (2016). Forest Schools: A philosophy of child led learning: https://novakdjokovicfoundation.org/forest-schools-child-led-learning/ (Erişim Tarihi:11.05.2022)

Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi.* (Yayın no.543830) [Doctoral dissertation, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü].

Kök, E. E. (2017). Anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin çocukların oyun davranışlarına yansımasının incelenmesi. *http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/3136/* (Erişim Tarihi: 11.05.2022)

Kutlu, R., Ormancı, S. (2019). Deneyimleme/özel çocuğun penceresinde. *Assistant Editors*.

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 85-116.

Leather, M. (2018). A critique of "Forest School" or something lost in translation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 5-18.

MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School Movement. *Learning Landscapes*, 7(1).

Maltese, A. V., Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education, 32*(5), 669-685.

Mastrangelo, M. E., Pérez-Harguindeguy, N., Enrico, L., Bennett, E., Lavorel, S., Cumming, G. S., Zoeller, K. (2019). Key knowledge gaps to achieve global sustainability goals. *Nature Sustainability*, *2*(12), 1115-1121.

McClelland, M. M., Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 206-224.

MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Yayınları.

Meier, D., Sisk-Hilton, S. (2017). Nature and environmental education in early childhood. *The New Educator, 13*(3), 191-194.

Naess, A. (1989). Ecosophy and gestalt ontology. *The Trumpeter, 6*(4).

Naess, A. (1993). How Should Supporters of the Deep Ecology Movement Behave in Order to Affect Society and Culture. *The Trumpeter*, *10*(3).

Neuman, M. J. (2020). Governance of early childhood education and care: Recent developments in OECD countries. *The Routledge reader in early childhood education*, 163-176.

Nomura, K. (2009). A perspective on education for sustainable development: Historical development of environmental education in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, *29*(6), 621-627.

O'Brien, L., Murray, R. (2006). A marvellous opportunity for children to learn. *A participatory evaluation of Forest School in England and Wales. Surrey: Forest Research*.

Osofsky, H. M. (2003). Defining sustainable development after Earth Summit 2002. *Loy. LA Int'l & Comp. L. Rev.*, *26*, 111.

Otto, S., Evans, G. W., Moon, M. J., Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, *58*, 101947.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(4), 566-589.

Özerkmen, N. (2002). From Antropocentric Perspective to Eco-Centric Perspective. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, *42*(1-2), 167-185.

Özkan, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (62), 80-87.

Öztürk, M. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi. Mamster's Thesis. *International Journal of Social Science, 31,455-467*

Özyürek, A. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, *38*(182), 8-21.

Rideout, B. E., Hushen, K., McGinty, D., Perkins, S., Tate, J. (2005). Endorsement of the new ecological paradigm in systematic and e-mail samples of college students. *The Journal of Environmental Education*, *36*(2), 15-23.

Rosa, C. D., Profice, C. C., Collado, S. (2018). Nature experiences and adults' self-reported pro-environmental behaviors: The role of connectedness to nature and childhood nature experiences. *Frontiers in psychology, 9*, 1055.

Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., Taşkın, N. (2020). Eğitim paydaşlarının okul öncesi eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, *34*(1), 58-78.

Samuelsson, I. P., Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 1-136). Paris: UNESCO.

Sauvé, L. (2014). Environmental education and eco-citizenship. *Key dimensions of a pedagogical-political Project*.

Schutte, A. R., Torquati, J. C., Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, *49*(1), 3-30.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, *58*, 40-45.

Sheridan, K. D. (2019). *Leadership Development: A Comparative Analysis of Training Opportunities in the Business and Public Educational Settings* (Doctoral dissertation, Lamar University-Beaumont).

Slaughter, R., (1974). Futures in education. *Futures*, p. 341–342.

Sobel, D., Andrachuk, H., Edgar, T., Eperjes, P., Filler, C., Groves, J., Kaknevicius, J., Lahton, R., Mason, J., Molyneux, L., Mprcom, L., Petrini, G., Piersol, L., Power, M., & Young, J. (2014, June). Forest and Nature School in Canada: A Head, Heart, Hands. *Approach to Outdoor Learning*.

