



**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ (BEŞ-ALTI YAŞ)
ÇEVRESEL TUTUMLARININ ÇOCUK VE ÖĞRETMEN
DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Burcu COŞANAY
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ**

Yüksek Lisans Programı - 2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ (BEŞ-ALTI YAŞ) ÇEVRESEL
TUTUMLARININ
ÇOCUK VE ÖĞRETMEN DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Burcu COŞANAY

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ

MALATYA

2018

KABUL VE ONAY SAYFASI

İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı çerçevesinde yürütülmüş olan; **Burcu COŞANAY**'ın "**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ (5-6 YAŞ) ÇEVRESEL TUTUMLARININ ÇOCUK VE ÖĞRETMEN DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**" konulu bu çalışması, aşağıdaki jüri tarafından **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 03.08.2018



Prof. Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi
Jüri Başkanı



Prof. Dr. Figen GÜR SOY
Ankara Üniversitesi
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇALIŞKAN
İnönü Üniversitesi
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ
İnönü Üniversitesi
Üye
Tez Danışmanı



Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE
İnönü Üniversitesi
Üye

ONAY

Bu tez İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../2018 tarih ve 2018/..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Yusuf TÜRKÖZ
Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi.....	9
2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun İhtiyaçları.....	11
2.2.1. İyi Bakım, Sevgi, Şefkat ve Beslenme	13
2.2.2. Güven.....	13
2.2.3. Hareket.....	14
2.2.4. Kendini Tanıma, Kanıtlama ve Özgürlük.....	15
2.2.5. Yetişkin Desteği.....	15
2.2.6. Yaratıcılığını Geliştirme	16
2.2.7. Oyun.....	16
2.2.8. Yaşayarak ve Keşfederek Öğrenme.....	17
2.3. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Fen Etkinlikleri.....	18
2.4. Çevre Kavramı	20
2.4.1. Doğal Çevre	22
2.4.2. Kültürel (Yapay) Çevre	22
2.5. Çevre Bilinci.....	22
2.6. Çevresel Sorunlar.....	24

2.6.1. Toprak Kirliliği	25
2.6.2. Hava Kirliliği	26
2.6.3. Su Kirliliği	26
2.6.4. Gürültü Kirliliği	26
2.6.5. Küresel Isınma	26
2.7. Çevre Eğitimi ve Gelişimi	27
2.8. Çevre Eğitiminin Hedefleri	29
2.9. Sürdürülebilir Çevre Eğitimi	30
2.10. Çevre-Çocuk Etkileşimi	32
2.11. Okul Öncesinde Çevre Eğitimi	34
2.12. Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü	35
3. MATERYAL VE METOT	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Genel Bilgi Formu	40
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	40
3.3.3. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) Ölçeği	41
3.4. Verilerin Analizi	45
4. BULGULAR	48
4.1. CATES-PV Ölçeğine İlişkin Çocukların Çevresel Tutumlarına Ait Bulgular	48
5. TARTIŞMA	65
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	73
KAYNAKLAR	75
EKLER	89
EK 1. Özgeçmiş	89
EK 2. Etik Kurul Onayı 1	91
EK 3. Etik Kurul Onayı 2	92
EK 4. Milli Eğitim Anket Uygulama İzin Onayı	93
EK 5. CATES-PV Ölçeği Kullanım İzni	94
Ek 6. Genel Bilgi Formu	95
EK 7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Davranışlarının Öğretmen Açısından Değerlendirilme Görüşme Formu	96

EK 8. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)	98
--	----



TEŞEKKÜR

Öncelikle tez konusunu seçerken isteklerimi göz önünde bulundurup bana yardımcı olan, çalışmamın yürütölme sürecinde değerli bilgi, birikim ve deneyimleri ile bana yol gösteren, ne zaman kendisine danışsam bana değerli zamanını ayırıp beni ilgi ve sabırla dinleyerek bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, yaşadığım her problemde yanına çekinmeden gidebildiğim, samimiyetini ve güler yüzünü benden esirgemeyen, bana her zaman inanan ve beni her zaman cesaretlendiren, mesleki hayatımda da bana sunduğu değerli bilgilerinden her zaman yararlanacağımı düşündüğüm ve akademik çalışkanlığıyla örnek aldığım danışman hoca statüsünü hakkıyla yerine getiren danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegöl ULUTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum.

Yüksek lisans eğitimin boyunca yardım, bilgi ve kıymetli tecrübeleri ile bana hep destek olan, yol gösteren, kıymetli zamanını hazırladığım teze ayırıp değerlendireceği için ve bana kattığı her bilgi için başta Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Başkanı sayın Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇALIŞKAN hocam olmak üzere Çocuk Gelişimi bölümündeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında bana manevi desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Filiz ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Mustafa Kemal ÖZDEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tüm hayatım boyunca tüm zorluklara rağmen benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen hayatımın her evresinde bana destek olan başta canım annem, babam ve kardeşlerim olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beni her zaman destekleyen, tezimin her aşamasında yanımda olan, maddi ve manevi destekçim, motivasyon kaynağım ve hayatımın anlamı sevgili Özcan GÜLEY'e çok teşekkür ederim.

Burcu COŞANAY

ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (Beş-Altı yaş) Çevresel Tutumlarının Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Amaç: Bu çalışmanın amacı Malatya ilinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesidir.

Materyal ve Metot: Bu araştırma, Malatya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde okul öncesi eğitime devam eden 238 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri (30 öğretmen) ile yürütüldü. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, 13 sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve Musser & Diamond tarafından 1999 yılında okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen ve 2010 yılında Kahrıman-Öztürk tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu” (CATES-PV) ölçeği kullanıldı. Araştırmanın analizinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanıldı. Araştırmada elde edilen nicel verileri analiz etmek için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 istatistik paket programı kullanıldı. Nicel verilerin analizinde İlişkisiz Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve değişkenlere göre puan ortalamalarını karşılaştırmak için Bağımsız Gruplarda t Testi kullanıldı. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanıldı.

Bulgular: Okul değişkenine göre çevresel tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edildi ($p < .05$). Cinsiyet, yaş, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenlerine göre çevresel tutum puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmadı ($p > .05$). Öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin nicel verileri destekler nitelikte olduğu belirlendi.

Sonuç: Araştırma sonucunda, çocukların CATES-PV ölçeğinden aldıkları çevresel tutum puan ortalamaları yüksek bulunmuştur ($\bar{X}=48.63$). Öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği çevresel tutumların daha çok çevre temizliği, çevreyi koruma ve tasarruf gibi davranışlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çocuk, okul öncesi dönem, çevresel tutum, öğretmen.

ABSTRACT

Analysis of Environmental Attitudes of Preschool Children (Five-Six Ages) in Terms of Child and Teacher Variables

Objective: The aim of this study is to examine the environmental attitudes of children who are in pre-school (five-six ages) education in Malatya province in terms of child and teacher variables.

Material and Method: This research was carried out in pre-schools and nursery classes affiliated to the Ministry of National Education in Malatya province with 238 children and their teachers (30 teachers) who were in pre-school education during the fall semester of 2017-2018 academic year. As a means of collecting data in the research, "General Information Form" developed by the researcher, "Semi-structured Interview Form" consisting of 13 questions, and "Attitudes towards the Environment: Pre-school Version of the Environmental Attitude Scale for Children (CATES-PV)" developed by Musser & Diamond in 1999 for pre-school children and adapted to Turkish by Kahraman Ozturk in 2010 have been used. In the analysis of the research, a mixed method was used, in which both quantitative and qualitative research methods were discussed. Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0 statistical package program was used to analyze the quantitative data obtained in the study. One-way ANOVA for unrelated samples and t-test for independent groups were used to compare the average of the scores according to the variables in the analysis of the quantitative data. In the analysis of qualitative data, the content analysis method was used.

Findings: A statistically significant difference was found between the environmental attitude averages according to the school variable ($p < .05$). No significant difference was found between the environmental attitude point averages according to gender, age, mother education level and father education level variables ($p > .05$). It was determined that the qualitative data obtained from the teachers supported quantitative data.

The Result: As a result of the research, children's environmental attitude scores on CATES-PV scale were found to be high ($\bar{X}=48.63$). The environmental attitudes observed by teachers in children are mostly related to behaviors such as environmental cleanliness, environmental protection and saving.

Keywords: *child, preschool period, environmental attitude, teacher.*

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
F	: Frekans
vb.	: Ve benzeri
n	: Veri Sayısı
Ss	: Standart Sapma
Sd	: Serbestlik Derecesi
T	: t-Testi için t Değeri
P	: Olasılık Değeri
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
dB	: Desibel
ark.	: Arkadaşları
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA	: İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi
CATES-PV	: The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children (Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu)
CO₂	: Karbondioksit
CH₄	: Metan Gazı
ÇEVKO	: Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı
IEEP	: Uluslararası Çevre Eğitimi Programı
ISO	: Uluslararası Standartlar Örgütü
IUCN	: Dünya Doğayı Koruma Birliği
NATO	: Kuzey Atlantik Örgütü

NO2	: Azot Dioksit
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEMA	: Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı
TURMEPA	: Deniz Temiz Derneği
TÜDAV	: Türk Deniz Araştırmaları Vakfı
TÜRÇEK	: Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kurumu
TÜRÇEV	: Türkiye Çevre Eğitim Vakfı
UNEP	: Birleşmiş Milletler Çevre Programı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim Ve Kùltür Teşkilatı
WCED	: Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu
WCS	: Doğal Hayatı Koruma Derneği
WWF	: Dünya Doğayı Koruma Vakfı
WWF-Türkiye	: Doğal Hayatı Koruma Vakfı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Sayfa No
Şekil 2.1. Gelişimi etkileyen etmenler.....	10
Şekil 2.2. Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi	12
Şekil 2.3. Çevre kavramının çok boyutluluğu	21
Şekil 2.4. Çevreye karşı bilinçli davranışlar için etkileşim şeması	24
Şekil 3.1. Sorulara karşılık gelen konuların taslağı.....	43



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 3.1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımı.....	38
Tablo 3.2. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı.....	39
Tablo 4.1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların CATES-PV ölçeği puanlarının dağılımı.....	48
Tablo 4.2. Araştırmaya dâhil edilen çocukların devam ettikleri okul türünün çevreye yönelik tutum puanlarına etkisine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları	48
Tablo 4.3. Araştırmaya dâhil edilen çocukların cinsiyetlerinin çevresel tutum puanlarına etkisine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	49
Tablo 4.4. Araştırmaya dâhil edilen çocukların yaşlarının çevresel tutum puanlarına etkisine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları.....	49
Tablo 4.5. Araştırmaya dâhil edilen çocukların anne öğrenim düzeyine göre çevresel tutum puanlarına ait puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA sonuçları.....	50
Tablo 4.6. Araştırmaya dâhil edilen çocukların baba öğrenim düzeyine göre çevresel tutum puanlarına ait puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA sonuçları.....	50
Tablo 4.7. Nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar	54
Tablo 4.8. Çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları	56
Tablo 4.9. Çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları	58
Tablo 4.10. Çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı bulguları.	60

Tablo 4.11. Öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları.....	61
Tablo 4.12. Öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları	63



1. GİRİŞ

*“Kuşlar güzel güzel cıvıdarken ve
bir yaprak üzerinde kurt dolaşırken
sen dil alıştırmalarına
hemen ara ver. Bil ki kuş ve kurt çocuğa,
daha iyi ve daha çok şey öğretir. Sen sadece sus.”
Pestalozzi*

Eğitim, hayatın büyük bir bölümünü oluşturmaktadır bu nedenle geçmişten günümüze eğitim ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. 1972 yılında Ertürk tarafından yapılan “bireyin yaşantıları sayesinde davranışlarında istenilen yönde değişim meydana getirme” tanımı bilimsel alanda karşılaşılan en genel tanım olarak karşımıza çıkmaktadır (1). Günümüze bakıldığında eğitimsizliğin neden olduğu en büyük problemlerin başında çevre sorunları gelmektedir. Bireyin yaşadığı dünyayı keşfetmesi ve çevreye önem vermeye başlamasıyla çevre konusu gittikçe önem kazanmaya başlamıştır ve bu konuda çevre eğitiminden yararlanılmaktadır. Çevre eğitimi sayesinde bireylerin çevre konusunda bilinçlendirilip çevreye karşı olumlu değerler ve tutumların oluşturulması amaçlanmaktadır (2).

Çocuklar doğdukları andan itibaren buldukları çevreyi keşfetme, gözlemlene, araştırma, sorgulama ve merak etme duygularına sahip olarak dünyaya gelirler. Bundan dolayı bebeklikten itibaren çocuklar önce kendi bedenlerinden başlamak üzere çevrelerinde gördükleri bütün nesnelere dokunurlar, çevrelerinde gerçekleşen her şeyi gözlemlerler, her yeri karıştırır ve sürekli soru sorarlar. Çocukların bilim insanı edasındaki bu davranışları iyi bir şekilde değerlendirildiğinde araştırmacı ve sorgulayıcı davranışları ileriki dönemlerde de devam edebilmektedir (3). Yaşamın ilk yıllarının öneminin büyüklüğü günümüzde bilimsel olarak da kanıtlanmıştır. Sosyal, duygusal, bedensel (fiziksel), bilişsel, öz bakım ve dil gelişimleri yaşamın ilk yıllarında kritik bir öneme sahiptir. Çocukların yaşantılarında ilk beş-altı yıl beyin ve sinir sisteminin en hızlı geliştiği dönemdir ve bu dönemde bu gelişim hızıyla eşit derecede öğrenme hızları da artış göstermektedir (4). Eğitimin ilk basamağı sayılan okul öncesi dönemde verilen çevre eğitimi çocukların küçük yaşlardan itibaren çevreye yönelik olumlu davranış geliştirmesini sağlayacağı bir gerçektir.

1960'lı yılların son dönemlerinde çevre ile ilgili problemler ve bunların neden olduğu sosyal ve bireysel tepkiler önem kazanmaya başlamıştır (5). Bu sorunlara neden olan en büyük etkenin ise insan etkileri olduğu belirlenmektedir. İnsanın içinde yaşadığı çevreye bu denli zarar vermesinin nedeni ise çevre bilincine ve olumlu çevresel tutumlara sahip olmamalarıyla açıklanabilmektedir. Bu tür sorunların çözümünde eğitimin etkililiği tartışılmaz ve çevresel sorunların çözümünde ise devreye “Çevre Eğitimi” girmektedir. Çevre eğitimi, doğuştan itibaren yaşamın merkezinde bulunan çevre, bu çevreyi ilerde nelerin beklediği ve çevreyi koruma hususunda neler yapılabileceğini aktarmak için verilen eğitim olarak tanımlanabilir. Bu eğitim başta sadece ağaç, orman, çiçek, su gibi tabii oluşumların yer aldığı dar bir çevreyi koruyup geliştirmeyi çağrıştırabilir. Aslında canlı küreyi (biyosfer), biyomları ve ekosistemleri de kapsayan daha geniş çaplı bir çevreyi müdafaa ve ıslah etme çalışmalarını içine alan bir eğitim olarak bilinmesi gerekmektedir (6).

Çevre eğitiminin mutlaka verilmesi gerektiği 1970'li yıllarda ortaya çıkmaya başlamış ve bu hususta çoğu ülkede örnek projeler geliştirilmeye çalışılmıştır. 1972 yılında İsveç'in Stockholm şehrinde gerçekleştirilen çevre konferansında çevre eğitimi konusunun oldukça önem arz ettiğinin üzerinde durulmuş ve çevre problemleri hakkında farkındalık yaratmak gayesiyle her sene 5 Haziran'ın “Dünya Çevre Günü” olarak kutlanması kabul edilmiştir. 1975 yılında Belgrat'ta gerçekleştirilen toplantıda ise çevre eğitiminin sadece insanların etkin bir şekilde ortaklaşa etkili eylemler yaparak çözülebileceği kararlaştırılmıştır (7). Çevre eğitimi hakkında araştırmacılar, çevre problemleri ile bu problemlerin çözümlerine gösterilen ilginin çevre eğitiminin hususiyetleri ve gayeleri için asli hedef olduğunun altını çizerek belirtmişlerdir. Problem çözmeye karşı gösterilen bu ilgi 1977 yılında Tiflis'teki Konferans (Birleşmiş Milletler Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı) süresince tartışılan çevre eğitiminin gayeleri ve misyonlarında açıkça belirtilmiştir. Tiflis Konferansı'na katılan devletler çevreye yönelik tutum geliştirilmesinin zaruri olduğunu ve çevre eğitiminin özel bir önem arz ettiğini doğrulamışlardır (8).

Araştırmalara göre çevre ile ilişki içinde olan ve tecrübeye dayalı etkinlikler etkili ve devamlı öğrenmeyi desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde gelişimin bazı kritik dönemleri vardır. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun bu dönemde birden fazla uyarıcıyla karşılaşması gerekir (9). Günümüzde kırsal yerlerden kentlere göç en üst düzeye ulaşmıştır. Bu da yerleşim yerlerinin artmasına, bununla

birlikte tarım arazilerinin azalmasına, yeşillik alanların ve ağaçların tahrip edilmesine, su kaynaklarının kirlenmesine neden olmaktadır (10). Bunlar da çocukların buldukları çevrede hayvan ve bitki çeşitliliğinin azalmasına neden olmaktadır. Tabiat ile düzenli olarak etkileşim yaşayamayan, tabii platformlardan uzakta büyüyen çocukların çevre okuryazarlık maharetlerini geliştirmede dezavantajlı oldukları görülmektedir (11).

Akçay (12), araştırmasında Türkiye ve diğer ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında çevre eğitime yer verme durumlarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada Türkiye ve diğer ülkelerin eğitim programlarının esnek yapıya sahip olmasından çevre için eğitim olgusunun uygulanması için uygundur sonucuna ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda özellikle Almanya’da çevre eğitimi için kurulmuş özel okulların bulunduğu söylenebilir.

Çevre eğitimi, okul öncesi eğitim programı ve ilköğretim programında büyük bir önem taşır. Okul öncesi eğitimde önemli bir yeri olan Maria Montessori, tabiatın çocuk üzerindeki etkisini incelemiş ve çocukların tabiatla buluşmasını şu şekilde açıklamıştır: *“Çocukları rahat bırakın, yağmur ve kar yağdığı zaman dışarı koşsunlar, bir su birikintisini gördüklerinde ayakkabılarını çıkartabilsinler, çayırın çimeni ıslaksa bırakın çıplak ayaklarıyla bu ıslaklığı hissetsinler, gölgesi koca bir ağaç gördüklerinde o ağacın dibinde dinlensinler”* (13). Çocukların doğada özgür bırakılması gerçeği Montessori tarafından da belirtilmektedir. Keşfetmek onların doğasında vardır ve çocukların bu ilgisi engellenmemelidir. Onların bu özgürlükleri kısıtlanınca tabiata yabancılaşırlar ve bunun sonucunda zararsız canlılara bile zarar vermeleri mümkündür (14).

Küçük yaşlarda çocuklara verilen çevre eğitiminin ve kazandırılan çevre bilincinin; çocukta kalıcı olduğunu sonraki yıllarda da çocukların çevreye yönelik davranışlarını etkilediği görülmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara çevre bilinci kazandırılması için çevreyi tanıtmayı sağlamaya, çevreyi koruyup, güzelleştirmeye ve sevmeye yönelik faaliyetlerin düzenli bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Çevre eğitiminde istikrar, düzen ve sistem sağlandıkça okul öncesi eğitim kurumu yaygınlaştıkça çevre eğitimi de aynı oranda yaygınlaşacaktır. Çevre eğitiminin yaygınlaşmasını istiyorsak çevre konusunda yapılan çalışmaların da farklılaşması gerektiği ve eğitim sürecinde farklı öğretim teknikleri

kullanılması gerektiği unutulmamalıdır. Eğitimciler de tabiatla iç içe olmalıdır. Çünkü çocuk söylenenden çok yapılanı gördüğü zaman bu bilincine yerleşir. Aynı zamanda eğitimci doğayla ilgili her fırsatı değerlendirmelidir. Yağmur yağdığında çocukları dışarı çıkarıp yağmuru izletmeli ya da kapıda bir kedi gördüğünde çocuklarla kedi hakkında sohbet ederek onlara bilgi verebilmelidir (13).

Çocukların çevre eğitimi konusunda nitelikli ve ileriye yönelik eğitim alabilecekleri en önemli dönemlerden biri olan okul öncesi dönemde, çocukların çevresel tutumlarının çocuk ve onların en iyi gözlemcilerinden olan öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi bununla birlikte konuyla ilgili öneriler sunmak önem arz etmektedir. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın alt amaçları, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Çevre, içerisinde canlı ve cansız tüm varlıkların etkileşimde olduğu bir ortamdır ve insan yaşamının devam edebilmesi için oldukça önemlidir. Günümüzde dünya genelinde çevre kirliliğinin artması, getirdiği çevresel sorunlar ve çevrenin korunması gerçeğini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Çevrenin korunarak gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde bırakılması isteniyorsa çevrenin korunmasına ilişkin önlemlerin alınması gerekmektedir bu ise ancak eğitim ile mümkündür (15).

Okul öncesi dönemde çocuklar hayata dair temel alışkanlıkları kazanmakta, sahip olduğu yetenekleri geliştirmekte, gelişimini ilerletmekte, yaparak yaşayarak öğrenmekte, yaşadığı tecrübelerle sosyalleşmekte ve bilişsel becerilerini de geliştirmektedir (16). Çocukların doğaya ve çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için bu dönemde verilen sağlıklı bir çevre eğitimi oldukça önemlidir.

Bu dönemde çocuklara verilecek çevre eğitimi çocukların çevre hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamakla beraber çevresel tutumlarının da olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır. Çevre eğitiminin ayrı bir eğitim olarak verilmemesi çevre sorunlarına karşı duyarsızlığın kaynağı olarak gösterilmektedir (17). Ayrıca okul öncesi eğitim programında çevreyle ilgili kazanım ve göstergelere yeterince yer verilmediği görülmektedir (18).

Çevre eğitimi sayesinde çocuklar çevresinin farkına varırlar ve çevreyle ilgili kavramları öğrenirler. Bu eğitim sayesinde çocukların öğrenme kabiliyetleri gelişir, keşif yapma fırsatı bulur, çevresinde olan biteni gözlemlene şansı yakalar, çevreyle alakalı sembolleri öğrenir, mevsimler hakkında bilgi sahibi olurlar (19). Çocuklar yaşadıkları dünyayı ve çevrelerindeki her şeyi keşfetmekten hoşlanırlar (20). Bu dönemde verilen çevre eğitiminin esas kazanımı ise çocuklara çevreyi yaşatarak sevmelerini ve korumalarını sağlamaktır (21).

Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı tanıma göre çevre sağlığı, fiziksel çevre etkenlerinin yanında biyolojik, kimyasal, sosyal ve psiko-sosyal etmenler bireylerin yaşam kalitelerini ve sosyal refahlarını da içine alan bir sistemdir. Yaşadığımız dünya üzerinde bulunan bütün canlılar ve özellikle insanlar için bu denli önemli olan çevre konusuna erken yaşlardan itibaren dikkat çekerek küçük çocuklara aşılana çevrelerine saygı duyma ve çevrelerini koruma davranışları kalıcı izli olacaktır ve bunun için önce aile içinde aldıkları eğitim daha sonra da okul öncesi dönemde verilen eğitim oldukça önemlidir. Bu dönemde verilen eğitim çocukların olumlu çevresel tutumlara sahip ve çevreye duyarlı olarak yetişmesini sağlamaktadır (22).

Konuyla ilgili birçok çalışma ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarının ele alındığı ve çevresel davranışlarının öğretmen görüşlerine göre incelendiği yeterli çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın temel problemi, “okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumları çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından fark göstermekte midir?” şeklinde oluşmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Çalışmanın amacına bağlı olarak belirlenen alt amaçlar şunlardır:

- a. Okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumları çocukların;

- devam ettikleri okul türüne
- cinsiyetine
- yaşına
- anne öğrenim düzeyine
- baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

b. Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi hakkında görüşleri ve çocuklarda gözlemledikleri çevresel davranışlar ile çocukların çevresel tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çocuklar eğitim sürecine önce ailede başlar. Okul öncesi dönem ise çocukların aileden sonra eğitim aldıkları ilk yerdir. Bu nedenle çocukların gelişim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir; çünkü bu dönem tüm gelişim alanları (bilişsel, sosyo-duygusal, psiko-motor, dil ve öz bakım) için önem arz eden mucizevi yılları kapsar (23).

Çevreye yönelik bilgi, çevre bilinci ve olumlu çevresel tutumlar da okul öncesi dönemde şekillenmektedir ve bu dönemde verilen çevre eğitiminin çocuklarda olumlu çevresel tutumun oluşmasındaki önemi oldukça büyüktür (24). Bu dönemdeki çevre eğitimi iki önemli noktaya dayanmaktadır: çocukların çevresi ile sağlıklı etkileşim kurmaları ve çevre eğitimi vasıtasıyla çocuğun gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde geçirmesini sağlamak, çocuklarda olumlu çevresel tutumların oluşmasına katkıda bulunmak. Buradan hareketle, eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemden başlayarak eğitimin tüm basamaklarında çevreye yönelik eğitimin verilmesi gerektiği görülmektedir.

Çalışmalar incelendiğinde (5, 12, 14, 18-19, 23, 25-29) çevre, çevre eğitimi, okul öncesi dönemde çevre kavramı, çevresel farkındalık ve çevreye yönelik tutumları belirlemeye yönelik az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların daha çok ilkökul, ortaokul, üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olması, öğretmenlerin örneklemini oluşturduğu çalışmaların sınırlı oluşu, alanda bir eksiklik olarak görülmektedir. Çocuklara erken dönemde kazandırılan farkındalıklar ve tutumlar dikkate alındığında erken çocukluk döneminin denk geldiği okul öncesi dönemde çevre ile ilgili çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak araştırmanın alandaki

bu eksikliğin giderilmesinde önemli olduğu, alana katkı sağlayacağı ve sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmüştür.

1.5. Varsayımlar

- 1) Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara objektif ve doğru cevap verdikleri;
- 2) Araştırmada yer alan örneklem grubunun evreni temsil ettiği;
- 3) Çocukların CATES-PV (Attitudes Towards Children's Environment-Preschool Version) ölçeğindeki sorulara objektif bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Malatya il merkezinde görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni,
- 2) Okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubunda 238 çocuk,
- 3) Öğretmenlerin çocuklarda gözlemledikleri çevresel davranışlar hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nda yer alan sorular,
- 4) Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı tutumlarını ölçmek için kullanılan Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)'nin ölçmüş olduğu nitelikler,
- 5) Daha önce çevre konusunda herhangi bir eğitim almayan çocuklar ve öğretmenler,
- 6) Araştırmaya gönüllü olarak katılanlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan temel eğitim dönemine kadar olan sıfır-altı yaş grubu çocukların bireysel farklılıklarına, gelişimsel özelliklerine ve kabiliyetlerine önem verilerek bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin sağlandığı, kişilik gelişimlerinde olumlu temellerin atıldığı, çocukların yaratıcılık yönlerinin ortaya çıkarıldığı ve çocuklara özgüven duygusunun kazandırıldığı eğitim sürecidir (30).

Çevre: Canlı ve cansız tüm varlıkları, dünya üzerinde yaşamamızı sağlayan ve dünyayı saran gazları, yeryüzünün yarısından fazlasını kaplayan ve çevrenin idamesi açısından önemli olan suları, yine dünya üzerini kaplayan ve karada yaşayan canlıların hayatını devam ettirebilmesi için oldukça önem arz eden toprakları da içeren kavramdır (31).

Çevre Bilinci: Çevreye yönelik problemlerin farkında olma, bu problemler için çözüm yolları arama, tabiat hakkındaki tüm bilgiler, gelişmeler ve değişimler, çevresel tutumlar ve çevre için yarar sağlayabilecek davranışlar olarak tanımlanmaktadır (32).

Çevre Eğitimi: Toplumun her bölümünde çevreye yönelik bilincin geliştirilmesi, duyarlılığın artırılması, bireylerin kişiliklerinde çevreye karşı olumlu davranışların kalıcı olmasının sağlanması, çevresel problemlerin çözümüne yardımcı olmak, çevresel etkinliklere faal katılımın sağlanması, bireylerde çevreye karşı farkındalık oluşturulması olarak ifade edilmektedir (33).

Çevresel Farkındalık: İnsanların içinde yaşadıkları çevreye karşı nasıl bir etki bıraktıklarına yönelik düşünce geliştirmeleridir (34).

2. GENEL BİLGİLER

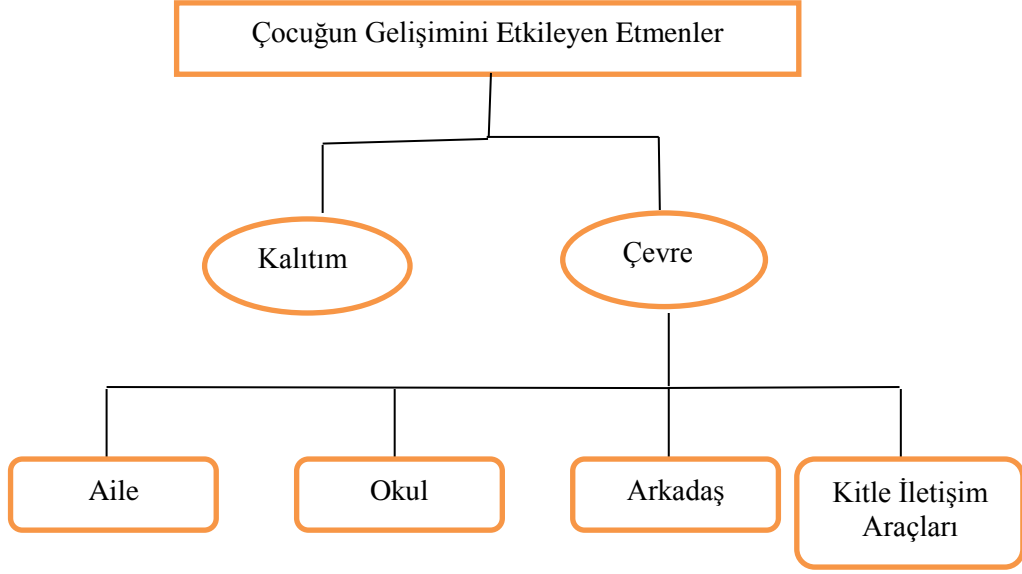
“Merak, insandaki en temel dürtülerden biridir, çocukken meraklarımızla serbestçe hiç utanıp çekinmeden bir tür bilim yaparız, yaşlandıkça bize zevk veren ve bilgi sağlayan bu dürtümüzü bastırırız.”

M.B. Hoagland

2.1. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Bireyin anne karnına düştüğü andan doğum ve doğum sonrasına kadar uzanan dönemde genetik ve çevresel faktörlerin etkisiyle ilerleyen süreç insan gelişimini oluşturmaktadır. Doğum öncesi dönem, anne karnında gelişimin en hızlı olduğu dönemi kapsamaktadır. Doğumdan sonraki gelişim sürecinde büyüme ve olgunlaşma büyük rol oynar. Yaş almayla beraber bireyde bilişsel ve fiziksel yönden oluşan tabii farklılıklara büyüme denirken; alıştırma yapma ya da öğrenme yoluyla değil büyümeyle birlikte bireyin davranışlarına yansıyan değişikliklere olgunlaşma denir (35).

Beyin gelişimi ve nöronların birbirleriyle haberleştiği noktalar olan sinapsların kurduğu sinaptik bağlantı oranının en hızlı ve yoğun olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Sıfır-altı yaşları arasını kapsayan bu dönemde beyin gelişimi hızlı olduğundan çocuklar hızlı büyür ve öğrenirler. Sonraki yaşamları için kişilik yapılarının şekillendiği bu yaşlarda sosyal, duygusal, dil, motor ve bilişsel gelişim alanlarının gelişimi de beyin gelişiminin hızından olumlu yönde etkilenmektedir (36). Gelişim, doğumdan sonraki ilk dönemlerde oldukça hızlıdır ve eğitimcilerin birçoğu doğumdan sonraki ilk üç yılı kapsayan süreyi çocuğun annesiyle evde geçirmesinin eğer bir zorunluluk varsa da annenin sorumluluğunu yerine getirebilecek bir yetişkinle beraber evde bakılmasını savunmaktadırlar. Üç yaşından sonra ise gelişime bağlı olarak çocuklarda sosyal beceri ve akranlarıyla olma ihtiyacı doğmaktadır. Bununla birlikte üç-altı yaşlar arası çocukların gelişim alanlarında kritik dönemlerin olduğu dönemdir ve iyi bir eğitime gereksinim duyulmaktadır. Bu olumlu gelişmeden faydalanarak çocuklarda üst düzey bir gelişim ancak okul öncesi eğitim ile sağlanabilmektedir.



Şekil 2.1. Gelişimi etkileyen etmenler (52).

Şekil 1’de gelişimi etkileyen etmenler görülmektedir. Bu etmenlerden en çok hangisinin gelişimi etkilediği ise hâlâ tartışılmaktadır.

Eğitim geçmişten günümüze insanlık tarihinin gelişiminde çok önemli yer edinmiştir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında eğitim sistemlerinin köklü ve nitelikli olduğu görülmektedir; çünkü eğitim sisteminin niteliği ile ülkenin gelişmişliği paralel düzeyde seyretmektedir. Bireylerin nitelikli eğitim alması gelecek nesillerin de nitelikli bireyler olarak yetişmesini sağlayacaktır (37). John Dewey, eğitim için “*Gelecek yaşama hazırlık değil yaşamın ta kendisidir*” şeklinde bir tanım yapmıştır (38). Dewey’e göre eğitim aile, sosyal çevre ve okulda olmak üzere yaşam boyu devam eden hayata kaynaşmıştır (39). Bu nedenle eğitim insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve etkisi yaşam boyu devam eder (40).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan ilkokula başladığı zamana kadarki tüm yaşantıları kapsayan (Sıfır-altı yaş) (41), çocuğun gelişimsel seviyesine ve bireysel farklılıklarına uygun ortam hazırlayan, zengin uyarıcıların olduğu, çocukların kişilik gelişimlerinin olumlu temellerinin atıldığı, toplumun kültürel değerlerinin benimsetildiği, çocukların yaratıcılıklarının keşfedildiği, çocuklara özgüvenin kazandırıldığı, ailenin de sürece aktif katılımının sağlandığı eğitimcilerin etkin olduğu bir eğitim düzeyidir (42). Doğumla birlikte ailede başlar ve ilkokul seviyesine kadar devam eder (43).

Okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek eğitim çocuğun ilgi ve dikkatini çekecek, çocukların gelişimsel özelliklerini ön planda tutacak ve yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olmalıdır (44). Rousseau bu konuda “Çocuk neyi öğrenmeye hazır ise onu öğretiniz” diyerek çocuğun ilgisini çekecek ve gelişimine uygun verilecek bir eğitimden bahsetmektedir (45). Okul öncesi dönemde çocuklar soyut kavramları algılayamazlar. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitim, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel almaktadır. Çocukların öğrenmelerinde en etkili yöntemlerden olan yaparak ve yaşayarak öğrenme ile çocuklara ağaçlar, toprak, hangi mevsimde ne yetiştiği, paylaşma, iş bölümü, yardımlaşma ve daha birçok değer ve kazanımlar öğretilmektedir. Kaliteli bir eğitim çocuğun gelişiminin çok yönlü olmasını sağlar ve sihirli yıllar olarak nitelendirilen bu yıllar çocukların bu tecrübeleri yaşamaları için oldukça önemli yıllardır (46).

Çocukların küçük yaşlarda aldığı eğitim onların geleceğini yönlendirerek onların yetişkinlik dönemindeki davranışlarını, tutumlarını, kişilik özelliklerini, huylarını ve değer yargılarını oluşturmaktadır (47). Formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumları; kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı bu dönemi, çocukların bilişsel, fiziksel, duygusal ve sosyal gelişim açısından sağlıklı bir şekilde geçirerek, onları geleceğe ve hayata hazırlayan aynı zamanda aileyi de; bireyin gelişiminde çok özel bir yeri olan bu dönem hakkında bilinçlendirmeyi hedef edinmektedir (13). Tüm bunlar gösteriyor ki, bir toplumda okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine verilen önem ile fikirlerini ve hislerini rahat bir şekilde dile getiren, faal ve araştırmaya istekli, kendi haklarını koruyan ve aynı zamanda bir başkasının sahip olduğu hakların bilincinde olan ve bu haklara saygı duyan, kabiliyetlerini bilen ve bunları gerektiği şekilde kullanma yetisine sahip olan, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerinin farkında olan, fiziksel ve duygusal olarak sağlıklı ve bilinçli bireyler yetiştirilebilmektedir (48).

2.2. Okul Öncesi Dönem Çocuğunun İhtiyaçları

Yaşayan her birey insan onuruna uygun bir şekilde yaşama hakkına sahiptir ve bunun gerçekleşmesi için de temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Temel ihtiyaçlar haklardan daha evrensel olarak kabul görmektedir (49). 1970 yılında Maslow, geliştirdiği Şekil 2.2’de görülen “İhtiyaçlar Hiyerarşisi”nde de bunu açıkça ifade etmektedir. Maslow’a göre bireyin yaşam motivasyonunun sağlanması için ihtiyaçlarının giderilmesi en büyük etkidir.



Şekil 2.2. Abraham Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (50).

Şekil 2.2'de Maslow, yaptığı çalışmalar sonucunda bireylerin ihtiyaçlarının hiyerarşik düzenini belirtmektedir. Hiyerarşiye göre, ihtiyaçların temelini fizyolojik ihtiyaçlar oluşturmakta iken daha sonra güvenlik, ait olma ve sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları gelmektedir.

Maslow'a göre bir basamaktaki ihtiyaçlar doyurulmadan bir üst basamaktaki ihtiyaç ortaya çıkmaz. Buna göre acıkan bir çocuk önce beslenme ihtiyacını karşılamak ister (karnını doyurur ki) sevgi ihtiyacı daha sonraki süreçte ortaya çıkmaktadır (50). Okul öncesi dönem çocuğunun da istedik şekilde eğitilmesi, belirlenen bilgi, beceri ve tutumlara sahip olabilmesi için temel ihtiyaçlarının uygun, yeterli, tam ve zamanında karşılanması gerekmektedir.

Okul öncesi eğitimin temel ilkelerine bakıldığında çocukların ilgi ve gereksinimlerine uygun bir eğitim verilerek gereksinimlerinin karşılanması gerektiğine önem verildiği görülmektedir (51). Temel ihtiyaçları karşılanmayan bir çocuğun verimli bir şekilde eğitilmesi beklenmemelidir. Bu alandaki çalışmalar incelendiğinde alan uzmanlarının okul öncesi dönem çocuklarının ihtiyaçlarını farklı şekillerde ifade ettikleri görülmektedir. Bu değişikliklerle beraber uzmanların ortak görüşe sahip oldukları ihtiyaçlar da görülmektedir. Oktay (24) ve Gürkan (52) bu ihtiyaçları şu şekilde özetlemektedirler:

- İyi bakım, sevgi, şefkat ve beslenme,
- Güven,
- Hareket,
- Kendini tanıma, kanıtlama ve özgürlük,
- Yetişkin desteği,
- Yaratıcılığını geliştirme,
- Oyun,
- Yaşayarak ve keşfederek öğrenme.

2.2.1. İyi Bakım, Sevgi, Şefkat ve Beslenme

Yetişkinler ihtiyaçlarının farkında olur ve ifade eder ama aynı durum çocuklar için geçerli değildir. Çocukların ihtiyaçlarını da yetişkinler fark edebilmeli ve giderebilmeleri için onlara yardımcı olmalıdır. Dünyanın neresinde olursa olsun tüm çocukların ortak ihtiyaçları bulunmaktadır ve bunların başında ise sağlık kurallarına uygun bakılma, beslenme, sevgi ve şefkat gelmektedir. Tüm bunlar çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi için en temel ihtiyaçlardır ve birbirine bağlıdır. Nasıl ki çocuğa sağlık koşullarına uygun bir şekilde bakım ve beslenme sağlanmadıkça çocuğun gelişiminin sağlıklı olması beklenmiyorsa, şefkat ve sevginin olmadığı bir aile ortamında büyütülen çocuğunda dengeli ve sağlıklı bir gelişim göstermesi beklenmemektedir (24).

Bu bağlamda, “Çocuğun kişiliğinin tam ve uyumlu olarak gelişebilmesi için mutluluk, sevgi ve anlayış havasının içindeki bir aile ortamında yetişmesinin gerekliliği kabul edilmelidir” denilerek bu ihtiyacın önemi Çocuk Hakları Bildirgesi’nde de açıkça ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar sevgi, şefkat ve sağlıklı bir aile ortamında yetişirse kişiliğinin olumlu şekilde biçimlendiği görülmektedir. Çocukların bu dönemdeki en temel ihtiyaçları karşılanmazsa sağlıklı bir kişilik yapısının oluşması ve gelişiminin tamamlanması oldukça zordur (53).

2.2.2. Güven

İyi bakım, sevgi, şefkat ve beslenmeden sonra çocukların önemli ihtiyaçlarından biri güven duygusudur. Anne karnına düştükleri ilk andan itibaren tüm gereksinimleri karşılanan çocuklar doğdukları anda güvenli bir liman arayarak kendine güven veren annesine ya da bakımını yapan kişiye bağlanırlar. Ainsworth ve Bowlby, yaptıkları

araştırmalar sonucunda Bağlanma Kuramı'nı ortaya çıkarmışlardır. Bu kurama göre çocukta çevresini keşfetme için güvenli bir temel, çocuğun kendiyle ilgilenen kişiye olan yakınlığı ve çocuğa bakan kişinin çocuğa duyarlılık geliştirmesi ile doğrudan ilişkilidir (54). Erikson ise çocukta güven duygusunun gelişiminde çocuğun annesiyle olan ilişkisinin büyük rol oynadığını belirtmiştir. ocuk, annesinin her zaman onun yanında olacağına onu asla bırakıp gitmeyeceğine inanırsa, çocukta güven duygusu gelişir; fakat ocuk annesinin onu bırakıp gideceğini ve annesinin ona önem vermediğini düşünürse güvensizlik duygusu gelişir (55).

Çocuklar dünyaya gözlerini açar açmaz çevresindeki her şeyi kendilerinden büyük görmektedirler. evresinde gördüğü bireyler, nesnelere, eşyalar her şey çocuğun gözünde çok byktir. Çocuğun tüm bunlar içerisinde kendini güven içinde hissedebilmesi için ihtiyaç duyacağı tek şey ise yetişkinden gelen destek, ilgi ve sevgidir. Ona sağlanan düzenli bakım ve destek çocuğun yetişkine güven duymasını sağlayarak çocukta olumlu kişiliğin oluşması açısından atılan ilk adım olarak görülmektedir. Güven duygusu ile tanışan çocukta girişimcilik ve keşfetme isteği artmaktadır ve bu da çocuğun gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (24).

2.2.3. Hareket

Sıfır-altı yaş dönemi gelişimin hızlı olduğu ve gelişimde kritik öneme sahip yıllardır. Bu dönemde kazandırılmaya çalışılan kişilik yapısı ve beden sağlığı yetişkin dönemindeki kişiliğin yapı taşlarını (tavır, alışkanlık, tutum, değer, inanç vb.) oluşturmaktadır. Hareket ihtiyaı çocukların gelişim sürecinde temel olan ihtiyaçlardan bir diğeridir (56). ocuk doğduğu andan itibaren ona güvenli, keşfetme isteği uyandıran, ilgi çekici ve vücudunu rahatça kullanmasına imkân sağlayacak bir ortam hazırlanmalıdır. Bu sayede ocuk rahat bir şekilde hareket ederek hem bedenini tanıma fırsatı bulur hem de bedenini uygun biçimde kontrol edebilme yeteneği kazanır. Okul ncesi dönemde de bu ihtiyaın karşılanması için çocuklara gereken fırsatlar sağlanmalıdır.

Hareket, ocukların tüm gelişim alanlarını etkiler. Hareket aktiviteleri boyunca çocuklar toplum içerisinde kendi duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmeyi, sosyalleşmeyi, empatik düşünebilmeyi ve yaratıcı fikirler üretmeyi öğrenir. Bununla birlikte oyun ve hareket etkinlikleri bilişsel gelişim içinde ideal bir evre sağlar ve

çocuklar öğretmenlerinin yönergelerine yanıt verirken birçok farklı problem çözme yöntemi kullanırlar (56).

2.2.4. Kendini Tanıma, Kanıtlama ve Özgürlük

Okul öncesi dönem, Erikson'un Psiko-sosyal Kişilik Gelişim Kuramı'nda girişkenliğe karşı suçluluk dönemi içerisinde yer almaktadır. Bu dönemin belirgin özelliği çocuğun yetişkin yönlendirmesi olmadan kendiliğinden herhangi bir şeye başlamasıdır ve çocuğa bu özgürlük sağlanmalıdır (57). Çocuğa yetişkinlerin kendi istekleriyle sağladıkları özgürlük, çocuğun yetişkinleri zorlayarak elde ettiği özgürlükten daha kıymetlidir.

Çocukların kendini tanımaları, kanıtlamaları ve sınırlarının bilincinde olmaları için çocuklara çevrelere zarar vermeyecek ölçüde özgürlük sağlanmalıdır. Yetişkinlerin endişeli ve sebepsiz yere belirlediği sınırlamalar çocukların girişkenlik isteğini kaybetmelerine neden olurken aynı zamanda çocukların tüm sınırlamalara karşı gelmelerine de neden olabilmektedir. Okul öncesi dönem içerisindeki yaşantılar ve deneyimler bireyin gelecek yaşantısının şekillenmesinde oldukça önemlidir (24). Çocuklara uygun şekilde tanınan özgürlüklerin onların kendilerini tanımalarına ve kanıtlamalarına yardımcı olabileceğini söylemek mümkündür.