Soydan, S. B., Samur, A. Ö. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, *7*(1), 78-97.

Sönmez, D. (2020). Türkiye'de Orman Okulu Yaklaşimi ile İlgili Tezlerin İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 623-638.

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental education research*, *13*(2), 139-153.

Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).

Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi Öğretmenim Doğa: Okul öncesinde Doğa Temelli Eğitim Uygulamaları Projesi Kapsamında Hazırlanan Öğretmen Etkinlikleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches, 8*(1).

Toran, M. (2016). Sürdürülebilir Anaokulları: Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 1035-1046.

Toran, M., Özgen, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, Ne Yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 229-245.

Turtle, C., Convery, I., Convery, K. (2015). Forest schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8–11 years. *Cogent Education, 2*(1), 1100103.

Türkeç Aktaş, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri* (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Ural O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.

UNESCO (2012). International standard classification of education: ISCED 2011. *International Standart Classification Education (ISCED)*.

Waller, T., Ärlemalm-Hagsér, E., Sandseter, E., Lee-Hammond, L., Lekies, K., Wyver, S. (2017). The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning.

Wals, A. E. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 full-length report on the UN decade of education for sustainable development*. UNESCO.

Wals, A. E., Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education, 52*(4), 404-413.

Wedlichová, I. (2011). *Emotional inteligence*. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, 128 p.

Williams, C. C., Chawla, L. (2016). Environmental identity formation in nonformal environmental education programs. *Environmental Education Research, 22*(7), 978-1001.

Wilson, W. J., Haegele, J. A., Kelly, L. E. (2020). Revisiting the narrative about least restrictive environment in physical education. *Quest, 72*(1), 19-32.

White, R. (2004). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. *White Hutchinson Leisure & Learning Group*, 1-9.

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health.*The Lancet Child and Adolescent Health,* 1(3), 167-169.

Yaşar, M. C., Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *3*(2).

Yıldız, C. D. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(STEMES'18), 95-102.

Yiğit, F. (2008). *Cumhuriyet döneminde Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim kurumlarına yönetici seçiminde uyguladığı yöntemlerin değerlendirilmesi.* (Yayın no. T03828) [Master's thesis, Sakarya Üniversitesi].

Zembat, R. ve Unutkan, Ö. (1999) *Okulöncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi örnekleri*. Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Yapa Yayınları.

EKLER

Ek-1. Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği İzni

2014 yılında geliştirmiş olduğum“Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri” isimli Ölçeğin Maltepe Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Hacer Edeş tarafından uygun atıf yapılarak yüksek lisans tezinde kullanılmasına izin veriyorum. Gereğini arz ederim.

Ek-2. Etik Kurul Onayı

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6689 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-3. Tez Çalışmasında Kullanılan Ön Test Ve Mesleki Yeterlilik Algı Ölçeği

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. Onaylıyorum () Onaylamıyorum ()	
Demografik Bilgiler	
1-Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
2-Doğum Tarihiniz	
3-Eğitim Düzeyiniz	Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
4-Çalıştığınız kurum türü nedir?	MEB'e Bağlı Bağımsız Özel Anaokulu () MEB'e Bağlı Özel İlkokul-Ortaokul-Lise Bünyesindeki Anasınıfları () MEB'e bağlı bağımsız anaokulu () MEB'e bağlı ilkokul-ortaokul-lise bünyesindeki anasınıfları ()
5-Meslekteki hizmet yılınız?	0-1 Yıl () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 20+ Yıl ()
Orman Okulu Yaklaşımı Anketi	
6-Şimdiye kadar ''Çevre Eğitimi'' ile ilgili bir ders aldınız mı?	Evet () Hayır()
7-Şimdiye kadar ''Orman Okulu Yaklaşımı'' ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	Evet () Hayır()
8-Cevabınız evet ise; eğitimlerden hangisini aldınız?	Kurs () Uygulamalı ve Uzaktan Eğitim () Hizmet içi Eğitim () AEP/ alternatif okulların son 2 yılda düzenlediği eğitimler ()
9-Daha önce aldığınız ''Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimi ne kadar süreli idi?	0-29 Gün () 1-2 Ay () 3-5 Ay ()
10-Daha önce aldığınız ''Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitiminin yararlarını meslektaşlarınız ile paylaştınız mı?	Evet () Hayır()
11-Yandaki ''Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimini tercih etme sebeplerinden size en uygun olan bir tanesini işaretleyiniz.	Çocukların gelişimlerine uygun bir eğitim metodu olduğunu düşündüğüm için () Bir öğretmen olarak ''Orman Okulu Yaklaşımı'' eğitimine ilgi duyduğum ve merak ettiğim için () Covid-19 sürecinde olduğu gibi eğitimde alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanmak için ()
Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri	

Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi	
1. Çocukların yeteneklerine dayalı öğrenme etkinlikleri planlayabilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	
8. Her çocuğun gelişimini (zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel, dil, özbakım) kaydedebilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	
14. Çocuklarla olumlu etkileşime girebilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	
23. Çocukların eğitimi ve bakımı ile ilgili yeni mesleki bilgilere açığım.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	
26. İlkyardım yapabilirim.	

Ek-4. Tez Çalışmasında Kullanılan Son Test Ve Mesleki Yeterlilik Algı Ölçeği

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkânı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. Onaylıyorum () Onaylamıyorum ()	
Demografik Bilgiler	
1-Cinsiyetiniz	Kadın () Erkek ()
2-Doğum tarihiniz	
3-Eğitim Düzeyiniz	Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
4-Çalıştığınız kurum türü nedir?	MEB'e Bağlı Bağımsız Özel Anaokulu () MEB'e Bağlı Özel İlkokul-Ortaokul-Lise Bünyesindeki Anasınıfları () MEB'e bağlı bağımsız anaokulu () MEB'e bağlı ilkokul-ortaokul-lise bünyesindeki anasınıfları ()
5-Meslekteki hizmet yılınız?	0-1 Yıl () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 20+ Yıl ()
Orman Okulu Yaklaşımı Görüşme Formu	
6- "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen sizce lider olarak hangi rollere sahip olmalıdır? Açıklayınız.	
7- "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen olarak siz bu eğitimi okul öncesi eğitiminde nasıl kullanırsınız? Açıklayınız.	
8- "Orman Okulu Yaklaşımı" eğitimi alan bir öğretmen olarak bu eğitimin mesleki yeterliğiniz üzerindeki etki/etkileri ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız.	
Anasınıfı Ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleriyle İlgili Algı Düzeyleri Ölçeği	
Öğretme Yeterliği Algı Düzeyi	
1. Çocukların yeteneklerine dayalı öğrenme etkinlikleri planlayabilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
Yönetim Yeterliği Algı Düzeyi	
8. Her çocuğun gelişimini (zihinsel, sosyal-duygusal, fiziksel, dil, özbakım) kaydedebilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
İletişim Yeterliği Algı Düzeyi	

14. Çocuklarla olumlu etkileşime girebilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
Mesleki Gelişim Yeterliği Algı Düzeyi	
23. Çocukların eğitimi ve bakımı ile ilgili yeni mesleki bilgilere açığım.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()
Bakım ve Koruma Yeterliği Algı Düzeyi	
26. İlkyardım yapabilirim.	Çok düşük () Düşük () Yüksek () Çok yüksek ()

ÖZGEÇMİŞ

Hacer EDEŞ

Eğitim

Yüksek Lisans:	2020-2022	Maltepe Üniversitesi/Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitim
Lisans:	2018-2020	Maltepe Üniversitesi/Okul Öncesi Eğitimi
Ön lisans:	2013-2015	İstanbul Aydın Üniversitesi/Çocuk Gelişimi

Alınan Burs ve Ödüller (Varsa)

2013-2015 İstanbul Aydın Üniversitesi %100 Eğitim Bursu