2.2.5. Yetişkin Desteği

Her birey kendi yaptıkları neticesinde tecrübe kazanmaktadır ve çocukların kazandığı tecrübeler de yaparak yaşayarak oluşmaktadır. Çocuğun aktif katılımının olduğu her aktivitede ebeveynlerinin ya da yetişkinlerin onu destekleyerek ona olan güvenlerini göstermeleri çocukları cesaretlendirmektedir. Çocuklar yaptıkları davranışların yetişkinler tarafından onaylanmasını ister. Olumlu davranışları yetişkin tarafından onaylanan ve takdir edilen çocuklar bu davranışları içselleştirmektedir (24).

Çocukların gelişim özelliklerini bilen, her çocuğun gelişiminde bireysel farklılıkların olduğunun bilincinde olan, bir yetişkin çocuğun giriştiği aktivitelerin ona uygunluğunun farkında olarak çocuğu o yönde destekleyebilmektedir (24). Okul öncesi dönemde çocuğun kişilik gelişimine etki eden bireyler çocukla birebir iletişimde olan kişilerdir. Aile dışında çocukla etkileşimde olan ve gelişimini etkileyen en önemli kişiler öğretmenleridir (58). Okul öncesi öğretmenleri eğitim hayatlarının ilk yıllarında

çocuklara eğitim vererek nitelikli ve sağlıklı nesillerin yetişmesinde büyük rol oynamaktadır (59).

2.2.6. Yaratıcılığını Geliştirme

Yaratıcılığın en yüksek olduğu dönem çocukluk dönemidir ve erken yaşlardan itibaren bu becerinin geliştirilmesi gerekir. Bu becerinin geliştirilmesi için öncelikle çocuk bilişsel, dil ve duygusal anlamda desteklenmelidir. Çocukların oynadığı oyunlarda yaratıcılıklarını görmek mümkündür. Oyun içerisinde taklit, oyuncacı başka bir nesne yerine kullanma, öykü oluşturma, öykü tamamlama gibi şekillerde kendini göstermektedir (24).

Küçük yaşlardan itibaren yaratıcılığın desteklenerek geliştiği veya yaratıcılığın gerileyebildiği ifade edilmektedir (60). Pagani ve arkadaşları, deneysel olarak yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların öğretmenlerinin sorduğu sorulara daha kısa sürede cevap verdikleri ve verdikleri cevaplarda farklı yöntemler kullandıkları yani yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği görülürken; okul öncesi eğitim almayan çocukların sorulara verdikleri cevapların klasik olduğu ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmada diğer grup kadar atak olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Örneklemini Ankara'da yaşayan anasınıfına devam eden, daha önce okul öncesi eğitim alan ve almayan, gelişimi normal seyrinde devam eden altı yaşındaki 210 çocuğun oluşturduğu "Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi" isimli çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme puanları okul öncesi eğitim almamış çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur (61). Bu nedenle eğitim kademesinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimin temelinde çocuğun yaratıcılığını geliştirme yer almaktadır.

2.2.7. Oyun

Oyun her daim insanlık tarihindeki yerini korumuştur. Çocuğun gelişimine sağladığı katkılar neticesinde sadece bu alanda uzman kişilerin değil aynı zamanda yazar, eğitimci, doktor, psikolog, düşünür ve daha birçok alan uzmanlarının da ilgisini çekmeyi başarmıştır. Lombroso: "*Oyun, çocuk için yetişkinlerin çalışmaları kadar ciddi ve o denli önemli bir uğraştır; çocuk için gelişimin bir yoludur en önemlisi çocuğun oyun oynamaya gereksinimi vardır*" diyerek oyunun çocuk için ne kadar önemli olduğunu dile getirmektedir. Çocuk oyun vasıtasıyla günlük becerileri ve

kazanımları öğrenmektedir; çünkü oyun en doğal öğrenme aracıdır. Oyun içerisinde çocuklar tüm gelişim alanlarına yönelik beceriler kazanabilmektedir (62).

Çocuklar oynadıkları oyun sayesinde kendini tanır, kişiliğini geliştirir, hayal gücünü geliştirir, günlük yaşam becerileri gelişir, toplumsal rolleri yaşayarak öğrenir, taklit yeteneği gelişir, kendini ifade eder, kurallara uymayı öğrenir ve bunlar gibi çocuğun gelişimini destekleyen birçok beceriyi de öğrenme fırsatı yakalar (63). Aynı zamanda oyun, çocuğun çevresiyle iletişime geçerken kullandığı dildir ve çocukların kendileri dışında her şeyle iletişim kurmalarına imkân sağlamaktadır. Bu sayede çocuk sosyal uyum gösterme becerisini de oyunla kazanmış olur. Kaytez ve Durualp'in oyunla ilgili ülkemizde yapılan tezleri inceledikleri çalışmanın sonucuna göre oyunun çocukların öz bakım, bilişsel, psiko-motor, sosyal ve dil gelişim alanlarını olumlu olarak etkilediğini, ailelerin çocuğun gelişim döneminde oyunu önemli bulduklarını, okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin oyunun çocuğa sağladığı yararları yönelik fikir birliği içinde oldukları ve özel eğitim içerisinde oyunun etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir (64). Oyun çocuklar için oldukça önemli bir yere sahiptir. Oyun içerisinde çocuk yaşamın provasını yapar bu sayede toplumsal rollerin (anne, baba, öğretmen, abla, doktor vb.) bilincinde olur diyebiliriz.

2.2.8. Yaşayarak ve Keşfederek Öğrenme

Çocuklar gelişimsel özelliklerinden dolayı her şeyi yaparak, yaşayarak ve keşfederek öğrenmek ister. Öğrenmenin deneyim kazanmanın en etkili şekli sürece aktif dâhil olmaktır (25).

Okul öncesi öğretmenleri ve çocuk gelişimcileri eğitim süreci içerisinde kullanacağı öğretim tekniklerini çocuğun sürece etkin katılabileceği şekilde belirlemeli, çocuğa bilgiyi aktarmadan gerekli bilgiye çocuğun yaparak ve keşfederek ulaşmasını sağlayan ortamı sunmalıdır (65). Çocuk merkezli yaklaşımlarda çocuklara keşfetme, düşünce ve ifade özgürlüğü, sorgulama ve soruların yanıtlarını arama fırsatı sunulmaktadır. Keşfetme, çocukların merakını uyandıran konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlar, çocukta özgüven gelişimine katkı sağlar ve çocuk tüm süreci kendi başlatıp kendi sonlandırır (66). Tüm sürece aktif katılım sağlayarak öğrenen çocuğun özgüveni, keşif yeteneği, sorgulama becerisi ve problem çözme becerileri de gelişmektedir diyebiliriz.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Fen Etkinlikleri

Fen, doğuştan itibaren hayatın her alanında etkilidir. Doğumdan itibaren doğal bir öğrenme ve merak duygusuna sahip olan çocuklar bebeklikten itibaren duyu organları vasıtasıyla keşfederek, tecrübeler kazanarak içlerinde buldukları çevre hakkında bilgi edinmektedirler. Çocuklar büyüdükçe keşfetmeye ve öğrenmeye devam ederler bu sayede kendi deneyimleriyle edindikleri tüm bilgileri yapılandırır (67). Çocuklar doğdukları andan itibaren çevreyi anlamlandırmak isterler ve bunun için gözlem yaparak sürekli yeni düşünceler geliştirirler. Bir bebeğin oynadığı topu havaya atması onun için bir tecrübedir. Topu atınca yere düştüğünü gören bebek bu defa da sandalyeden başka bir oyuncakını atar ve o oyuncakın da yere düştüğünü gören bebek atılan nesnelere mutlaka yere düştüğünü anlar ve bunu deneyimleriyle öğrenmiş olur. Oyuncaklarıyla oynarken dokunma duyusunu kullanarak bazı oyuncakların sert bazı oyuncaklarında yumuşak olduğu sonucuna varabilir (68). Tüm bunlar gösteriyor ki, fene yönelik ilk bilgileri çocuk kendi tecrübeleriyle öğrenmektedir.

Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin fen eğitiminde temel öğrenme yolu olduğu çoğu bilim insanının ortak fikridir (69). Bunun yanında okul öncesi dönemde fen etkinlikleri ise çocuğa hazır bilgilerin sunulmasından ziyade yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat verecek şekilde planlanmaktadır (70). Çocukların bilimsel deneyimler kazanması için planlanmış bir faaliyete katılmaları zorunlu değildir. Onlar duyuları vasıtasıyla ve yaparak-yaşayarak her yerde deneyim kazanabilmektedir. Mevsim değişikliklerinde çevrelerinde ve ağaçlarda olan değişiklikleri gözlemlemeleri, suya şeker atıldığında şekerin erimesi, örümceklerin ağı, kedilerin hareketleri gibi birçok basit gözlemler onlar için çok iyi fen etkinlikleri olmaktadır (71).

Çocuklara erken yaşlarda verilen fen eğitiminin amacı onlara fen kavramlarını ve hazır akademik bilgileri sunmak değil onların merak güdülerinin heyecanla ve sevinçle yoğrularak öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktır (72). Yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren çevrelerinde gerçekleşen olayları gözleme, düzenleme, keşfetme gibi kabiliyetleri olan çocuklar formal eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitime başladıklarında çoğu bilgiye sahip olmaktadır. Bunun sonucunda eğitim süreci içerisinde yer alan çoğu konu hakkında ön hazırlıkları olmaktadır. Çocuklar sahip oldukları bu ön bilgilerin farkına fen etkinliklerinde varırlar. Fen etkinlikleri çocuklara çevrelerindeki çeşitliliğin ve çekiçliliğin eğitimini sunmaktadır. Fen etkinliklerinin

konularını; çocukların beslendikleri besinler, içtikleri su, nefes almalarını sağlayan hava, bindikleri araba, besledikleri ve gördükleri hayvanlar, yetiştirdikleri bitki, kendi vücutları gibi çocukların yakın çevrelerindeki konular oluşturmaktadır (73). Çocuk tüm bu konular hakkında ön bilgiye sahip olduğundan eğitim süreci çocuk için eğlenceli geçmektedir.

Çocukların fen konularına yakınlık düzeylerinin artırılması, fen hakkında olumlu yargılarının oluşması ve kazanacakları bilimsel süreç becerileri için okul öncesi dönemde etkili bir fen eğitiminin verilmesi oldukça önemlidir. Aynı zamanda çocuklara gündelik yaşamlarında yardımcı olacak pek çok beceriyi de kazandırmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının fen eğitimi yoluyla edinecekleri bilimsel süreç becerileri ise gözlem, sınıflama, ölçme, tahmin etme, verileri kaydetme ve sonuç çıkarmadır (74).

Okul öncesi dönemde verilen fen eğitiminde dikkat edilecek noktalar şunlardır (72) :

- Çocuklara gözlem, keşif ve araştırma yapmalarına imkân sağlayacak, uyarıcıların fazla olduğu doğal öğrenmelerini sağlayacak ortamlar sunulmalıdır. Çocuk bir havaalanı ya da bir hayvanat bahçesi gördüğünde merakı güdülenerek keşfetmeye hazır hale gelecektir.
- Çocukların fene yönelik ilgileri keşfedilerek katılmaktan zevk alacakları etkinlikler planlanmalıdır.
- Fen eğitimine başlamak için yapılandırılmış bir ortamı beklemeden çocukların öğrenme düzeylerinin fazla olduğu her fırsat değerlendirilmelidir. Yağmur yağdıktan sonra güneş açmasıyla oluşan gökkuşağının incelenmesi buna bir örnektir.
- Fen eğitimi çocukların sürece aktif katılımlarının (yaparak-yaşayarak) sağlanacağı etkinliklerle sağlanmalıdır. Çocuklara fen ile ilgilenme fırsatları verilmelidir.
- Öğretilen fen konusu görsellerle ve medya ile desteklenmelidir. Bunun için konu ile ilgili film, belgesel, gazete, dergi gibi araçlar kullanılmalıdır.
- Konu hakkında çocukla konuşmak için zaman ayrılmalıdır. Çocuk bu konuşma içerisinde yeterince uyarılmalıdır. Çocuğun ilgisini çekecek konulara konuşmada ağırlık verilmelidir.

Fen etkinlikleri çocukları incelemeye, araştırmaya, gözlemlemeye, keşfetmeye, soru sorma ve merak etmeye yönlendiren etkinliklerdendir. Bu sayede çocuklar bilimsel süreç becerilerini de kullanarak ilk elden tecrübe kazanmaktadırlar. Bu etkinlikler genel konularını yaşamın gerçeklerinden aldığı için çocuklarda çevreye yönelik farkındalık da oluşmaktadır (36). Fen eğitiminde kullanılan fen etkinliklerinden bazıları; hayvan besleme, deney yapma, bitki yetiştirme, inceleme ve alan gezileridir. Çocukların sürece etkin katılımlarını sağlayan bu etkinlikler sayesinde çocuk; beslenen hayvanın özelliklerini, nasıl beslendiğini, hareketlerini öğrenmiş olacak bununla birlikte hayvanların ilgi, sevgi ve şefkate de ihtiyaç duyduğunun farkına varacaktır. Deneyler vasıtasıyla çocuk çevresinde gerçekleşen olayları somutlaştırma olanağı bulur bu sayede öğrenmesi gerçekleşmiş olmaktadır. Alan gezileri ise çocuğun doğal bir ortamda inceleme ve araştırma yapmasına fırsat verir. Çocukların gözlem ve araştırma yapmalarına olanak sağlayacak fabrika, orman, postane, çiftlik, hayvanat bahçesi gibi yerlere yapılan alan gezileri çocuğun kendini ortamın bir parçası olduğunu hissetmesini sağladığı için çocukta heyecan, araştırma yapma isteği, problem çözme ve mantıksal düşünme becerisi gelişmektedir. Bununla beraber çocuk içine girdiği çevrenin özelliklerinin farkına vararak çevre bilincinin oluşması sağlanmaktadır (72).

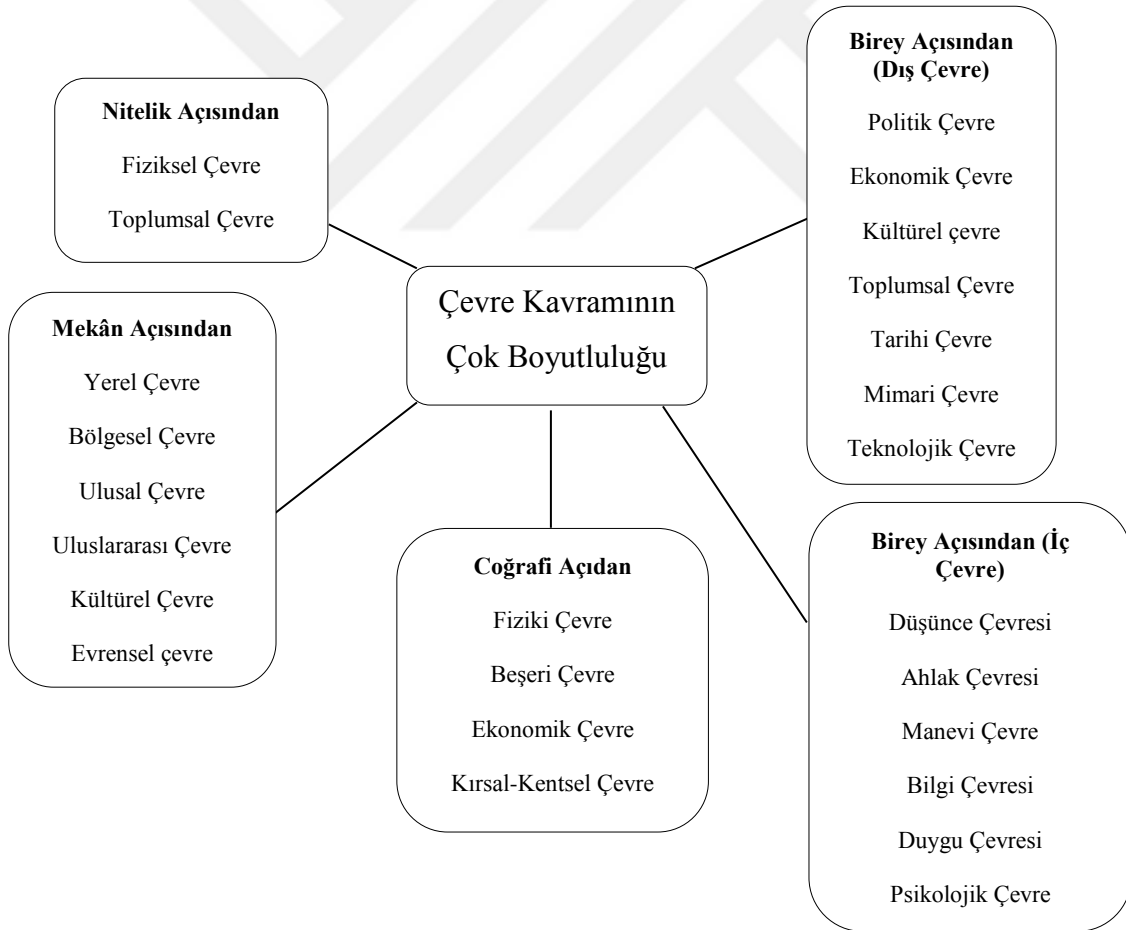
2.4. Çevre Kavramı

Canlılar milyonlarca yıldır içinde buldukları çevreye uyum sağlayarak zaman içinde gerçekleşen değişimlere adapte olmaya çalışarak yaşamlarını devam ettirmektedirler. İçinde buldukları adaptasyon sürecini sağlıklı bir şekilde atlatamayan canlılar ise yok olup gitmektedir. Tüm canlı çeşitlerinin içinde yaşadıkları toprak, soludukları hava ve içtikleri su çevrenin içerisinde yer almaktadır. Hayatını devam ettirmek isteyen her canlı çevreye muhtaçtır (75).

Canlılar için hayati öneme sahip olan çevre kavramı, farklı alanlarda farklı tanımlarla ifade edilmektedir. Çevre kanunu çevreyi, canlıların hayatları süresince ilişkilerini devam ettirdikleri ve sürekli karşılıklı etkileşim içinde oldukları fizyolojik, biyolojik, toplumsal, kültürel ve ekonomik ortam olarak tanımlamaktadır (76). Türk Dil Kurumu ise çevre kavramını genel olarak iki tanım ile açıklamaktadır: 1. Bir şeyin yakını, dolayı, etraf, periferi. 2. Kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortamdır (77).

Dünyanın önde gelen bilim adamlarından biri olan Albert Einstein, “Benim dışımda olan her şey” şeklinde yaptığı çevre tanımı ile çevrenin oldukça geniş anlama sahip bir kavram olduğunu dile getirmiştir (78). Çevre, içinde yaşayan tüm canlıları özellikle bireyleri etkileyen ve bireylerden etkilenen dış koşulların hepsini içine almaktadır. Çevre, kültürel (yapay) ve doğal çevre olmak üzere iki kısımda incelenmektedir (79).

Diğer bir tanımda ise çevre canlı (insanlar, bitkiler, hayvanlar, mikroorganizmalar...) ve cansız (hava, yerküre, toprak, su, iklim...) tüm varlıkların etkileşim içinde bulunduğu ortam olarak belirtilmektedir (80). Tüm canlı ve cansız varlıklar için oldukça önemli olan çevre kavramı hakkında geçmişten günümüze kadar birçok alanda farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Bu da çevre kavramının birden fazla disiplin alanıyla ilişki içerisinde olmasından kaynaklanmaktadır. Atasoy ise çevrenin çok boyutluluğunu Şekil 2.3. deki gibi göstermektedir.



Şekil 2.3. Çevre Kavramının Çok Boyutluluğu (81).

2.4.1. Doğal Çevre

Oluşum sürecine bireylerin müdahil olmadığı ve etrafında hazır olarak bulunan çevreye doğal çevre denir. Doğal etkiler ve güçlerle oluşan bireylerin katkısına maruz kalmamış topografik şekiller, yer yapısı, su, toprak ve bitki örtüsü gibi tabii oluşumlardır (16). İçinde yaşadığımız alanı oluşturan biyolojik, fiziksel ve kimyasal platformların oluşturduğu çevre doğal çevre olarak belirlenmektedir (82). Tabiatın insan müdahalesinin olmadığı haline doğal çevre diyebiliriz.

2.4.2. Kültürel (Yapay) Çevre

Doğal çevrenin tam aksine oluşum sürecine insanın müdahil olduğu çevreyi tanımlamaktadır. İnsanlığın varoluşundan şimdiye kadar geçen süre zarfında kendi yaşamları ve hedefleri için oluşturdukları çevre yapısına yapay ya da kültürel çevre denir. Bu çevreye evler, iş yerleri, fabrikalar, tiyatrolar, sinemalar, alışveriş merkezleri gibi yerlerin yanında bireylerin oluşturduğu sanat, resim ve müzik gibi yapılar da dahil olmaktadır. Kültürel (yapay) çevre, içinde bulunduğu dönemin bilim, değer, tutum ve teknolojik özelliklerini de taşımaktadır. Bu nedenle kültürel çevrenin toplumsal çevreyi de oluşturduğu ifade edilmektedir (83). Kültürel çevre toplumun yaşam biçimini ve toplumun yapısını gösterir.

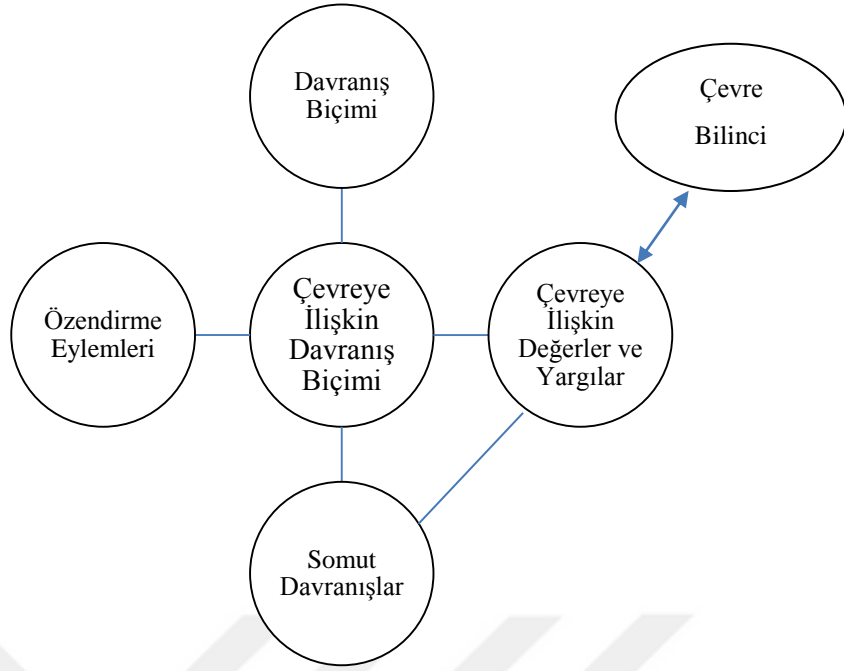
2.5. Çevre Bilinci

Bireylerin olumsuz davranışları neticesinde çevre kirliliği ortaya çıkmış bu olgunun fark edilmesinden sonra ise çevre bilincinden bahsedilmeye başlanmıştır (16). Çevre bilinci davranışsal, duygusal ve düşünsel niteliklerden oluşmakta, bununla birlikte çevre ile ilgili ögeleri, hükümleri, değerlendirmeleri kapsayan fikirlerden, bu fikirlerin hayata geçirilmesini sağlayan his ve davranışlardan meydana gelmektedir (84). Bu denli geniş bir anlama sahip olan kavramın bireylerde oluşturulmaya çalışılma süreci de kolay olmamaktadır. Bilincin geliştirilmesi sürecinde ailenin, eğitim-öğretim kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve kitle iletişim araçlarının katkıları oldukça büyüktür. Fertlerin çevreyle etkileşim halinde olmasıyla ilerleme kaydeden bu süreç yaşam boyu devam etmektedir. Erken çocukluk döneminde oluşturulmaya başlanan çevre bilincinin temeli oldukça önemlidir. Bilhassa okullarda verilen çevre eğitimi programları çocukların çevrelerine yönelik olumlu davranışlar kazanmalarına yardımcı olacaktır (85). Çevre, çocukların gelişimi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen en önemli unsurlardan biridir.

Çevre bilinci, çocukların yetişkinlerin yani tüm bireylerin ve toplulukların çevreyle etkili bir iletişim sağlayabilmeleri için gerekli olan duygu, düşünce, tutum, farkındalık ve davranış biçimidir. Bireyin kendini içinde yaşadığı tabiatın parçası olduğunu fark ederek tabiata hasar vermemesi, tabiata zarar verecek faktörlerin giderilmesine yardımcı olması ve tabiatta hasar bırakacak davranışlardan uzak durarak tabiatın yenilenmesine yardımcı olması olarak da ifade edilebilir (86). Çevre bilincinin kazandırılmasıyla hedeflenen birçok bilim insanının da özellikle üzerinde durduğu gibi çevre bilgisi, çevreye faydalı davranışlar ve çevreye yönelik tutumlardır (2).

- ✓ *Çevre Bilgisi:* Çevrede oluşan problemler, bu problemler için öne sürülen çözüm yolları, tabiat ile ilgili bütün bilgiler ve çevrebilim alanındaki ilerlemelerdir.
- ✓ *Çevreye Faydalı Davranışlar:* Çevrenin korunmasını sağlamak için gereken davranışlardır. Bu davranışlar çevreye faydalı davranışlar ve çevre dostu davranışlar olarak belirtilmektedir.
- ✓ *Çevreye Yönelik Tutum:* Çevre problemlerinin neden olduğu huzursuzluk, korku, çevre problemlerinin çözümüne yönelik hazır bulunuşluk düzeyi ve değer yargıları bununla birlikte çevreye faydalı davranışlara karşı gösterilen olumlu ya da olumsuz fikir ve tavırların tümüdür.

Çevre problemlerinin en büyük nedeni insan olduğu gibi çevreye yönelik problemleri çözecek olan da insanlara kazandırılan çevre bilincidir. Şekil 2.4'te bu etkileşim açıkça ifade edilmektedir.



Şekil 2.4. Çevreye karşı bilinçli davranışlar için etkileşim şeması (103).

Dünya’da ve Türkiye’de çevre bilincini oluşturmak ve toplumda çevreyi koruma algısı oluşturmak için kurulmuş birçok dernek, kuruluş, vakıf ve birlik bulunmaktadır. Şöyle ki (82):

- *Dünya’da Çevre Koruma ile İlgili Vakıf, Dernek ve Kuruluşlar:* IUCN (Dünya Doğayı Koruma Birliği), WWF (Dünya Doğayı Koruma Vakfı), WCS (Doğal Hayatı Koruma Derneği), Greenpeace, NATO (Kuzey Atlantik Örgütü), Birleşmiş Milletler Çevre Programı, UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim Ve Kültür Teşkilatı) gibi.
- *Türkiye’de Çevre Koruma ile İlgili Vakıf, Dernek ve Kuruluşlar:* TEMA (Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı), ÇEVKO (Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı), WWF-Türkiye (Doğal Hayatı Koruma Vakfı), TÜRÇEV (Türkiye Çevre Eğitim Vakfı), TÜDAV (Türk Deniz Araştırmaları Vakfı), TÜRÇEK (Türkiye Çevre Koruma ve Yeşillendirme Kurumu), Doğa Derneği, TURMEPA (Deniz Temiz Derneği) gibi.

2.6. Çevresel Sorunlar

Sorun “bir sistemde yahut kişinin iç dünyasında gerginlik yaratan, giderilmedikçe sistemin işleyişini zorlaştıran veya çalışmaz hale getiren, kişiyi huzursuz

eden arıza, düzensizlik” şeklinde tanımlanmaktadır (87). Bu tanımdan hareketle çevresel sorunlar, canlı ve cansız popülasyonların birbirleriyle etkileşimlerinden kaynaklanan düzenin işleyişini güçleştiren ya da sistemi bozan arıza ve düzensizlik hali olarak tanımlanabilmektedir (88). Sorunlar sistemlerin işleyişini olumsuz yönde etkileyen etkenlerdir.

Günümüz şartlarında gelişen teknoloji ve bireylerin artan gereksinimlerinin karşılanmaya çalışılması bireylerin içinde yaşadığı çevreyi etkileyerek değiştirmesine neden olmaktadır (89). İnsan davranışlarının bu etkileşimle çevreye verdiği hasar çevrenin kendi kendini yenileyebilme becerisinden dolayı ilk zamanlar fark edilememiş hatta çevrenin zamanla bu hasarı yok edebileceği düşünülmüştür. Bireylerin çevre üzerindeki tahribatı giderek artmış ve çevrenin kendini yenileyebilmesi imkânsız hale gelmeye başlamıştır (82).

Bireylerin türlü faaliyetleri sonucunda çevre düzeninin hasar görmesiyle meydana gelen çevresel sorunlar insanlığın yaşadığı ekolojik problemlerden en önemlisidir. Çevresel sorunların temel sebebi bireylerin çevreye verdiği zararlar ekolojik dengeyi bozmalarıdır (90). Bireylerden başka pek çok faktörün de (nüfus artışı, endüstrileşme, plansız kentleşme, toplumsal bilinç ve turizm) çevresel sorunlara neden olduğu bilinmektedir. Endüstrileşmenin etkisiyle nükleer değişimler artmakta ve bu da çevreyi olumsuz etkileyen kimyasal atıkların oluşmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte insan yaşamının devam edilmesinde hayati öneme sahip olan toprak, hava ve su kirliliği oluşmakta, doğal çevremizin de bozulmasıyla yaşam tehlikeye girecek boyutlara ulaşmaktadır (91). Bu çevresel sorunlardan bazıları toprak kirliliği, hava kirliliği, su kirliliği, gürültü kirliliği ve küresel ısınmadır.

2.6.1.Toprak Kirliliği

Toprak, canlıların yaşamlarını devam ettirmeleri için en az su ve hava kadar büyük bir öneme sahiptir. Toprak kirliliği ise bireylerin toprakta gerçekleştirdiği faaliyetler nedeniyle toprağın yapısında (jeolojik, biyolojik, kimyasal ve fiziksel) temel kullanım durumuna aykırı bozulma, zedelenme, farklılaşma gibi faktörlerin meydana gelmesidir (16). Bu kirliliğin nedenleri toprak üzerinde kullanılan yanlış zirai yöntemler, tehlikeli ve zehirli moleküller, artık ve atıkların toprağa bırakılması olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda meydana gelen erozyon ve asit yağmurları da toprak kirliliğinin nedenleri arasında gösterilmektedir (83).

2.6.2. Hava Kirliliği

TDK'ye göre yeryüzünde yaşayan tüm canlıların solumasını sağlayan, kokusu ve rengi olmayan, akışkan gaz karışımı havadır (92). Havanın içerisinde çeşitli oranlarda farklı gazlar bulunmaktadır. Hava kirliliği ise atmosferde yer alan ve zararlı (kirletic) olarak nitelendirilen gaz, duman, is, koku, su buharı ya da toz gibi maddelerin oranlarının belirlenen oranın üzerine çıkararak canlılara zarar vermesidir (16). Hava kirliliğinin temel nedenleri ise diğer çevresel sorunlarda da belirtildiği gibi kentleşme ve endüstrileşme olduğu söylenebilir.

2.6.3. Su Kirliliği

Su, içinde yer alan bileşik ve minerallerle bedenimizde gerçekleşen biyokimyasal tepkimelerin oluşmasında önemli bir role sahip ve bununla beraber bir besin maddesidir. Kısacası hayatımızın devam etmesini sağlayan en önemli gelerdendir. Su kirliliği, biyolojik, radyoaktif, organik ve inorganik gibi suya zarar verecek maddelerin suyun niteliğini bozacak ölçüde suya karışmasına denir (93). Sanayi kuruluşları, evler, kimyasal ilaçlar, fabrika atıkları, erozyon, çöp toplama alanındaki sızıntılar su kirliliğine sebep olan çevresel sorunlardır.

2.6.4. Gürültü Kirliliği

İçinde yaşanılan çevrede istenilmeyen, bireylerde psikolojik ve fizyolojik yönden olumsuz izler bırakan sesler “gürültü” olarak isimlendirilmektedir. Canlı, cansız tüm varlıklar için önemli olan sesler doğal hayatın ve insan yaşamının çok önemli bir parçasıdır. ISO (Uluslararası Standartlar rgt), verilerine göre şiddeti 58 desibel (dB) zerinde olan sesler gürültüdür ve 90 dB üzerinde olan gürültülerin ciddi düzeyde beyin hasarına yol açtığı belirlenmiştir (88). Gürültü kirliliği, toplum ve birey sağlığını tehdit eden bir sorun olmakla birlikte hayat standartlarındaki düşüklüğü de göstermektedir. Elektronik aletlerin çıkardığı fazla sesler, televizyon ve radyo gibi aletlerin seslerinin gerektiğinden yüksek olması, eğlence kulüpleri, plansız kentleşme, yüksek sesle konuşmalar, sanayileşme gibi faktörler gürültü kirliliğine neden olmaktadır (83).

2.6.5. Küresel Isınma

Küresel ısınma, atmosfere salınan gazların (NO₂, CO₂, CH₄ gibi) sebep olduğu düşünülen sera etkisinin sonucunda, dünya üzerinde yıl boyunca kara, deniz ve havada ölçülen ortalama sıcaklıklarda görülen artışa verilen isimdir (94). Günümüz yüzyılında

fark edilmeye başlanan en önemli çevresel sorunlardan biri olan küresel ısınma sera etkisinin artmasıyla iklim değişikliklerine neden olmaktadır. Küresel ısınma dünya üzerinde yer alan her bölgeyi etkileyerek şiddetli tabiat olaylarının (sel, kasırga, orman yangını, tayfun, buzulların erimesi...) oluşmasına neden olmaktadır. Tüm dünya hükümetleri küresel ısınmanın etkilerini azaltmak için ortak hareket etmeye başlayarak sera gazlarının kullanımının azaltılması hususunda faaliyetlerde bulunmaya başlamışlardır (95). Küresel ısınma, artık kurumların önlem almada büyük bir hassasiyet gösterdikleri bir sorun haline gelmiştir.

Çevresel sorunlar sadece kanun, teknoloji ve politika ile çözülebilecek sorunlar değildir. Ancak çevre bilincini kazanmış, çevresel sorunların farkında olan ve çevre duyarlılığı olmuş bir nesil yetiştirerek bu sorunlar çözümlenebilir. Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren gerçekleştirilen bir “çevre eğitimi” gelecek kuşaklara emanet bırakılacak bir dünya için yapılacak en iyi yatırımdır (82).

2.7. Çevre Eğitimi ve Gelişimi

Kişiyse fiziksel, sosyal ve biyolojik çevre ile alakalı kavramların, değerlerin ve davranışların bilinmesi, analiz edilmesi, toplumsal manada çevreye yönelik bilincin geliştirilmesi, çevreyi korumaya yönelik hassas, kalıcı ve olumlu tutumların kazanılması, kültürel, tarihi, doğal ve estetik değerlerin kalıcılığının sağlanması ve çevre sorunlarının çözümünde görev alma girişiminin kazandırılması süreci “çevre eğitimi” olarak adlandırılmaktadır. Çevre eğitimi bireylere hem çevre ile ilgili bilgileri aktarıp hem de bireylerde çevreye karşı olumlu tutum oluşturarak bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlamaktadır. Bu eğitim çocukların psiko-motor, sosyo-duygusal ve bilişsel gelişim alanlarına etki etmektedir. Çevre eğitimi doğal ve kültürel (yapay) çevreye yönelik bir toplum anlayışını geliştirmek isteyen birden fazla disiplini içerisinde barındıran bir çalışma alanıdır (1).

Çevre eğitiminin tarihi J. Dewey ve J.J. Rousseau’ya dayanmaktadır. Bakıldığında ise 1960 yılında ABD’de ortaya çıkan çevre eğitimi programları ile devletlerin bu eğitimi fark etmeye başladığı görülmektedir (16).

1970 yılında ise IUCN’nin düzenlediği “Okul Programlarında Çevre Eğitimi” adlı konferansta çevre eğitimi, bireylerin fiziksel ve kültürel çevresinde oluşan ilişkileri fark ederek anlayabilmek ve değerlendirebilmek amacıyla gereken beceri ve

davranışları geliştirmek için değerlerin fark edilerek kavramların belirlenmesi sürecidir şeklinde tanımlanmış ve Britain's National Association for Environmental Education da bu tanımı kabul etmiştir (96).

1972'de Stockholm'de gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Konferansı Bildirgesi'nde yer alan "insanlık, şimdiki ve gelecek kuşaklar için çevreyi koruyarak iyileştirmek zorundadır" ifadesi, bireylerin çevrelerine karşı duyarsız davranış ve tutumlarına dikkat edilmesini sağlamıştır (26).

Stockholm Konferansı sonrasında 1975 yılında UNESCO Çevre Dairesi tarafından, "Assessment of Resources for Environmental Education: Needs and Priorities for Member States" (Çevre Eğitimi İçin Kaynakların Değerlendirilmesi Üye Devletlerin Gereksinimleri ve Öncelikleri) adlı bir anket çalışması uygulanmıştır. Anket sonucunda çevre eğitimi konusunda yetersizliğin olduğu, verilen eğitimin verimli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu eksikliğin giderilmesi için UNEP ve UNESCO ittifakıyla IEEP (Uluslararası Çevre Eğitim Programı) oluşturulmuştur. 1977 senesinde Tiflis'te dünyada ilk olarak Hükümetler arası Çevre Eğitimi Konferansı toplanarak çevre eğitimi hakkında stratejiler geliştirilmeye çalışılmıştır (26). 1992 yılında Rio'da gerçekleştirilen toplantı da ise çevre eğitimi için en etkili girişim ve somut kararlar alınmıştır (82).

Günümüzde insanların tabii kaynakları hızla tüketmesinden dolayı artan çevresel sorunlar çevre eğitimine olan ihtiyacı da gün yüzüne çıkarmıştır. Çevre eğitiminin asıl amacı; çevresel problemlerin farkında olan, bu tür problemlere duyarlılık gösteren ve çevresel problemlerin çözümü için öneriler sunan bir toplum ortaya çıkarmaktır (90). Bunun içinde birey merkezli bir tabiat anlayışından ziyade birey merkezli çevre eğitimi uygulanmalıdır (82).

Çevre eğitimi genelde üç başlık altında incelenmektedir (16):

- A. Tabii Çevre İçerisinde Gerçekleşen Eğitim:** Çocukların yaparak yaşayarak öğrendiği ve tabiatla iç içe oldukları çevre eğitimidir. Bu eğitim içerisinde çocuklar balık besleme, karla oynama, bitki yetiştirme gibi etkinliklerle çevreyle karşılıklı etkileşime girerek çevre farkındalığını geliştirirler.
- B. Çevre İçin Eğitim:** Çevre farkındalığının oluşturularak, bozulan çevre dengesinin sağlanması hususunda gereken önlemlerin alınması konusunda verilen çevre eğitimidir.

C. Çevre Konusunda Eğitim: Tabiat olaylarının nasıl meydana geldiği yönünde verilen eğitimidir. Ağaçların ve bitkilerin nasıl büyüdüğü, meyvelerin nasıl olduğu, kar yağışının nasıl oluştuğu gibi temel bilgilerin kazandırıldığı çevre eğitimidir.

Demirkaya çevre eğitiminin verilmesiyle ilgili üç yaklaşım olduğunu belirtmektedir (95):

A. Çevresel Yönetim ve Kontrol İçin Eğitim: Beşeri, fiziksel sistemler ve bu sistemlerin etkileşiminin anlaşılabilir olarak öğrenilmesini güdüleyen çevre eğitimi yaklaşımıdır.

B. Çevre Bilinci ve Yorumu İçin Eğitim: Çevreyi eğitim alanı olarak kullanan bir yaklaşım çeşididir. Bunun için de çocuk merkezli alan gezileri aracılığıyla çocuklarda farklı becerilerin oluşmasını sağlamaktadır.

C. Sürdürülebilirlik İçin Eğitim: Bu yaklaşım çocuklarda çevre ahlakı ve cesareti oluşturarak çocukların çevreye yönelik davranışlarından kendilerini sorumlu hissetmesini sağlamaktadır.

Çevre eğitimi yaşam boyu sürmesi gereken bir eğitim olmakla birlikte ilk olarak ailede başlamaktadır. Örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi dönemden itibaren her eğitim düzeyinde ve alanında verilmesi gereken bir eğitim olan çevre eğitimi sadece örgün eğitimle sınırlı kalmamalıdır. “Doğanın dilinin öğrenilmesi” olarak da ifade edilen çevre eğitimi sayesinde tabiat içerisinde verilen kısa bir eğitimle bile bireylerde çevreye, tabiata, olaylara ve hayata yönelik olumlu değişikliklerin gerçekleştiği bilinmektedir (98). Çevre eğitimi, insanların doğaya uyumu şeklinde olmalıdır. Doğanın insanlara uyumunun sağlanması değildir.

2.8. Çevre Eğitiminin Hedefleri

Eğitim sürecinde çocukların duyu organlarını kullanmalarını sağlamak, onlara dikkat ve özenle davranış göstermek, araştırarak keşif yapmalarına imkân sağlayacak eğitim fırsatlarını sunmak, çocuğu öğrenmeye karşı güdüleyerek bu eğitimden zevk almasına ve yaşamında başarılı olmasına yardımcı olmaktır. Bunun gerçekleştirilmesi için çevre eğitimi çocuğun tabiatı tanıyarak korumasını ve benimsemesini sağlamayı amaç edinmiştir. Bu şekilde bir güdülenmenin sağlanabilmesi için çevre eğitiminin amaçları şöyle özetlenebilir (99);

- Park, orman, dağ, akarsu, deniz, gibi çevre güzellikleri hakkında farkındalık oluşturulmasını sağlama,
- Çevre üzerindeki bitkileri, çiçekleri sulayarak, yapraklarını ve dallarını kırmayarak, yeni ağaçlar ve çiçekler dikerek korumalarını sağlama,
- Çevre üzerindeki hayvanları, onlara kış için yuva yaparak, onları besleyerek korumalarını sağlama,
- Tabiat ile ilgili olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayarak tabiata olan ilgilerini ve sevgilerini artırma,
- Su, elektrik, gaz vb. kaynakların tüketilmesinde dikkat edilmesi gerektiğini anlama,
- Geri dönüşümü sağlanabilecek maddeleri uygun şekilde ayrıştırma ve çöpleri çöp kutusuna atmalarını sağlama,
- Yeryüzü, hava, su, gürültü kirlilikleri gibi çevresel sorunların oluşmasına sebep olmayarak engellemelerini sağlama,
- Küresel ısınmaya neden olan etkenleri bilerek bunlardan sakınmalarını sağlama olarak ifade edilmektedir.

Çevre eğitime yönelik tanım ve amaçlara bakıldığında hem çevreyle alakalı bilgi, duyu, bilinç ve tutum kazandırılmaya çalışılırken hem de çocukların tecrübe kazanma, eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlama, sorumluluk olarak görev bilincine sahip olma gibi kişiliğinin gelişim aşamalarına önem verildiği görülmektedir. Çevre eğitimi, eğitim süreçlerinin belirli bir bölümü olmaktan ziyade çevreyle uyumlu bir şekilde yaşama kabiliyeti ve iradesinin kazandırılmaya çalışıldığı bir uygulama alanıdır (99). Bu bilgiler doğrultusunda; çevre eğitiminin öneminin yanında çevre eğitiminin uygulanmasına yönelik hazırlanan programın da oldukça önemli olduğu fark edilmektedir. Etkili bir çevre eğitimi için okul ve okul dışında gerçekte yapılacak programların birlikte planlanarak uygulanması gerekmektedir.

2.9. Sürdürülebilir Çevre Eğitimi

Başlangıçta 1970’li yıllarda kullanılan “sürdürülebilirlik” kavramı 1987 yılında Birleşmiş Milletlerin desteklediği WCED (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu) yayınladığı raporda tanımlanmıştır. Bu rapora göre sürdürülebilirlik “çağımızın ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme becerilerinden taviz vermeden karşılayan kalkınma” olarak ifade edilmektedir (100).

Çoğunlukla kalkınma ve çevre konularında ele alınan (100) sürdürülebilirliğin temeli; tabii kaynakların bilinçli ve verimli kullanılmasına, geri dönüşümün sağlanmasına, atıkların en az düzeye indirilmesine, gelecek kuşakların gereksinimlerine cevap vererek çevrenin daimi ve düzenli bir şekilde korunması ilkesine dayanmaktadır. Birçok alanda kullanılan bu terim sosyal, bilimsel, doğal, kültürel ve insan kaynaklarının hepsinin özenle kullanılmasını sağlayarak aynı zamanda sosyal bir tutum oluşmasını sağlayan bir süreç olarak da ifade edilmektedir. Farklı disiplin alanlarında kullanılan bu terimin esas özelliği bireyin geleceğini konu olarak kullanıldığı disiplin alanındaki kaynakların korunmasını sağlamaktır (101). Tabii (doğal) kaynakların devamlılığının sağlanması ise çevresel sürdürülebilirlik olarak ifade edilmektedir (102).

Sürdürülebilir kalkınma fikri 1980'li yılların ortalarından sonra önem kazanmaya başlamış olmasına rağmen zamanla sürdürülebilir çevre eğitimi yönelerek günümüzde hâkim bir görüş haline gelmiştir (100).

Çevresel sorunların hızla arttığı günümüzde, sorunların çözümü için sürdürülebilirliğin önemini fark eden dünyadaki birçok devlet, sürdürülebilirliği hayat tarzı haline getirmeye çalışmaktadır. Canlılığın sürdürülebilirliği, bireylerin doğaya verdiği zararlar nedeniyle gittikçe daha fazla tehlikeye karşılaşmaktadır. Çünkü insanların kendi ihtiyaçlarını giderebilmeleri adına doğaya ve doğada yaşayan canlılara zarar vermesi, kendisi başta olmak üzere tüm canlıların yaşamını tehlikeye atmaktadır. Sonuçta bireylerin sebep olduğu çevresel sorunlar, dünya çapında sorunları da tetiklemekte bu da sürdürülebilirliğin önünde engel oluşturmaktadır (75).

Çevresel koşulların zorlaştırıcı etkilerinin artmasıyla sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak, çözümü güç olan bir problemdir. Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi için gereken ilkeler ise (103);

- ✓ adalet (*Şimdiki ve gelecek nesiller arasında toplumsal ve ekonomik adaletin sağlanması*),
- ✓ katılım (*Çevre hakkında kararların alınması ve hayata geçirilmesinde demokratik bir şekilde görüşlerin alınması*),
- ✓ planlama (*Ekonomik, toplumsal, siyasal faktörlerle çevre arasındaki kompleks ilişkilere dayanarak nasıl başarıya ulaşılabileceğinin düzenlenmesi*),

- ✓ ihtiyat (sakinme) (*Çevreye yönelik bir tehdit olacağına dair bir kanıt olmasa bile tehlikelerin geçmediğine yönelik kuşkunun olmasının yatırımcı ve devletin ihtiyatlı davranarak bahsedilen etkinliğe girişmemesi*),
- ✓ bütünlük politikası (*Çevre korumasıyla alakalı tedbirlerin, başta ekonomi olmakla birlikte bütün sektör ve politikalarla birleşmesi*) şeklinde ifade edilmektedir.

Çevreyle dost olmak, gelecek kuşaklar için dünyayı yaşanabilir biçimde kullanmak, çevreye önem göstermek ve sürdürülebilirliğe destek olmak her insanın yerine getirmesi gereken bir sorumluluktur (104). Bu sorumluluğun bilincinde bireyler yetiştirmek ise devletlerin eğitim politikalarında çevre eğitime yer vererek önem göstermeleri ile mümkün olacaktır. Küçük yaşlardan itibaren kazandırılan çevre bilinci ve çevresel duyarlılık çocuğun kişiliğine etki etmektedir. Böylesine çevre bilinci ile yetişen çocuklar gelecekte toplumun kalkınmasında temel taşları oluşturacaktır.

2.10. Çevre-Çocuk Etkileşimi

Bireylerin tabiat üzerindeki etkisi kadar tabiatın da bireyler üzerinde etkisi (rahatlatıcı, huzur veren, dinlendiren vb.) vardır. Bu olumlu etkiler bireylere olduğu kadar tabiatın çocuklara da bir tedavi işlevi sunduğunu göstermektedir. Çocuk ve çevre arasındaki etkileşimin sağlanması gerekmektedir. “Çünkü doğa çocuğu psikolojik olarak rahatlatan faktörlerden biridir ve doğa sayesinde çocuklar yaşama zevkini tatmaktadır. Doğada çocuk için çok cazip ve çekici olaylar vardır. Bu olaylara aktif katılım ise çocuğa; zevk, eğlence ve gönül hoşnutluğu vermektedir. Suda yalınayak yürümek, deniz dalgalarıyla boğuşmak, yağmurda ıslanmak, doğayı dinlemek, karda yuvarlanmak, suda gemi yüzdürmek, kızgın kumlarla boğuşmak, hayvan ve bitkilerle ilgilenmek, açık havada zaman geçirmek vs. gibi olaylar çocuk ile doğa arasındaki ilişkiyi güçlendirmekte ve çocuğun hayatının eğlence, mutluluk, paylaşım, alçak gönüllük gibi temel yapı taşlarını oluşturmaktadır” (106). Çocuğun çevre ile engelsiz bir etkileşime girmesi çevreyi keşfederek deneyimlemesini sağlar bu sayede çocukta çevre bilinci kendiliğinden oluşmaya başlamaktadır.

Çocuklar doğar doğmaz yürüme, koşma, parka gitme, pencereden bakma gibi doğrudan ya da doğrudan olmayan yöntemlerde doğayla etkileşim içerisine girmekte ve çevreye karşı olumlu duygular beslemeye başlamaktadır. Daha sonraki dönemlerde anne-babanın çocuklara çevreyle ilgili deneyim sunmaması, sanayileşme, kentleşme

gibi nedenlerle doğal çevrenin daralması, ailenin çevre hakkındaki bilgi yetersizliği, okul, medya ve toplum içerisinde çevreye yönelik bilgilere yeterince yer verilmemesi çocukların çevreyle girdiği etkileşimin azalmasına neden olmaktadır (107).

Çocukların gözlem ve dikkat yeteneği çok gelişmiştir. Bu sayede doğayla girdiği etkileşimde bir böceği, bir ağacı, bir dağı, ormanı, ovayı gözlemleyerek onlar hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Örneğin; karıncanın evine buğday tanesi taşıdığını gören çocuk, buğday tanesinin karıncadan daha ağır olduğunu düşünerek karıncanın kendi ağırlığından fazla yiyecek taşıdığı sonucunu çıkarabilir veya karpuz, kiraz, çilek gibi meyvelerin ekili olduğu bir bahçeye giden çocuk kirazın ağaçta, karpuzun ve çileğinde toprakta yetiştiğini fark edebilmektedir. Çocuğun çevreyle karşılıklı etkileşime girmesi sayesinde oluşan bir öğrenme şeklidir ve çocuk yaparak yaşayarak öğrendiği için kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir.

Tabiat ile etkileşimde bulunan çocukta birçok açıdan olumlu kazanımlar oluşmaktadır. Richard Louv, çocuk ve doğa arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmiştir: *“Çocuk ve doğa hareketi şu temel fikirden güç alıyor: Doğadaki çocuk, soyu tehlike altında olan bir türdür ve çocukların sağlığı ile yeryüzünün sağlığı birbirine sıkı sıkıya bağlıdır”*. Çevrenin bireylerin ve toplumların sağlığı üzerindeki etkisi çok eski çağlardan beri bilinmektedir. Eski Çin medeniyetlerinin ruhsal hastalıkların tedavisinde çevreden yararlanması buna güzel bir örnektir. İsveç’te gerçekleştirilen bir araştırmada ise çevrenin çocukların oyunlarına etkisi incelenmiş ve sonucunda doğal çevrede oyun oynayan çocukların oyunlarının kesintiye uğramayarak uzun sürdüğü görülürken asfalt bahçede oynayan çocukların oyunlarının kısa sürdüğü ve kesintiye uğradığı belirtilmiştir. Bu bağlamda çevrenin çocuğun en önemli işi olarak tabir edilen oyunda bile çok etkili olduğu görülmektedir (108).

Çocukların çevre ile olan etkileşimlerini artırmamız, çevreyle ilişkili bağlarını güçlendirmemiz gerekmektedir. Yeryüzünün sağlığı ve sürdürülebilir bir çevre için çocuklardan çevreyle ilgili kavramları ya da tanımları söylemelerini istemekten ziyade onların doğayı, içine buldukları çevreyi sevmelerini temin etmeliyiz. *“Sevgisiz bilgi kalıcı olmaz. Ancak sevgi önce geldiği zaman bilgi arkasından gelir”* sözüyle John Burroughs (105) bu konuyu özetlemektedir. Ailede başlayan nitelikli bir çevre eğitiminin okul öncesi dönemde de desteklenmesiyle çocuklara çevrenin ve tabiatın sevdirmesi sağlanmalıdır.

2.11. Okul Öncesinde Çevre Eğitimi

0-72 aylık çocuklara gelişim seviyelerine uygun, çeşitli uyarıcılarla desteklenen bir çevre fırsatını sunan, çocuğun tüm gelişim alanlarını (psiko-motor, sosyo-duygusal, bilişsel, dil, öz bakım) destekleyen, yaratıcılığını geliştiren, çocuğa milli ve evrensel değerleri tutarlı bir biçimde anlatmayı amaç edinen, planlı bir davranış kazandırma sürecine “okul öncesi eğitim” denilmektedir. Bu dönem çocuklarının gelişimsel özelliklerine bakıldığında meraklı, keşfetmeye istekli, araştırmacı, öğrenme kabiliyeti yüksek, yaratıcı ve öğrenme potansiyellerinin en yüksek olduğu yılların bu yıllar olduğu görülmektedir (105). Bu nedendir ki, çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek için bu dönemde verilen nitelikli bir çevre eğitiminin hayati önemi vardır.

Bu dönemde yer alan çocuklar için çevre; ev, oda, oyun bahçesi gibi kişi ve mekânlardan oluşmaktadır. Çünkü çocuk henüz çevreyi tanıma aşamasındadır. Çocuğa çevresinde yer alan kişi ve mekânların çevresini oluşturduğunu ve kendinin de bu çevrenin bir parçası olduğu düşüncesi kavratılmalıdır. Bu sayede çocuklarda “çevreye ait olarak çevre içinde yer alma” duygusu oluşmaktadır. Çevreyi tanıma ve öğrenme aşamasında olan çocuğa yakın çevresini temizleme ve koruma gibi görevler verilerek çevre koruma bilinci de aşılanmalıdır (90).

Çocuğun gelişim ve öğrenme sürecinde çevre ve doğal nesnelere doğrudan iletişime geçmesini Montessori, Dewey, Froebel, Pestalozzi ve Waldorf gibi alanın öncü eğitimcileri önemsemektedirler. Günümüz okul öncesi eğitim programlarında bu fırsatlar çocuklara sağlanmaya çalışılmaktadır (16). Kurduğu bu doğal iletişim sayesinde çocuk yaptığı eylemlerden zevk alır, becerilerini geliştirir, kendini iyi hisseder ve rahatlar.

Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin önemli olmasının nedenleri arasında (90);

- a) Bireylerin doğaya hasar verici davranışlarından dolayı zaman geçtikçe bozulan ekolojik dengenin tekrar sağlanması için genç kuşaklar yetiştirmek,
- b) Özellikle büyük şehirlerde sanayileşmenin artmasıyla doğayla ilişki kuramayan büyüyen çocukların doğanın cazibesi ve gücünden uzaklaştıkları için okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılmaya gayret edilen davranış ve tutumların sağlanması,

- c) Tabiat ve çevreye yönelik bilgilerin kazandırılması için çocuklara uygun bir program sağlanarak uygulamaya yer vermesi,

gibi nedenler gösterilmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarında; yaşamlarının erken dönemlerinde çocuklara çevreyi tanıma ve korumaya ilişkin sağlanan tecrübelerle çocuklarda çevre farkındalıkları oluşturmak amaçlanmaktadır. Çocukların gündelik yaşamlarına ilişkilendirilen çevre ile alakalı aktiviteler çocukların bedensel olarak güçlendiğini, kültürel ve duygusal gelişim alanlarının olumlu yönden etkilendiklerini göstermektedir. Bu dönemde çocuklara verilen çevre eğitiminin dayandığı iki ana faktör bulunmaktadır. Bunlar; çocukların dış çevreleriyle ilgili etkileşimlerini güçlendirerek çocukların sağlıklı bir gelişim dönemi sürdürmesini desteklemek (99), şeklindeki eğitim faaliyetleridir.

ABD’de okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarda çevresel duyarlılığı artırarak çevresel bilincin oluşması için hazırlanan programda çocuklara bitki yetiştirme ve geri dönüşüm konularıyla ilgili günde iki saat süren bir aylık bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine yönelik gözlem, deney, öykü, oyun, drama gibi etkinliklerden yararlanılmıştır. Program sonunda çocuklarda geri dönüşüm ve bitki yetiştirme konularında bilgi seviyelerinde olumlu ve anlamlı farkların bulunduğu (109) görülmüştür.

Okul öncesi eğitim programında yer alan tüm etkinliklerden (fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık, drama, oyun, dil ve müzik) ve yöntemlerden (soru sorma, deney yapma, rol oynama vb.) çevre eğitiminde de yararlanılabilmektedir. Ancak asıl önemli olan nokta bu dönemde verilen çevre eğitiminin nitelikli olması ve sürekliliğinin sağlanmasıdır ki; bunu gerçekleştirecek olanlar da eğitim planını hazırlayan ve uygulayan öğretmenlerdir.

2.12. Çevre Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Çevre problemleri günümüzde bütün canlı ve cansız varlıkları etkileyebilecek boyutlara ulaşmıştır. Problemleri çözmekten ziyade problemlerin ortaya çıkmasına neden olan etkenlerin ortadan kaldırılması daha etkili bir çözüm yolu olarak kabul edilmektedir. Bu da ancak çevresel sorumluluğa ve bilince sahip nesiller yetiştirmek ile

mümkündür. Bu durumda eğitim sürecinde aktif rol oynayan öğretmenlere büyük görev düşmektedir (110).

Gözlem yetenekleri oldukça gelişmiş olan okul öncesi dönem çocuklarının neredeyse bütün davranışlarını yetişkinlerden model alma yoluyla oluşturdukları bilinmektedir. Çocuğun yakın çevresinde bulunan ve çocukla vakit geçiren yetişkinlerin davranışları, yaklaşım ve tutumları oldukça önemlidir. Çocukların aileden sonra ilk model aldığı kişiler ise öğretmenleridir. Çevre bilincine sahip bir öğretmenin öğrencilerinin de çevreye yönelik duyarlılık kazanacağı (111), bir gerçektir.

Öğretmenler zamanlarının çoğunu çocuklarla birlikte geçirdikleri için çocuklarda çevreye yönelik duyarlılığın gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptirler. Çevre eğitimi süreci içerisinde öğretmenlerin; çocuğun doğuştan sahip olduğu öğrenme isteği ve merakı çeşitli yöntemlerle desteklemek, program içerisinde vereceği çevre eğitimi oyunlaştırmak, çeşitli alanlara çevre gezileri planlamak, yapacağı etkinlikleri çevre ile alakalı yayınlarla desteklemek, çocukların çevresel bilgi ve farkındalıklarını artırmak için eğitimi görsel materyallerle desteklemek gibi noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir (90).

Çevre bilincine sahip nesiller yetiştirmek için çevre eğitiminin desteklenmesi gerekmektedir. Çevre eğitiminin desteklenmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuklar çevreyi tanımaya ve keşfetmeye başladıklarında öğretmenler çocuklarla birlikte çevreyi araştırmaya başladıklarında bu öğrenme desteklenmiş olmaktadır. Öğretmenler çevre ile ilgili çocuklara sorular sorarak çocukların çevreye ilgili deneyimlerini hatırlamalarını ve yansıtılmalarını sağlayabilirler (28).

Eğitim süreci içerisindeki önemi gittikçe artan çevre eğitimi, öğretmenlerin çevre bilgisi hakkında donanımlı bir eğitime sahip olmadığı gerçeğini de gün yüzüne çıkarmıştır. Çevre ve çevresel sorunların bilincinde olan ve hedef kitlesi geleceğin çevre bilincine sahip nesillerini yetiştirmek olan öğretmenlerin yetiştirilmesine duyulan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır (90). Yükseköğretimin her kademesinde çevre içerikli derslere yer verilmesi gerekmele birlikte özellikle öğretmen adaylarının yetiştirildiği eğitim fakültelerinde çevre derslerine yer verilerek gereken hassasiyet gösterilmelidir (8).

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, yalnız bir paradigmanın cevaplamada yetersiz kaldığı araştırma sorularını cevaplandırmak için kullanılmaktadır. Karma araştırmalar, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin basit bir birleşimi değil, nicel ve nitel yöntemlerin güçlü taraflarının birbirini destekleyerek kullanıldığı kapsamlı çalışmalardır (112). Bu yöntemin kullanıldığı araştırmaların temel dayanağı; tek bir yaklaşım kullanmaktan ziyade, nitel ve nicel yaklaşımların ikisini birlikte kullanarak araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır (93).

Araştırmanın nicel bölümünde okul öncesi dönem çocuklarının çevreye karşı tutumlarını ölçmek için kullanılan “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)” ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik davranışlarının öğretmen açısından değerlendirilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının önceden sormayı planladığı sorulardan oluşan bir görüşme protokolü hazırlanmaktadır. Bunun yanında görüşmenin seyrine bağlı olarak farklı sorularla kişinin cevapları ayrıntılı olarak verilebilir (113). İnsanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymakta kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde anasınıfları, resmi ve özel anaokullarına devam eden okul öncesi dönemdeki çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmaya dâhil edilen örneklem grubunun oluşturulmasında önce Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Malatya il merkezi, Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde

bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel anaokulları, anasınıflarını gösteren liste elde edilmiştir. Listeler incelenerek, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen dört resmi bağımsız anaokulu, iki resmi ilkokula bağlı anasınıfı, üç özel bağımsız anaokulu ve iki özel ilkokula bağlı anasınıfında çalışmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve maksimum tasarruf sağlayacağı örnekleme yöntemidir (113).

Çalışma grubu oluşturulurken, tüm çocukların normal gelişim gösteriyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu gruba 238 çocuk ve bu çocukların sınıflarında görev yapan 30 öğretmen dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklara ve öğretmenlere ilişkin demografik özellikler tablo 3.1 ve 3.2 de verilmiştir:

Tablo 3.1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine ilişkin dağılımı

		%	n
Eğitime Devam Ettikleri Okul Türü	Resmi	53.4	127
	Özel	46.6	111
	Toplam	100	238
Cinsiyet	Kız	39.9	95
	Erkek	60.1	143
	Toplam	100	238
Yaş	5 Yaş	65.5	156
	6 Yaş	34.5	82
	Toplam	100	238
Anne Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	10.9	26
	Ortaöğretim	25.2	60
	Ön Lisans	8.4	20
	Lisans	45.4	108
	Lisansüstü	10.1	24
	Toplam	100	238
Baba Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	7.6	18
	Ortaöğretim	25.6	61
	Ön Lisans	5.9	14
	Lisans	51.3	122
	Lisansüstü	9.6	23
	Toplam	100	238

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen çocukların %53,4'ünün ($n=127$) resmi, %46,6'sının ($n=111$) ise özel kurumlarda okul öncesi eğitime devam ettikleri ve çocukların % 60,1'inin ($n=143$) erkek, %39,9'unun ($n=95$) kız olduğu

görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların %65,5'inin ($n=156$) 5 yaş grubu çocuğu, %34,5'inin ($n=82$) ise 6 yaş çocuğu olduğu görülmektedir.

Çocukların %10,9'unun ($n=26$) anne öğrenim düzeyi ilköğretim, %25,2'sinin ($n=60$) ortaöğretim, %8,4'ünün ($n=20$) ön lisans, %45,4'ünün ($n=108$) lisans ve %10,1'inin ($n=24$) lisansüstüdür. Katılımcı çocukların %7,6'sının ($n=18$) baba öğrenim düzeyi ilköğretim, %25,6'sının ($n=61$) ortaöğretim, %5,9'unun ($n=14$) ön lisans, %51,3'ünün ($n=122$) lisans ve %9,7'sinin ($n=23$) ise lisansüstüdür.

Tablo 3.2. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı

		%	n
Görev Yaptığı Okul Türü	Resmi	63.3	19
	Özel	36.7	11
	Toplam	100	30
Cinsiyet	Kadın	83.3	25
	Erkek	16.7	5
	Toplam	100	30
Mesleki Kıdem Yılı	0-1 Yıl	3.3	1
	2-5 Yıl	33.3	10
	6-10 Yıl	46.7	14
	11-15 Yıl	13.4	4
	16-20 Yıl	3.3	1
	Toplam	100	30
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans Mezunu	16.7	5
	Lisans Mezunu	83.3	25
	Toplam	100	30
Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi)	16.7	5
	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	66.7	20
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	13.3	4
	Diğer (Sosyal Hizmetler)	3.3	1
	Toplam	100	30

Tablo 3.2 incelendiğinde; araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %63,3'ünün ($n=19$) resmi, %36,7'sinin ($n=11$) ise özel kurumlarda görev aldığı ve öğretmenlerin %83,3'ünün ($n=25$) kadın, %16,7'sinin ($n=5$) erkek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında %3,3'ünün ($n=1$) 0-1 yıl, %33,3'ünün ($n=10$) 2-5 yıl, %46,7'sinin ($n=14$) 6-10 yıl, %13,4'ünün ($n=4$) 11-15 yıl ve %3,3'ünün ($n=1$) 16-20 yıl olduğu görülmektedir. Katılımcı

öğretmenlerin öğrenim düzeyine bakıldığında ise lise mezunu hiçbir öğretmen bulunmazken %16,7'sinin ($n=5$) ön lisans mezunu ve %83,3'ünün ($n=25$) lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mezun olduğu okul türü incelendiğinde, kız meslek lisesi (çocuk gelişimi) mezunu hiçbir öğretmen bulunmazken %16,7'sinin ($n=5$) meslek yüksekokulu (çocuk gelişimi), %66,7'sinin ($n=20$) lisans (okul öncesi öğretmenliği), %13,3'ünün ($n=4$) lisans (çocuk gelişimi) ve %3,3'ünün ($n=1$) diğer (sosyal hizmetler) olarak görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler “Genel Bilgi Formu”, “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (The Children's Attitudes toward the Environment Scale Preschool Version) (CATES-PV) Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu araştırmacının araştırmayı etkileyebileceğini düşündüğü bazı kişisel değişkenleri öğrenerek çalışma grubunu daha iyi tanıması için hazırlanmıştır. Formda; çocukların eğitime devam ettikleri okul türü, yaş, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi bilgilerini içeren sorular ile birlikte öğretmenin görev yaptığı okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve mezun olunan okul türü bilgilerini içeren sorular yer almaktadır (Ek-6).

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmen görüşlerini alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda temel veri toplama araçlarındandır. Bireyin, tecrübeleri, fikirleri, yorumları, tutumları ve zihinsel algıları gibi anket ve testlerle ortaya çıkmayan yani gözlenmesi mümkün olmayan düşünceleri görüşme yoluyla belirlenebilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden konu ile ilgili soruları hazırlayarak görüşme sürecine hazırlıklı hale gelir ve bu sayede görüşme sürecinde derinlemesine bilgi sağlayabilmek için ek sorular sorabilir (114). Bu araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra ve CATES-PV ölçeğinin maddeleri de göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından kontrolünün sağlanması amacıyla iki çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, üç okul öncesi eğitim uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir okul öncesi öğretmeni olmak üzere yedi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu soruları düzenlenmiş ve beş öğretmene araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Görüşme formları uygulamadan sonra incelenmiş, anlaşılmayan soru olup olmadığına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda her bir sorunun öğretmenler tarafından anlaşılabilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için elde edilen verilerin tamamı öğretmenlerin belirttiği şekilde, aynen verilmiştir. Görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretim üyesi ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak da iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlik (aktarılabirlik) ise ayrıntılı betimleme ile yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye İlişkin Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu”, çocukların çevreye ilişkin davranışlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin çocuklarda gözlemledikleri davranışları saptamaya yönelik 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır (Ek-7).

3.3.3. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) Ölçeği

Bu araştırmada Musser & Diamond (115) tarafından 1999 yılında geliştirilen “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu” (CATES-PV) ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinde 25 madde bulunmaktadır ancak daha sonra beş-altı yaşındaki çocukların gelişim özelliklerine uygun olması açısından bu 25 sorunun 15’i okul öncesi çocukları için uyarlanarak geliştirilmiştir (115). Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Görüşme protokolü 15 mülakat sorusu ve bu temel sorulara ait alt sorulardan oluşmaktadır. Okul öncesi çocukların çevresel tutumlarını derinlemesine incelemek için ölçeğe alt sorular eklenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Musser & Diamond tarafından 42 okul öncesi dönem çocuğuna (25 kız, 17 erkek) uygulanarak yapılmıştır. CATES-PV’deki puanlar

2.13 ile 3.80 arasında değişmektedir. (M=2.91, SD=0.49). Güvenirlik çalışması kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, çocukların davranışlarının doğrudan kendi tecrübeleri ya da başkalarını gözlemlenmeleri ile ilgili olduğunu savunan Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayandırılarak çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişki ile değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada korelasyon sonuçları anneler için $r(21) = .76$, $p < .0001$, babalar için $r(20) = .60$, $p < .01$ olarak yapı geçerliğinin tatmin edici olduğu belirlenmiştir. Bunun neticesinde ebeveynlerin tutumlarının çocuklarla yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır (115). Sonuçta ölçeğin güvenilir olduğu ve yüksek bir yapı geçerliğine sahip olduğu saptanmıştır.

Kahrıman-Öztürk (29) ve ilgili alanda çalışan beş araştırmacı tarafından 2010 yılında Türkçe'ye çevrilen ölçek orijinal yazarların önerilerine dayanarak, okul öncesi çocuklarının daha kolay anlaması için araştırmacı tarafından her bir maddeyi açıkça belirten bir resim formatı geliştirilmiş ve bir sanatçı tarafından resimler çizilmiştir. Oluşturulan bu resimler iki okul öncesi eğitimcisi ve bir çevre eğitimcisi olmak üzere üç uzman tarafından gözden geçirilerek resimlerde gerekli görülen bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçek formunda yer alan 15 ana görüşme sorusu ve ilgili alt sorular üç okul öncesi eğitim uzmanı, bir çevre eğitimi uzmanı ve bir İngilizce dil uzmanı olmak üzere beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşlerinden hareketle gerekli görülen değişiklikler yapıldıktan sonra ölçek ile Ankara ili Çankaya ilçesinde bir pilot çalışma yapılmıştır. CATES-PV ölçeğinin anlaşılabilirliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçek; resmi anaokullarına devam eden beş-altı yaşındaki 10 çocuğa (Dört kız, altı erkek) uygulanmıştır. Görüşmeler birebir araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek cevaplar kaydedilmiştir. Pilot uygulama verileri boyutlar, alt boyutlar ve ilk kodları özetlemek için analiz edilmiştir. Sonuç olarak, bazı soruların yerleri değiştirilerek boyutlar ve alt boyutlar belirlenmiştir. Ölçeğin kullanım izni ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Kahrıman-Öztürk'ten (Ek-5) alınmıştır. Ölçek soruları ve ilgili alt boyutlar Ek-8'de verilmiştir. Sorulara karşılık gelen konuların taslağı ise aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3.1. Sorulara karşılık gelen konuların taslağı (29).

Ölçeğin amacı, okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ölçek maddeleri ile okul öncesi dönem çocuklarının tutumları; tüketim kalıpları açısından çevre sorunları, çevreyi koruma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm, yaşam alışkanlıkları gibi çevresel konuları tanımlayan durumları keşfetmek ve çevresel konulara yönelik tutumlarını araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada da söz konusu 15 madde kullanılmıştır.

CATES-PV ölçeğinde yer alan her konu (tasarruf, hayvan sevgisi, hayvanları koruma, geri dönüşüm vb.) çocukların anlaması açısından çevre sorunlarını belirten çizimler ile gösterilmekte ve her resim ile ilgili madde çocuklara yüz yüze ve bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama esnasında araştırmacı ölçekte yer alan maddeleri çocuğa okur ve okuduktan sonra okuduğu madde ile ilişkili iki resmi göstererek: “*Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun? Resmin altında yer alan büyük daire işaret edilerek çok mu benziyorsun, küçük daire işaret edilerek az mı benziyorsun?*” diye sorulur ve çocuğun cevabını belirtmesi istenir. Her bir çocuğa yapılan uygulama yaklaşık 30 dakika sürmektedir. Ölçek, 4’lü Likert tipinde olup; ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 en yüksek puan 60’tır. Alınan yüksek puan çocukların olumlu çevresel tutuma sahip olduğunu gösterirken düşük puan olumsuz çevresel tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci araştırmacı tarafından yapılarak, erken çocukluk uzmanı tarafından izlenmiştir. Veriler 2017-2018 öğretim yılının ilk yarıyılında toplanmaya başlanmış, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu (Ek-2 ve Ek-3) ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-4) yazılı izin alınmıştır. Veri toplama işlemi Ekim 2017 ile Ocak 2018 arasında gerçekleşmiştir. Okullar kolay ulaşılabilirliğe göre seçilmiştir. Görüşmeden önce araştırmacı okulları ziyaret ederek, kendini tanıtmış ve görüşme protokolü hakkında bilgi vermiştir. Önce, okul yöneticileri çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş daha sonra, öğretmenler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilerek çocukları denetleme konusunda işbirliği istenmiştir. Araştırmacı çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin sınıflarına girerek çalışma grubuna dâhil edilen çocuklarla tanışmış ve uygulamanın yapılacağı günler öğretmenlerle kararlaştırılmıştır. Öğretmenlere ve çocuklara ait demografik bilgiler “Genel Bilgi Formu” (Ek-5) aracılığıyla öğretmenlerden alınmıştır.

Öğretmenlere araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye İlişkin Davranışlarına Yönelik Öğretmen Görüşme Formu” (Ek-7) araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Sorular okul idaresinin belirlediği bir odada bireysel olarak öğretmenlere uygulanmış ve yanıtları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Her bir öğretmen görüşmesi yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştiren bir yöntemdir (113).

Çocuklara uygulanacak olan CATES-PV ölçeği (Ek-8) için çocuklar öğretmenlerinin de desteğiyle soruları dikkatli bir şekilde yanıtlamaları için yönlendirilmiştir. Görüşmeler okul idarelerinin belirlediği bir odada gerçekleştirilmiştir. Odalarda, çocuklardan ve araştırmacıdan başka kimse bulunmamıştır ve görüşmeler sırasında herhangi bir kesinti yaşanmamış, ortam çocukların dikkatini dağıtacak araç gereçlerden arındırılmıştır. Görüşmeden önce çocuklara görüşme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Ölçek soruları aynı sırayla sorulmuş ve çocukların gösterilen resimlere bakarak fikirlerini ifade etmeleri istenmiştir. Çocuklar çevresel konular hakkındaki soruları ayrıntılı olarak cevaplamaya teşvik edilmiştir; bu nedenle, çocuklara cevaplarını düşünmeleri için zaman verilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Her çocuk ile yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak bireysel olarak görüşülmüştür.

Görüşme sırasında, çocuklara sıklıklarında bir ara verilebileceği söylenmiştir. Ayrıca, araştırmacı çocukların soruları tam ve doğru olarak anlamasını sağlamak için gerektiğinde soruları tekrarlamıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada karma yöntem tercih edildiği için hem nicel verilerin hem de nitel verilerin analizleri yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel verilerin analizinde iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Yöntemlerden ilkinde veriler farklı araştırmacılar aracılığıyla analiz edilip gerekli karşılaştırmalar yapılır ikinci yöntemde ise araştırmacı tarafından kodlamalar iki kez yapılarak kendi aralarındaki tutarlılığa bakılmaktadır (116). Bu çalışmada ikinci yöntem kullanılarak güvenilirlik sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından iki kez kodlanmış ve kendi aralarında tutarlı olduğu bulunmuştur daha sonra bir alan uzmanı tarafından kodlamaların kontrolü sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik (öğretmenin görev yaptığı okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi ve mezun olunan okul türü) bilgilerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak tanımlayıcı istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmada öğretmenle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, formda kullanılan sözlü ve yazılı materyallerin sistemli bir biçimde analiz edilerek araştırmaya katılan insanların yazdıkları ve/veya söylediklerinin açık talimatlar ile kodlanıp nicelleştirilmesidir (117). Ulaşılan verilerin sunumunda, alıntı seçimi için farklı görüş (çarpıcılık), temaya uygunluk (açıklayıcılık), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri göz önüne alınmıştır (118). İçerik analizinde benzeyen veriler belirli tema ve kavramlar çerçevesinde kategorileştirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanır (119). Araştırma sonucunda Geçerlik Güvenirliği Sağlama Aşaması'nda elde edilen temalara verilen yanıtların temalara uygunluğunun incelenmesi iki çocuk gelişimi uzmanı, iki okul öncesi eğitim uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilip Miles ve Huberman (1994)'ın formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda hesaplanan %70 ya da üzeri olduğu durumlarda anlamlı düzeyde bir güvenilirlik sağlanmaktadır (120). Bu çalışmada kodlamaların güvenilirliği %75 olarak belirlendiği için çalışmanın güvenilir

olduğu kabul edilmektedir. Kodlamalarda öğretmenlerin isimleri ve kişilik özellikleri belirtilmeyip kodlamalar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...Ö30 şeklinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının çevresel davranışlarına yönelik görüşlerinden elde edilen temaların öğretmenlerin demografik bilgileri doğrultusunda değerlendirilmesi frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile sunulmuştur.

Çocukların soruları tam olarak ve doğru bir şekilde anlamalarını garanti etmek için sorular araştırmacı tarafından bazen tekrarlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde veriler iki bağımsız kodlayıcı tarafından her bir çocuk için kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Birinci kodlayıcı araştırmacı, ikinci kodlayıcı ise erken çocukluk eğitimi alanında uzman ve doktora derecesine sahiptir. Çalışma kapsamında ulaşılan nicel verilen analizi için kullanılacak istatistiksel yöntemlerin araştırmacının konusuna uygun şekilde belirlenmesi için öncelikle verilerin dağılımının normalliği kontrol edilmiştir. CATES-PV ölçeğinden elde edilen verilerin normallik testine ilişkin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.3.Çocukların CATES-PV ölçeği puanlarına ait betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları

CATES-PV	n=238
\bar{X}	48.63
Standart Sapma	5.32
Medyan	50
Kolmogorov-Smirnov	0.10
Skewness	-0.751
Kurtosis	0.648
P	0.314

Tablo 3.3 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda çocukların aldığı puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik istatistikler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları Kolmogorov-Smirnov testiyle belirlenmiş ve çevresel tutum puanına ilişkin K-S: 0.10; Skewness (çarpıklık) (-0.751); Kurtosis (basıklık) (0.648) değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan ve $p=0.314$ olduğundan veriler normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Parametrik yöntemlerin kullanılabilmesi için bazı ön koşullar bulunmaktadır. Bunlar; değişkenlerden birinin sürekli olması, verilerin normal dağılım göstermesi, örneklem grubunun 30'un altına düşmemesi (bu koşul bazı araştırmacılar tarafından gerekli görülmemektedir) ve iki grup ya da en az iki ölçüm olmasıdır (121). Bu çalışmada veriler normal dağılım göstermekte ve örneklem grubu 30'un üzerinde yer almaktadır bundan dolayı bu çalışmada parametrik istatistiksel teknikler çalışmanın amacına ulaşması için kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde veriler iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlamalarda çocukların isimleri ve kişilik özellikleri belirtilmeyip kodlamalar K1, K2, K3, K4... E1, E2, E3, E4... şeklinde gösterilmiştir. Birinci kodlayıcı araştırmacı, ikinci kodlayıcı ise erken çocukluk eğitimi alanında uzman ve doktora derecesine sahiptir. Çalışmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek için gözlemciler arası uyum güvenilirliğine bakılmıştır. Bütün maddeler için kodlayıcılar arasında uyum sağlanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlişkisiz Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve değişkenlere göre puan ortalamalarını karşılaştırmak için Bağımsız Gruplarda t Testi (Independent Sample t Test) analiz yöntemleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

*“Doğaya karşı işlenen bir suçun öcü,
insan adaletinden daha zorlu olur.”
Dostoyevski*

Bu bölümde okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen açısından incelenmesine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular iki bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde CATES-PV ölçeğiyle okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının belirlenmesine ilişkin çocuklara ait bulgular yer alırken ikinci bölümde çocukların çevresel davranışlarının belirlenmesine yönelik öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. CATES-PV Ölçeğine İlişkin Çocukların Çevresel Tutumlarına Ait Bulgular

Tablo 4.1. Araştırmaya dâhil edilen çocukların CATES-PV ölçeği puanlarının dağılımı

n= 238	Min	Max	Ort ± SD
CATES-PV puanları	30	60	48.63 ± 5.32

Tablo 4.1. incelendiğinde çevresel tutum puanlarının dağılımı görülmektedir. Çocukların çevreye yönelik tutum puanları 30 ile 60 arasında değişmekte olup ortalamasının 48.63 ± 5.32 olduğu saptanmıştır.

Tablo 4.2. Araştırmaya dâhil edilen çocukların devam ettikleri okul türünün çevreye yönelik tutum puanlarına etkisine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Okul Türü	n	\bar{X}	Sd	t	p
Çevresel Tutum	Resmi	127	49.43	5.15	2.516	0.01
	Özel	111	47.71	5.38		

Tablo 4.2. incelendiğinde, resmi kurumdaki çocukların çevresel tutum puan ortalaması 49.43 ± 5.15 iken özel kurumdaki çocukların çevresel tutum ortalaması 47.71

± 5.38 olarak hesaplanmıştır. Resmi ve özel okulda okul öncesi eğitime devam eden çocukların okul türüne göre çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=2.516$; $p<0.05$). Resmi okuldaki çocukların puan ortalaması özel okuldaki çocukların puan ortalamasına göre yüksek bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{resmi}}=49.43$, $\bar{X}_{\text{özel}}=47.71$).

Tablo 4.3. Araştırmaya dâhil edilen çocukların cinsiyetlerinin çevresel tutum puanlarına etkisine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sd	t	p
Çevresel Tutum	Kız	95	48.81	4.55	0.425	0.67
	Erkek	143	48.51	5.79		

Tablo 4.3. incelendiğinde, cinsiyetin çevresel tutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Kızların çevresel tutum puanları ortalaması 48.81 ± 4.55 iken erkeklerin çevresel tutum puan ortalaması 48.51 ± 5.79 olarak hesaplanmıştır. Kızların çevresel tutum puan ortalaması erkeklerden yüksek bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{kız}}=48.81$, $\bar{X}_{\text{erkek}}=48.51$). Cinsiyetlerine göre çocukların çevresel tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=0.425$; $p>0.05$).

Tablo 4.4. Araştırmaya dâhil edilen çocukların yaşlarının çevresel tutum puanlarına etkisine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	Sd	t	p
Çevresel Tutum	5 Yaş	156	49.03	5.23	1.637	0.10
	6 Yaş	82	47.85	5.44		

Tablo 4.4.'e bakıldığında, yaşın çevresel tutum puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Beş yaş çocukların çevresel tutum ortalaması 49.03 ± 5.23 iken altı yaş çocukların çevresel tutum puan ortalaması 47.85 ± 5.44 olarak hesaplanmıştır. Beş yaş grubu çocukların çevresel tutum puan ortalaması altı yaş

grubundan yüksek bulunmuştur ($\bar{X}_{5 \text{ yaş}}=49.03$, $\bar{X}_{6 \text{ yaş}}=47.85$). Yaşlarına göre çocukların çevresel tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t=1.637$; $p>0.05$).

Tablo 4.5. Araştırmaya dâhil edilen çocukların anne öğrenim düzeyine göre çevresel tutum puanlarına ait puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Düzeyi	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Çevresel Tutum	İlköğretim	49,61	Gruplar Arası	75.467	4	18.867	0.662	0.61
	Ortaöğretim	49,00						
	Ön Lisans	49,35	Gruplar İçi	6641.996	234	28.506		
	Lisans	48,22	Toplam	6717.463	238			
	Lisansüstü	47,87						

Tablo 4.5 incelendiğinde anne öğrenim düzeyine göre çocukların çevresel tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-234)}=0.662$, $p>0.05$].

Tablo 4.6. Araştırmaya dâhil edilen çocukların baba öğrenim düzeyine göre çevresel tutum puanlarına ait puan ortalamaları, standart sapma ve ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Düzeyi	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Çevresel Tutum	İlköğretim	49,77	Gruplar Arası	48.203	4	12.051	0.421	0.79
	Ortaöğretim	48,91						
	Ön Lisans	49,00	Gruplar İçi	6669.259	234	28.623		
	Lisans	48,25	Toplam	6717.462	238			
	Lisansüstü	48,73						

Tablo 4.6. incelendiğinde analiz baba öğrenim düzeyine göre çocukların çevresel tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4-234)}=0.421$, $p>0.05$].

Okul öncesi dönem çocuklarında çevresel tutumların bazı değişkenlere göre değiştiği araştırma sonuçlarında saptanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde birçok farklı tema ve alt temanın olduğu, öğretmenlerin çevresel davranışlara farklı bakış açısı geliştirdikleri görülmüştür. Söz konusu temalara ait görüşler nicel verileri destekler nitelikte olup; görüşlerden bazıları herhangi bir yorum dâhil edilmeden aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların birkaçı okulun bahçesinde bulunan meyve ağaçlarını tanıyor ve hangi meyveye ait olduklarını biliyor. Nerden biliyorsun bunun şeftali ağacı olduğunu diye sorduğumda ise dedemlerin bahçesinde de var aynı yapraklı ağaçtan ve dedem onun şeftali ağacı olduğunu söylemişti diyerek yanıt verdi. Çocuğun geçmiş deneyimi sayesinde bu ağacı tanıdığını fark ettim” (Ö;21).

“Çevre ile etkileşime girmek okul öncesi dönem çocuğunun merak ile birlikte gelişim hızını artırır. Çevre ile etkileşim deneyime dayalı uygulamaların kalıcı ve etkili öğrenmeyi desteklediği görüşümdedir” (Ö;1).

“Eğitimde sosyal çevre çok etkili çevredeki olaylar çocuklar için örnek oluyor” (Ö;8).

“Okul öncesi dönem çevre eğitimi açısından kritik dönemdir. Çocuk bu dönemde çevre konusunda bilinçlendirilmezse ileriki yaşlarda çevreye gereken önemi veremeyebilir” (Ö;14).

“Küçük çocuklara verilen çevre eğitimi onların çevrelerini tanımalarını, sevmelerini, çevreyi korumaya yönelik bilinçli bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayacaktır. Bu da geleceğe yönelik artan çevre sorunlarına olumlu sonuçlar getirecektir” (Ö;29).

“Yaşamın okula aktarımı, yaparak-yaşayarak öğrenim yani çevre eğitimi eğitimden daha çok öğretim sürecidir” (Ö;10).

“Okul öncesi dönemde çevre eğitimi sorumluluk duygusunu geliştirmektedir. Deneyim ile de çevre bilinci kazanmış olurlar” (Ö;3).

“Çevre eğitimi çocukların bilişsel, dil, öz bakım ve sosyal duygusal gelişim alanlarını etkilemektedir” (Ö;2).

“Bilişsel, sosyal-duygusal, motor gelişim ve dil gelişim alanlarını etkilemektedir” (Ö;5).

“Bence öz bakım becerilerine katkı sağlar” (Ö;11).

“Özellikle kültürel anlamda (örf, adet, gelenek, görenek) katkısının olduğunu düşünmekteyim” (Ö;24).

“Çevre eğitimi çocukların sosyal duygusal ve öz bakım gibi gelişim alanlarına katkı sağlar” (Ö;14).

“Çocukların tüm gelişim alanlarını etkiler çevre eğitimi” (Ö;25).

“Psikososyal deneyim, bilişsel beceri ve motor becerisinin ön plana çıkması çevre eğitimi ile olur aynı zamanda çocuğun sosyal alanını da geliştirir” (Ö;30).

“Okulun fiziki şartları doğrultusunda haftada bir özellikle gösterip yaptırma yöntemini kullanıyoruz. Bunun yanı sıra oyun, drama, soru-cevap, beyin fırtınası yöntemlerini etkinlikler içinde kullanıyoruz” (Ö;1).

“Türkçe dil etkinliklerinde, drama çalışmalarında, sanat etkinliklerinde, proje çalışmalarında doğa gezilerinde ve deney etkinliklerinde çevre eğitimine yer veriyorum” (Ö;13).

“Çevre eğitiminde deneyler kullanılabilir” (Ö;7).

“Proje yaklaşımı ve soru-cevap yöntemiyle Türkçe dil etkinliklerinde çevre eğitimi etkinliklerini yapıyorum” (Ö;20).

“Drama ve örnek olay yöntemiyle Türkçe dil etkinliğinde çevre bilinci oluşturmak adına etkinlikler yapıyorum” (Ö;19).

“Sanat, oyun, drama, gösterip yaptırma, örnek olay, soru cevap öğretim yöntemlerini kullanarak çevre bilincinin gelişimine yönelik sadece özel gün ve haftalara bağlı kalmadan sürekli eğitim veriyorum” (Ö;27).

“Evcil hayvanlardan okula getirip incelediğimizde çocuklardaki hayvan sevgisini inceleme fırsatım olmuştu. Sınıfıma kuş getirip bir gün boyunca kuşla ilgili etkinlikler yaptım bu sayede kuşa olan ilgi ve sevgilerini gözlemledim” (Ö;20).

“Çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirdiğimiz bitki yetiştirme etkinliğinde her çocuk bitkisine gereken özeni göstererek onun yakınındaki çöpleri temizledi ve sulamasına dikkat etti. Ayrıca okul çevresinde gördükleri kedi ve köpeklere mama vermek istiyorlar” (Ö;6).

“Muslukları az açıyorlar su tasarrufunun önemini biliyorlar” (Ö;10).

“Sınıfta kullanılan malzemeler arasında geri dönüşüm olarak kullanılacak olanları biriktirip geri dönüşüme gönderiyoruz. Çocuklar bu konuda o kadar bilinçli ki en küçük kağıt parçasını bile geri dönüşüm kutusuna atıyorlar” (Ö;8).

“Havayı kirleten maddelerin neler olduğunu bilirler ona göre daha dikkatli olmaya özen gösterirler” (Ö;30).

“Etkinlikten sonra çevresini toplama davranış gösteriyorlar, artık malzemelerden neler yapılabileceği konusunda fikir yürütüyorlar. Bitkilerin yaşam hakkına saygı gösterdiklerini, davranışsal ve sözel olarak belirtiyorlar” (Ö;28).

“Aileyi çevre eğitiminin her sürecine aktif olarak katmamız gerektiğini düşünüyorum. Çocuklarıyla birlikte çevre ile ilgili proje geliştirip okula gelerek birlikte anlatmalarını istiyorum” (Ö;23).

“Çevre eğitimiyle ilgili yazılar göndererek, okulda çocuklara verilen eğitimi ailelerine aktarmalarını isteyerek, bazen çocuklarıyla birlikte çevreyle ilgili küçük projeler yapmalarını isteyerek aileyi bu sürece dâhil ediyorum” (Ö;14).

“Çevre eğitimi sadece okulda gerçekleşecek bir eğitim değil bu eğitim süresince ailenin de bu sürece etkin katılımı sağlanmalıdır. Ailelerden geri dönüşümü sağlanabilecek artık materyallerden etkinlik yapmalarını istiyorum” (Ö;6).

“Kısmen etkinliklere dâhil ederek, bültenler göndererek ve yaptığımız çalışmaların görsellerini göndererek farkındalığı arttırmaya çalışıyorum” (Ö;28).

“Ailelerden çocuklarıyla beraber bir doğa gezisine çıkmalarını olumlu çevre bilinci hakkında konuşmalarını ve fotoğraf çekmelerini istiyorum” (Ö;21).

“Çocukların özellikle okulda kuracakları arkadaşlık ilişkileri çok önemlidir. İyi arkadaşlıklar kurmaları, şiddet içeren yayınlardan uzak tutulmaları gerekmektedir. Bu görev de aileye düşmektedir. Ayrıca çevreyi kirleten, çöp atan örnekler görüldüğünde aile tarafından uyarı yapılması gerektiğini çocuğa her zaman rol model olunması gerektiğini söylüyorum” (Ö;3).

4.2. Çocukların Çevresel Davranışlarının Belirlenmesine Yönelik Öğretmenlere Uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna Ait Bulgular

Tablo 4.7. Nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar

Temalar ve Alt Temalar	n	%
1.Çevre Eğitiminde Çevre Bilincinin Gelişimi	26	86.6
<i>Deneyim</i>	11	42.3
<i>Kritik Dönem</i>	9	34.6
<i>Etkileşim</i>	9	34.6
<i>Duyarlılık</i>	5	19.2
2. Çevre Eğitiminin Etki Ettiği Gelişim Alanları	26	86.6
<i>Sosyal-Duygusal Gelişim</i>	14	53.8
<i>Öz Bakım Becerileri</i>	12	46.1
<i>Bilişsel Gelişim</i>	11	42.3
<i>Psikomotor Gelişim</i>	8	30.7
<i>Dil Gelişimi</i>	5	19.2
<i>Ahlak Gelişimi</i>	3	11.5
3. Çevre Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	27	90
<i>Drama</i>	21	77.7
<i>Oyun</i>	15	55.5
<i>Proje</i>	12	44.4
<i>Soru-Cevap</i>	9	33.3
<i>Gösterip Yaptırma</i>	8	29.6
<i>Örnek Olay</i>	7	25.9
<i>Beyin Fırtınası</i>	4	14.8
<i>Alan Gezisi</i>	3	11.1
4. Çevre Eğitimi Sırasında Çocuklarda Gözlemlenen Davranışlar	28	93.3
<i>Yere Çöp Atmama ve Atanları Uyarma</i>	13	46.4
<i>Hayvan ve Bitkilere Karşı Duyarlılık</i>	9	32.1
<i>Temiz Havanın Faydaları ve Kirliliğin Zararları</i>	8	28.5
<i>Doğal Afetler Sırasında Yapılacaklar</i>	7	25
<i>Suyu Dikkatli Kullanma</i>	5	17.8
<i>Geri Dönüşüm</i>	4	14.2
5. Çevre Eğitiminde Aile Katılımı	27	90
<i>Bilgi Notuyla Bilgilendirme</i>	14	51.8
<i>Proje Ödevi</i>	10	37
<i>Doğa Gezileri</i>	9	33.3
<i>Ağaç Dikimi</i>	8	29.6
<i>Piknik</i>	5	18.5
TOPLAM	30	100

Tablo 4.7. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlardan %86.6'sının çevre eğitiminde çevre bilincine ilişkin görüşler temasını oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte %86.6'lık grupta yer alan öğretmenlerin içerisinde %42.3'ü deneyimin, %34.6'sı kritik dönemin, %34.6'sı etkileşimin ve % 19.2'si duyarlılığın çevre eğitiminde çevre bilincinin gelişim sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların %86.6'sının verdiği yanıtlara göre çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanları teması oluşturulmuştur. %86.6'lık grupta yer alan bu öğretmenlerden

%53.8'i çevre eğitiminin sosyal-duygusal gelişime, %11.5 ahlak gelişimine, %46.1'i öz bakım becerilerine, %42.3'ü bilişsel gelişime, %30.7'si psiko-motor gelişime ve %19.2'si dil gelişimine etki ettiğini belirtmiştir.

Tablo 4.7.'ye bakıldığında öğretmenlerin %90'ının verdiği yanıtlardan çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler teması oluşturulmuştur. Öğretmenlerin %90'ının %77.7'si çevre eğitiminde drama yönteminden yararlandığını, %55.5'i oyun yöntemini kullandığını, %44.4'ü proje metodundan faydalandığı ifade etmiştir. Bununla birlikte bu öğretmenlerden %33.3'ünün soru-cevap yöntemini, %29.6'sının gösterip yaptırma yöntemini, %25.9'unun örnek olay metodunu, %14.8'inin beyin fırtınası tekniğini ve %11.1'inin ise alan gezisi yöntemini çevre eğitimi sırasında kullandığı görülmektedir. Yüzdeler dikkate alındığında öğretmenlerin birçoğunun çevre eğitimi sırasında aynı anda birden fazla teknik ve yöntem kullandıklarını söylemek mümkündür.

Çevre eğitimi sırasında öğretmenlerin çocuklarda gözlemlendiği çevresel davranışlar teması çalışmaya katılan öğretmenlerin %93.3'ünün verdiği cevaplarla oluşturulmuştur. Bu öğretmenlerin %46.4'ünün çocuklarda yere çöp atmama ve ataları uyarma davranışını gözlemlendiğini, %32.1'inin hayvan ve bitkilere duyarlı davranan çocukları gözlemlendiğini ifade etmiştir. Katılımcıların %28.5'inin temiz havanın faydaları ve kirli havanın zararları hakkında bilgi sahibi olan çocukları gözlemlendiğini, %25'inin doğal afetler sırasında yapılacak davranışları gözlemlendiğini, %17.8'inin suyu dikkatli kullanma davranışını gözlemlendiğini ve %14.2 sinin ise geri dönüşüme yönelik bilgi sahibi olan çocukları gözlemlendiğini vurgulamıştır. Bu bulgu ışığında öğretmenlerden çoğunun aynı anda birden fazla davranışı gözleme fırsatı bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %90'ının verdiği cevaplar neticesinde araştırmacı tarafından çevre eğitiminde aile katılımını sağlama teması oluşturulmuştur. Bu öğretmenlerden %51.8'inin çevre eğitimi sırasında aile katılımını bilgi notu göndererek sağladığı, %37'sinin ailelere proje ödevi vererek sağladıkları görülmektedir. %33.3'ünün doğa gezileri ile aile katılımı sağlarken, %29.6'sı ağaç dikimi etkinliğiyle ve %18.5'i de piknik ile aile katılımını sağladıklarını vurgulamıştır. Verilen cevaplar neticesinde öğretmenlerin aile katılımını sağlamada birden fazla yöntem kullandığı söylemek mümkündür.

Tablo 4.8. Çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları

Değişkenler	Grup	F	%
Görev Yaptığı Okul Türü	Resmi	16	61.5
	Özel	10	38.4
Cinsiyet	Kadın	23	88.4
	Erkek	3	11.5
Mesleki Kıdem Yılı	0-1 Yıl	0	0
	2-5 Yıl	10	38.4
	6-10 Yıl	12	46.1
	11-15 Yıl	3	11.5
	16-20 Yıl	1	3.8
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	5	19.2
	Lisans	21	80.7
Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi)	5	19.2
	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	19	73
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	2	7.6
	Diğer (Sosyal Hizmetler)	0	0

Tablo 4.8.'e bakıldığında çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları verilmiştir. Öğretmenlerin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde çevre eğitiminde çevre bilincinin oluştuğu çıkarımında bulunan öğretmenlerin % 61.5'inin resmi, %38.4'ünün özel okulda görev yaptığı; %88.4'ünün kadın, %11.5'inin erkek olduğu; %38.4'ünün 2-5 yıl, %46.1'inin 6-10 yıl, %11.5'inin 11-15 yıl, %3.8'inin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; %19.2'sinin ön lisans, %80.7'sinin lisans mezunu olduğu ve %19.2'sinin meslek yüksek okulu (çocuk gelişimi), %73'ünün lisans (okul öncesi öğretmenliği), %7.6'sının lisans (çocuk gelişimi) mezunu olduğu görülmekle birlikte 0-1 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenin ve diğer (sosyal hizmetler) mezunu öğretmenin bulunmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine oranla yüksektir. Kadın öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklığı daha yüksektir. Bulgulara bakıldığında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine göre daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle lisans mezunu öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminde çevre bilincinin oluşumu konusunda çıkarımda bulunma sıklıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.



Tablo 4.9. Çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları

Değişkenler	Grup	F	%
Okul Türü	Resmi	18	69.2
	Özel	8	30.7
Cinsiyet	Kadın	22	84.6
	Erkek	4	15.3
Mesleki Kıdem Yılı	0-1 Yıl	0	0
	2-5 Yıl	9	34.6
	6-10 Yıl	14	53.8
	11-15 Yıl	3	11.5
	16-20 Yıl	0	0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	4	15.3
	Lisans	22	84.6
Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi)	4	15.3
	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	18	69.2
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	3	11.5
	Diğer (Sosyal Hizmetler)	1	3.8

Tablo 4.9.'a bakıldığında çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları verilmiştir. Öğretmenlerin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanına yönelik çıkarımda bulunma sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunan öğretmenlerin % 69.2'sinin resmi, %30.7'sinin özel okulda görev yaptığı; %84.6'sının kadın, %15.3'ünün erkek olduğu; %34.6'sının 2-5 yıl, %53.8'inin 6-10 yıl, %11.5'inin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; %15.3'ünün ön lisans, %84.6'sının lisans mezunu olduğu ve %15.3'ünün meslek yüksek okulu (çocuk gelişimi), %69.2'sinin lisans (okul öncesi öğretmenliği),

%11.5'inin lisans (çocuk gelişimi), %3.8'inin diğer (sosyal hizmetler) mezunu olduğu görülmekle birlikte 0-1 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenin bulunmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine oranla yüksektir. Kadın öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı yüksektir. Bulgulara bakıldığında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine göre daha yüksektir. Bu bulgulardan hareketle lisans mezunu öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre lisans (okul öncesi öğretmenliği) mezunu öğretmenlerin çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanlarına yönelik çıkarımda bulunma sıklığı daha yüksektir.

Tablo 4.10. Çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı bulguları.

Değişkenler	Grup	F	%
Okul Türü	Resmi	17	62.9
	Özel	10	37.3
Cinsiyet	Kadın	22	81.4
	Erkek	5	18.5
Mesleki Kıdem Yılı	0-1 Yıl	1	3.7
	2-5 Yıl	10	37.3
	6-10 Yıl	11	40.7
	11-15 Yıl	4	14.8
	16-20 Yıl	1	3.7
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	3	11.1
	Lisans	24	88.8
Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi)	3	11.1
	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	19	70.3
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	4	14.8
	Diğer (Sosyal Hizmetler)	1	3.7

Tablo 4.10. incelendiğinde, çocukların çevresel davranışlarına ilişkin öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı bulguları verilmiştir. Öğretmenlerin çocukların çevresel tutumlarına ilişkin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı bulguları incelendiğinde öğretmenlerin % 62.9'unun resmi, %37.3'ünün özel okulda görev yaptığı; %81.4'ünün kadın, %18.5'inin erkek olduğu; %3.7'sinin 0-1 yıl, %37.3'ünün 2-5 yıl, %40.7'sinin 6-10 yıl, %14.8'inin 11-15 yıl ve %3.7'sinin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; %11.1'inin ön lisans, %88.8'inin lisans mezunu olduğu ve %11.1'inin meslek yüksek okulu (çocuk gelişimi), %70.3'ünün lisans (okul öncesi öğretmenliği), %14.8'inin lisans (çocuk gelişimi), %3.7'sinin diğer (sosyal hizmetler) mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.'da yer alan bulgulara bakıldığında, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine oranla yüksek olarak belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı yüksektir. Bulgulara bakıldığında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle lisans mezunu öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre lisans (okul öncesi öğretmenliği) mezunu öğretmenlerin çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında çıkarımda bulunma sıklığı yüksektir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları

Değişkenler	Grup	F	%
Okul Türü	Resmi	18	64.2
	Özel	10	35.7
Cinsiyet	Kadın	23	82.1
	Erkek	5	17.8
Mesleki Kıdem Yılı	0-1 Yıl	1	3.5
	2-5 Yıl	9	32.1
	6-10 Yıl	14	50
	11-15 Yıl	4	14.2
	16-20 Yıl	0	0
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	5	17.8
	Lisans	23	82.1
Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi)	5	17.8
	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	19	67.8
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	3	10.7
	Diğer (Sosyal Hizmetler)	1	3.5

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları gösterilmektedir. Öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları incelendiğinde öğretmenlerin % 64.2'sinin resmi, %35.7'sinin özel okulda görev yaptığı; %82.1'inin kadın, %17.8'inin erkek olduğu; %3.5'inin 0-1 yıl, %32.1'inin 2-5 yıl, %50'sinin 6-10 yıl, %14.2'sinin 11-15 mesleki kıdeme sahip olduğu ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu temayı kapsayacak bir cevap vermediği; %17.8'inin ön lisans, %82.1'inin lisans mezunu olduğu ve %17.8'inin meslek yüksekokulu (çocuk gelişimi), %67.8'inin lisans (okul öncesi öğretmenliği), %10.7'sinin lisans (çocuk gelişimi), %3.5'inin diğer (sosyal hizmetler) mezunu olduğu görülmektedir.

Bu temaya ait bulgulara bakıldığında, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları özel okullara oranla yüksektir. Kadın öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulguları yüksektir. Bulgulara bakıldığında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı bulgularının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre, lisans mezunu öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığı daha yüksek bulunmuştur. Lisans (okul öncesi öğretmenliği) mezunu öğretmenlerin çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemledikleri tutum ve davranışlara yönelik çıkarımda bulunma sıklığının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları

Değişkenler	Grup	F	%
Okul Türü	Resmi	16	59.2
	Özel	11	40.7
Cinsiyet	Kadın	23	85.1
	Erkek	4	14.8
Mesleki Kıdem Yılı	0-1 Yıl	1	3.7
	2-5 Yıl	9	33.3
	6-10 Yıl	13	48.1
	11-15 Yıl	3	11.1
	16-20 Yıl	1	3.7
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	5	18.5
	Lisans	22	85.1
Mezun Olunan Okul Türü	Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi)	5	18.5
	Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)	17	62.9
	Lisans (Çocuk Gelişimi)	4	14.8
	Diğer (Sosyal Hizmetler)	1	3.7

Tablo 4.12.'de, öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları sunulmuştur. Öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulgularına bakıldığında öğretmenlerin % 59.2'sinin resmi, %40.7'sinin özel okulda görev yaptığı; %85.1'inin kadın, %14.8'inin erkek olduğu; %3.7'sinin 0-1 yıl, %33.3'ünün 2-5 yıl, %47.1'inin 6-10 yıl, %11.1'inin 11-15 ve %3.7'sinin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu; %18.5'inin ön lisans, %85.1'inin lisans mezunu olduğu ve %18.5'inin meslek yüksek okulu (çocuk gelişimi), %62.9'u lisans (okul öncesi öğretmenliği), %14.8'inin lisans (çocuk gelişimi), %3.7'sinin diğer (sosyal hizmetler) mezunu olduğu görülmektedir.

Bu temaya ait bulgulara bakıldığında, resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını

sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı özel okullara oranla yüksek; kadın öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Bulgulara bakıldığında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı diğerlerine göre daha yüksektir. Bulgular incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisans (okul öncesi öğretmenliği) mezunu öğretmenlerin çocuklarda çevresel tutumun oluşması için çevre eğitimine aile katılımını sağlama konusunda çıkarımda bulunma sıklığı bulguları yüksektir.



5. TARTIŞMA

Okul öncesi çocuklarının çevresel tutumlarının araştırılması çevresel konulara yönelik çevre bilincinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklarda olumlu çevresel tutum oluşturulması, 21. yüzyılın çevresel problemleriyle başa çıkmasının en temel yolu olarak kabul edilmektedir (122). Bu nedenle araştırma kapsamında, okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda giriş bölümünde belirtilen alt amaçlara da yanıt aranmıştır.

Bireyin çevresinde bulunan toplumsal bir konu, olay ya da nesneye karşı bilgi, duygu, davranış ve gözlemlerine dayanarak oluşturduğu duygusal, davranışsal ve zihinsel hazır bulunuşluk, tutum olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin davranışlarının belirlenmesinde tutumlarının etkisi büyüktür. Bireylerin çevresel davranışlarını şekillendiren de çevreye yönelik tutumlarıdır (123). Araştırma doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen çocukların çevresel tutum puanı ortalamalarının ($\bar{X}=48.63$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu değer çocukların çevresel tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde; çocukların çevresel tutumlarının birçok değişken tarafından etkilenebileceğini söylemek mümkündür. Yalçın, bu konu üzerine yaptığı çevreyi koruma etkinliklerinden oluşan çevre eğitimi programının okul öncesi çocuklarının çevresel tutumuna etkisini inceleyen çalışmasını CATES-PV ölçeğini kullanarak 20 deney 20 kontrol grubu olmak üzere 40 katılımcıyla yürütmüş ve çalışma sonucunda çevreyi koruma etkinliklerinden oluşan çevre eğitim programının çocukların çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (98). Çevre konusunda çocuklara verilen eğitimin çocukların çevresel tutumlarını değiştirdiği söylenebilir.

Yapılan bazı çalışmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Çavuşoğlu ve ark.'nın ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisinin incelenmesi amacıyla ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 237 öğrenciye uygulanan çalışmada çevresel tutum ile çevre bilgi düzeyleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (124). Buna göre çocukların çevre bilgi düzeyleri arttıkça çevresel tutum puanları da artmaktadır. Bireylerin çevreye yönelik davranışlarında sahip oldukları hazırbulunuşluktan ziyade tutum ve ilgi gibi faktörlerinde etkili olduğunu Steg ve Vlek yaptıkları araştırmada belirtmişlerdir (105).

Karimzadegan'nın CATES-PV ölçeğini kullanarak yaptığı çalışmanın amacını ise çevre eğitimi programını kullanarak anasınıfına devam eden çocukların çevre bilgileri ile olumlu çevresel tutumlarını artırmak oluşturmuştur. İran'ın Rasht şehrinde anaokuluna giden 104 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Çalışmasında yarı deneysel desen kullanan Karimzadegan çalışma sonucunda çocuklara verilen iyi bir çevre eğitimi programı sonrasında çocukların olumlu çevresel tutum ile çevre bilgi düzeylerinde artış olduğunu tespit etmiştir (125). Nikolaeva'ya göre de çevre bilgisi, çevresel tutumların yordayıcısıdır. Aslında okul öncesi çocukların çevreye karşı tutumlarının çevre ile ilgili bilgi düzeylerinin işareti olduğunu iddia etmiştir (122). Tüm bunlardan hareketle çalışma grubuna dâhil olan çocukların çevresel tutum puanları yüksek olduğundan çevre bilgi düzeylerinin aynı orantıda olduğu söylenebilir.

Çevresel tutum puan ortalamalarına bakıldığında resmi okulda eğitim gören çocukların ortalamaları ile özel okulda eğitim gören çocukların ortalamaları arasındaki değer birbirine yakındır ve çocukların eğitim gördüğü okul türüne göre çevresel tutum puan ortalamaları arasında resmi okulda olan çocuklar lehine anlamlı fark saptanmıştır ($p=0.01<0.05$). Resmi okulda okul öncesi eğitim gören çocukların özel okulda okul öncesi eğitim gören çocuklara oranla olumlu çevresel tutumlarının daha yüksek olması, resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin hepsi lisans mezunu iken özel kurumlarda görev alan öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenlerin olmasından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyinin çocukların çevresel tutum puanlarını etkilediği söylenebilir. Bu çalışmaya yakın fakat eko okullar ve normal okullar olmak üzere farklı değişkenlerin yer aldığı bir çalışma Krajhanzl ve Cincera tarafından Çek Cumhuriyetinde bulunan eko-okullar ile resmi okullara giden öğrencilerin göstermiş olduğu olumlu çevresel davranışları etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda eko okuldaki eğitimlere katılan ve uygulayan çocukların olumlu çevresel davranışlarının geliştiği belirlenmiştir (126). Bu sonuç eko okullarda yoğun çevre eğitimi programının uygulamasından kaynaklanmış olabilir. Cevher Kalburan, Denizli'de gerçekleştirdiği çalışmasında resmi ve özel anaokullarının bahçelerini fiziksel açıdan, kullanım açısından ve bahçelerin geliştirilme süresinde gerçekleştirilen uygulamaları ile bu süreçte karşılaşılan sorunlar açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda ise hem resmi hem de özel anaokullarının bahçelerinde yeterli miktarda doğal unsurun bulunmadığını belirlemiştir.

Ayrıca her iki kurum türünde de okul bahçelerinin temel özelliklerinin belirlenmesinde çocukların katılımı yeterli görülmemiştir (127).

Çevresel tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamalarına bakıldığında ise çalışma grubunda yer alan erkek çocukların sayısı daha fazla iken kızların çevresel tutum puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Doğdukları andan itibaren kız çocuklarına kazandırılmaya çalışılan değerler (duyarlı olma, empatik yaklaşım, temiz, düzenli, sevecen, şefkatli, hoşgörü, anlayışlı vb.) kız çocuklarında çevreyi koruma, bitki ve hayvanlara zarar vermeme, çevreyi kirletmeme, geri dönüştürme gibi kazanımlar oluşturmaktadır. Çevresel tutum puan ortalamalarının erkeklerden yüksek çıkması bu bilgiye dayandırılabilir.

Sadık ve Sarı'nın yaptıkları çalışmada çevre bilgi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır (128). Uslucan ise yaptığı çalışma ile 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarını belirlemek ve Çevre Eğitim Programı'yla çocukların çevresel tutumlarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda ise çevre eğitim programı alan grubun puanları ile çevre eğitim programı almayan grubun puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiş bununla birlikte çocukların cinsiyetlerine göre çevresel tutumlarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (129). Bir diğer çalışmada köy ve şehir merkezinde okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları yerleşim merkezi ile çevresel tutumları arasında anlamlı fark bulunurken cinsiyet açısından her iki yerleşim merkezinde yaşayan çocukların çevreye yönelik tutumlarında fark olmadığı ortaya çıkmıştır (130). Okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumları ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışma sonucunda çevresel tutum puanları ile kişilerarası sosyal zekâ alanı arasında anlamlı farklılık bulunurken çocukların cinsiyetleri ile çevresel tutum puanları arasında farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (131). Kahrıman ve arkadaşlarının Ankara ilinde 40 okul öncesi (beş-altı yaş) çocuğa uyguladıkları toplumsal cinsiyetin çevresel tutumlara etkisini ölçen çalışmada çocukların tutumlarında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamıştır (132).

Atasoy ve Ertürk, ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha duyarlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (133). Uitto ve arkadaşlarının yaptıkları çalışma sonucunda ise çevresel tutum ve değerlerin cinsiyet

değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu vurgulanmıştır (134). Çavuşoğlu ve arkadaşlarının “İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında kızların çevreye yönelik bilgi ve duyarlılıklarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (124). Kesicioğlu ve Alisinanoğlu'nun, yaptıkları çalışmada ise cinsiyetin doğada yaşama ve doğa olaylarına karşı tutumlar için bir farklılık oluşturmadığını fakat cinsiyetin doğa unsurlarına karşı tutumlar ile arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Erkek çocukların doğa unsurlarına karşı tutumları kız çocuklardan daha olumlu bulunmuştur (135).

Beş-altı yaş grubunda yer alan çocuklarda yaşın çevresel tutum puanına etki etmediği de çalışmada çıkan bulgular arasındadır ($p>0.05$). Bu sonucun bu iki yaş grubunun birbirine çok yakın gelişim özellikleri göstermesinden ve iki yaş grubuna verilecek çevre eğitiminin de birbirine yakın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. “Okul öncesi dönem çocuklarının çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri” adlı çalışmada da beş yaş grubunda yer alan çocuklar ile altı yaş grubunda yer alan çocukların çevre ile ilgili farkındalık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır (136). Liefländer ve Bogner'in ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çevre eğitimi programının çevresel tutumlara etkisinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi adlı deneysel çalışmada 9-10 ve 11-13 yaşlarındaki çocuklara dört günlük eğitim verilerek ön test ve son test yapılmıştır. Deney sonucunda yaşı daha küçük olan öğrencilerin olumlu tutum değişiklerine daha duyarlı oldukları belirlenmiştir (137). “İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Çevre Kulübü Çalışmalarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi (İzmir Örneği)” isimli çalışmada dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa giden öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma yöntemi betimsel olarak belirlenmiş ve aynı zamanda karma desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü ve beşinci sınıflarda alınan çevresel tutum puanlarının ortalamasının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflardan yüksek olduğu belirlenmiştir (138). “*Ağaç, yaşken eğilir*” atasözünden hareketle çocuklara erken dönemlerden itibaren verilen çevre eğitimi çocukların çevresel duyarlılıklarını artırmaktadır denebilir.

Çalışmada çocukların çevresel tutum puanlarının anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Alan yazında benzer sonuçlu çalışmalar bulunmaktadır. Kesicioğlu ve Alisinanoğlu'nun çalışma grubunu 60-72 aylık 353 çocuğun oluşturduğu okul öncesi çocuklarının çevreye yönelik tutumlarını ölçen

çalışmada da çocukların anne ve baba öğrenim düzeylerinin çocukların çevresel tutumunu etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır (135). Küçük yaşlarda oluşan çevresel tutuma anne ve babanın öğrenim düzeyinden ziyade çocukların gözlem, tecrübe ve aldıkları çevre eğitiminin etkili olduğu söylenebilir. Çevresel tutum ölçeğini kullanarak 35 üniversite öğrencisiyle yürütülen “Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi” isimli çalışmada çevreye yönelik tutumların cinsiyete, ailenin ekonomik durumuna, anne ve babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür (139).

“İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)” isimli 114 ilköğretim çocuğuyla gerçekleştirilen çalışmada anne öğrenim düzeyinin çocukların çevreye yönelik tutumunu etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır (140). Çek Cumhuriyetinde anaokuluna devam eden çocuklar ve ebeveynleriyle gerçekleştirilen nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı karma desenli çalışmada çocukların çevresel tutumları ile ebeveynlerin çevresel tutumları arasında güçlü bir korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte çevresel tutumlar ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında da güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (141). Polonya’da Malopolskie, Mazowieckie ve Warmiésko-Mazurskie şehirlerinde 30 anaokulunda 686 ebeveyn ve 674 altı yaşında çocukla gerçekleştirilen araştırmada ebeveynlerin ve çocukların çevresel tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ebeveyn ve çocukların çevresel tutumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmakla beraber çevreye yönelik tutumların cinsiyete ve eğitim düzeyine bağlı olduğu belirlenmiştir (142). Şenyurt ve arkadaşları tarafından yapılan, çalışma grubunu Ege üniversitesinde eğitim gören 250 üniversite öğrencisinin oluşturduğu üniversite öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarını incelemeyi amaçlayan çalışmada anne öğrenim düzeyi ile çocukların çevresel tutumu arasında fark bulunmazken baba öğrenim düzeyi ile çocukların çevresel tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (143).

Öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan tema ve alt temalar çevre eğitimi ve çevresel davranışları açıklayıcı boyuttadır. Araştırmada belirlenen sonuçlara göre öğretmenler çevre eğitimi sırasında çevre bilinci kazanılmasında deneyimin, çocukların içinde bulunduğu kritik dönemin, etkileşimin ve duyarlılığın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak bakılacak olursa belirlenen etkenlerin (deneyim, kritik dönem, etkileşim ve duyarlılık) gözlemlenen faktörler arasında olması normaldir; fakat küçük çocuklarda bu bilincin kazandırılması

sürecinde ilgi ve merak duygularının oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır. Çocukların doğalarında bulunan merak güdülerinin harekete geçirilmesi için kullanılacak en etkili yöntem ise çocukların doğada gözlem yapmalarına imkân sağlamaktır. Çocuklar gözlem sayesinde doğal sürecin özelliklerini yaparak yaşayarak fark ederler. Çocukların çevre bilinci kazanması için yapılan etkinliklerden ziyade ağaçlar, yapraklar, kabuklar, çiçekler, böcekler, dallar ve bunlar gibi doğa ile ilgili daha birçok şeyi öğrenmeleri için birkaç dakika yeterli olabilmektedir. Avusturalya, İsveç, A.B.D. ve Kanada'da yapay oyun alanlarının olduğu okullar ile doğal yani yeşil alanların olduğu okul bahçelerinde yapılan çalışmalarda çocukların yeşil ve doğal alanların olduğu okul bahçelerinde daha fazla yaratıcı oyunlar oynadıkları görülmüştür. Ayrıca yeşil oyun alanlarının çocukların hayal güçlerini geliştirerek oyunları daha eşitlikçi bir şekilde oynamalarını sağladıkları belirlenmiştir. İsveç'te yürütülen bir deneysel çalışmada ise bir grup çocuk asfaltta oyun oynarken bir diğer gruba doğal bahçelerde oyun oynatılmıştır. Çalışma sonucunda doğal bahçelerde oynayan çocukların oyunlarını çok uzun süre oynadıkları görülürken asfaltta oynayan çocukların oyunlarını uzun sürdüremedikleri belirlenmiştir (108). Okul öncesi dönem çocuklarında çevreyle ilgili etkili ve kalıcı bir bilinç veya öğrenme gerçekleşmesi isteniyorsa onlara bütün duyu organlarını (dokunma, koklama, işitme, tatma ve görme) kullanabilmeleri için fırsat yaratılmalıdır. Bu sayede çocuklar doğa hakkında birçok şeyi öğrenebilirler (144). Bunlarla çocukların çevreyle ilgili yaşadıkları olumlu tecrübelerin (deneyimlerin) artmasıyla çevreye yönelik tutumları da olumlu şekilde değişir denilebilir (26).

Araştırmaya katılan öğretmenler çevre eğitiminin gelişim alanlarından en çok sosyal-duygusal gelişime etki ettiğini belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak gelişim alanları içerisinde çocukların daha çok sosyal-duygusal gelişim becerileriyle çevreye yönelik kazanımların edindiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin yanıtları arasında öz bakım becerileri ise ikinci sırada yer almaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen görüşlerine göre çevre eğitiminde en fazla kullanılan yöntem modern eğitim içerisinde çocukların öğrenme süreci içerisinde aktif katılımını sağlayan, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, çocukların yaratıcı, üretici, olumlu benliğe sahip, sosyal ve öz güven sahibi bir birey olarak tüm yönleriyle gelişmesine olanak sağlayan drama yöntemidir (145). Bertiz, yaptığı çalışmada drama yönteminin çevre konusunda bilgi öğretiminin yanı sıra olumlu davranış değişikliğini sağladığı sonucuna ulaşmıştır (146). Drama yönteminden sonra en çok kullanılan diğer

yöntem oyun yöntemidir. Çevre eğitiminde çocuğun yüzeysel öğrenmeden çok derinlemesine öğrenmesi gerekmektedir. Bunu en iyi sağlayacak olan da çocuğun kendi tecrübeleriyle öğrenmesini sağlamaktır. Bu süreçte kullanılacak en iyi yöntem çocukların merak güdülerini kamçılayan, keşfetmelerine imkân sağlayan, onların yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan proje yöntemi olabilir. Proje yöntemi çocukların kalıcı öğrenmelerine yardımcı olarak bilimsel süreç becerilerini geliştirir (16). Yapılan çalışmalar da çevre eğitimi sürecinde proje yönteminin oldukça etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir (147-52). Çevre eğitiminde en az kullanılan yöntem ise alan gezileri olarak belirtilmiştir. Alan gezileri; çocukların durumları, kişileri, kavramları kendi doğal ortamında tanıma, gözlemlene, ilişki kurma, eleştirel düşünme ve iş birliği davranışı kazanma gibi mühim davranışlar edinmektedir (153). Alan çalışmalarına bakıldığında alan gezileri çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlayan en etkili yöntemlerden biridir ve bu nedenle alan gezisi etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Modern yöntem ve teknikleri kullandığına dair görüş bildiren öğretmenlerin genelinin mesleki kıdemi bir-beş yıl arasındadır buradan hareketle modern donanımlarla eğitilip mezun olan öğretmenlerin derslerinde daha çok modern teknikleri kullandıkları söylenebilir.

Çevre eğitimi sürecine aile katılımı sağlamada öğretmenlerin genelinin bilgi notu gönderme ve proje ödevi verme yöntemlerini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin aile katılımını en az piknikle sağladığı da çıkan bulgular arasındadır. Aile, çocuğun ilk deneyimlerinin, inanç ve tutumlarının, yeteneklerinin ve alışkanlıklarının oluştuğu yer olduğundan çocuğun eğitiminde büyük önem taşıyor (154). Özellikle çevre eğitiminde ailenin etkisi çok büyüktür. Ebeveynlerin çevreye yönelik davranışları çocukların duyarlılıklarına etki etmektedir. Bu süreçte anne babanın okulda yapılan etkinlikler hakkında bilgi notuyla bilgilendirilmesi iyi olmakla beraber verilen eğitimin devamlılığı için ailenin de çevre eğitimi sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır. Aile katılım etkinlikleri hem çocuk hem anne ve baba açısından oldukça önemlidir. Aile katılımı ile çocuklar kendilerini okula daha yakın hissederler. Bununla birlikte anne ve babalarda çocuklarıyla daha kaliteli zaman geçirme fırsatı bularak çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak dâhil olurlar (155). Erol, okul öncesi dönem çocukları ve onların aileleriyle yaptığı deneysel çalışmada aile katılım etkinliklerinin çocuğun ve ailenin çevresel tutum ve duyarlılıkları üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuştur (105). 24-36 aylık 11 çocuk ve onların ebeveynleriyle yapılan aile katımlı çevre eğitiminin

çocukların dil gelişimine etkisini inceleyen deneysel çalışma sonucunda aile katılımlı etkinliğin çocukların dil gelişimine etkisi olduğu belirlenmiştir (156). Bu sonuçlar ailelerin çocuk anne karnına düştüğü andan itibaren çocukların öğrenme sürecine aktif dâhil olmalarından yani çocukların ilk öğretmenleri olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin çocuklarda gözlemledikleri davranışlara bakıldığında çevre temizliği ve çevreyi koruma gibi davranışların daha fazla gözlemlendiği görülmektedir. En az gözlemlenen tutum ise geri dönüşüme yönelik tutumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların çevresel tutum puanlarında da çocukların bu davranışları benimsediği görülmektedir. Okul öncesi dönem çocukları en iyi öğrenmeyi gözlemleyerek yaparlar. Evde ve okulda çevreye yönelik olumlu tutuma sahip bireyler gördüklerinde bu davranışları bir süre sonra çocuklarda içselleştirebilir. Bundan dolayı çevre temizliği, çevre koruma, tasarruf ve geri dönüşüm gibi kavramlar küçük yaşlardan itibaren hem sosyal çevreye hem de okul öncesi eğitimden itibaren tüm eğitim sürecine dâhil edilmelidir (157).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının (beş-altı yaş) çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmamızda çalışma grubunu evren içerisinden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 238 çocuk ve bu çocukların sınıflarında görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.).

Çocukların okul türü ve çevresel tutum puan ortalamaları arasında resmi okul lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4.2.). Erkek çocukların katılımının kız çocuklardan fazla olmasına rağmen kızların puan ortalamasının daha yüksek olduğu fakat aralarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 4.3) Çocukların yaşları ve çevresel tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır (Tablo 4.4). Anne ve baba öğrenim düzeyi ile çocukların çevresel tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Tablo 4.5. ve Tablo 4.6.)

Nitel verilerin araştırma sonuçlarında çevre eğitiminde çevre bilincinin gelişimi (deneyim, kritik dönem, etkileşim, duyarlılık), çevre eğitiminin etki ettiği gelişim alanları (sosyal-duygusal gelişim, öz bakım becerileri, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, dil gelişimi, ahlak gelişimi), çevre eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler (drama, oyun, proje, soru-cevap, gösterip yaptırma, örnek olay, beyin fırtınası, alan gezisi), çevre eğitimi sırasında çocuklarda gözlemlenen tutum ve davranışlar (yere çöp atmama ve ataları uyarma, hayvan ve bitkilere karşı duyarlılık, temiz havanın faydaları ve kirli havanın zararları, doğal afetler sırasında yapılacaklar, suyu dikkatli kullanma, geri dönüşüm) ve çevre eğitiminde aile katılımı (bilgi notuyla bilgilendirme, proje ödevi, doğa gezileri, ağaç dikimi) tema ve alt temaları ortaya çıkmıştır (Tablo 4.7.).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, çocukların cinsiyet, yaş, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyinin çevresel tutum puanlarına katkı sağlamadığı; ancak çocukların devam ettiği okul türünün çocukların çevresel tutum puanlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklarda gözlemlendiği çevresel davranışların genellikle çevreyi koruma, canlılara karşı duyarlılık, tasarruf gibi somut

davranışlar olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin çocuklardan elde edilen nicel verileri desteklediği çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır.

21. yüzyılın en temel problemi çevresel sorunlardır. Teknolojik yenilikler, hızlı nüfus artışı, plansız kentleşme gibi faktörler çevresel problemleri artırmaktadır. Bu tür problemlerin köklü çözümü için küçük yaşlardan itibaren kazandırılan çevre bilinci oldukça önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren aile ve okul işbirliğiyle bu bilinç kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler sunulabilir:

- Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarının çocuk ve öğretmen açısından incelenmesi amacıyla karma yöntemde planlanmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda çocukların çevresel tutumlarının inceleneceği deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Gün geçtikçe artan çevresel problemler çevrenin üzerinde önemle durulması gereken bir konu
- Çocukların zaman içerisinde çevresel tutumlarında ortaya çıkan değişiklikler boylamsal çalışmalar yapılarak belirlenebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na tüm resmi ve özel kurumda çalışan öğretmenlere çevresel tutum hakkında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırma sonucunda çocukların geri dönüşüm ile ilgili olumlu çevresel tutumlarının yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili etkinliklere ağırlık verilerek ailelerden çocuklarıyla birlikte hazırlayabilecekleri geri dönüşüm ile ilgili proje çalışmaları istenebilir.

KAYNAKLAR

1. Yücel AS, Morgil Fİ. Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2016, 1: 69-80.
2. Erten S. Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. *Çevre ve İnsan Dergisi* 2004, 65: 1-13.
3. Erbaş S, Ergül R, Şimşekli Y, Özdilek Z. *Okul Öncesi Dönemde Fen Öğretimi*, 1. Baskı. Bursa, Ekin Kitabevi 2002: 14-7.
4. Öztürk Ş, Şahin Ş, Mercan E. Üniversite öğrencilerinin okul öncesi eğitime ilişkin görüşleri (On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2010, 11 (1): 175-86.
5. Taşkın Ö, Şahin B. Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2008, 1: 1-14.
6. Ünal S, Dımışkı E. UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1999, 16: 142-54.
7. Deniz T. Çevre Eğitiminde Toplumbilimsel Argümantasyon Yaklaşımının Kullanımı. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Biyoloji Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2014.
8. Kocalar AO. Çevre ve çevre eğitimi üzerindeki yerel yönetim etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2014, 2: 348-62.
9. Wilson RA. Starting early: environmental education during the early childhood years. *The Exotics Dilemma, Part 2: Nutritional Aspects Imping of a Black Vulture Rodenticides and Wildlife Becoming a 501 (c) 3 Organization Early Environmental Education Conservation Classics Book* 2000, 23: 25-7.
10. Güngördü E. Türkiye’de nüfus hareketleri ve şehirleşme. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2002, 10: 409-14.
11. Bixler R, Carlisle DL, Hammitt WE, Floyd MF. “Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas”. *J Environ Educ* 1994, 26: 24-33.
12. Akçay İ. Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Öğrencilerine Yönelik Çevre Eğitimi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi 2006.

13. Montessori M. The Secret of Childhood. Çeviri: Yücel G. *Çocuk Eğitimi "Montessori Metodu"*, 5. Baskı. İstanbul, Özgür Yayınları 1997: 82.
14. Kesicioğlu OS. Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimleri Ve Çocukların Çevreye Karşı Tutumları. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2008.
15. Sungurtekin Ş. "Uygulamalı çevre eğitimi projesi" kapsamında ana ve ilköğretim okullarında "müzik yoluyla çevre eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2001, 14 (1): 167-78.
16. Önder A, Özkan B. *Sürdürülebilir Çocuk Gelişimi Okul Öncesinde Etkinliklerle Çevre Eğitimi*, 1. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık 2013: 5, 29, 79, 107, 122.
17. Şahin B. "Büyük Bir Ev İstiyorum" – "Evimde Havuz Olmasını İstiyorum": Okul Öncesi 6 Yaş Grubu Çocuklarının Çevre Kavramını Algılayışları. Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi 2008.
18. Dağlı H. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Eğitiminin İçeriği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2014.
19. Campbell C, Jobling W. *Science in Early Childhood*, 3th ed. USA, Cambridge University Press 2012: 14.
20. Alcarria AL, Perez JG, Vilches FP. Preschool Education Professionals as Mediators of Environmental Health Education. 6th International Conference on Intercultural Education "Education and Health: From a transcultural perspective" *Procedia Soc Behav Sci* 2014, 132: 639-46.
21. Kabaş D. Kadınların Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çevre Eğitimi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Bölümü, Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2004.
22. Lindberg NA. Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2011, 19 (1): 1-10.
23. Şallı D. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile 48-60 Aylık Çocuklara Geri Dönüşüm Kavramının Kazandırılması. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi 2011.

24. Oktay A. *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, 6. Baskı. İstanbul, Epsilon Yayıncılık 2007: 64, 124, 127, 130.
25. Kalburan FNC. “Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği” İle “Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği”nin Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Çevre Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2009.
26. Buhan B. Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi 2006.
27. Gök E. İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevresel Tutumları Üzerine Alan Araştırması. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi 2012.
28. Tümer NBK. Okul Öncesi Çocuklar İçin “Çocuklar İçin Çevre Ölçeği”nin Geliştirilmesi ve Çevre Eğitim Programının Çocukların Çevreye Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2015.
29. Öztürk DK. *Preschool Children’s Attitudes Towards Selected Environmental Issues*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi 2010.
30. Katrancı M. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi. İçinde: Seven S. (editör). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 1. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık 2014: 2.
31. Billington R. *Living Philosophy An Introduction to Moral Thought*. Çeviri: Yılmaz A. *Felsefeyi Yaşamak Ahlak Düşüncesine Giriş*, 2. Baskı. İstanbul: Ayrıntı Yayınları 2011: 347.
32. Erten S. “İlköğretim 2. Kademesindeki (6.7.8. Sınıflar) Öğrencilerde Çevreye Yararlı Davranışların Araştırılması”. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongre Kitabı*. Ankara 2002: 22.
33. Tüketici ve Çevre Eğitimi Vakfı. Çevre Eğitimi. <http://www.tukcev.org.tr/cevre-egitimi> 23 Ocak 2018.

34. Smyth JC. Environment and education: a view of a changing scene. *Environmental Education Research* 2006, 12 (3-4): 247-64.
35. Gürkan T. Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim. İçinde: Yaşar Ş. (editör). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 2. Baskı. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi 2009: 4.
36. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> 03 Şubat 2018.
37. Kant I. Über Pädagogik. Çeviri: Aydoğan A. *Eğitim üzerine: Ruhun eğitimi- Ahlaki eğitim- Pratik eğitim*. 1. Baskı, Ankara: Say Yayınları 2013: 31.
38. Bredekamp S. Erken Çocukluk Eğitiminde Devamlılık ve Değişim. İçinde: *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*, İnan HZ, İnan T, (Çeviri editörleri). *Effective Practices In Early Childhood Education Building a Foundation*. 2. Baskı, Ankara, Nobel Akademi 2015: 50.
39. Dewey J. Education Today (Ed. J. Ratner). Çeviri: Ata B., Öztürk T. *Günümüzde eğitim*. 2. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık 2014: 1-10.
40. Yıldırım A. *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich' in eğitim anlayışı üzerine*, 1. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık 2011: 11-2.
41. Tuncer B. Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla Karşılaştırılması. *International Journal Of Field Education* 2015, 1 (2): 39-58.
42. Akyol N. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 2016.
43. Kocabıyık F. Milli Eğitim Bakanlığı ve Okul Öncesi Eğitim. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi* 2011, 20: 3-4.
44. Akyol AK. *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim-7. Okul Öncesi Eğitim Programları*, 2. Baskı. Ankara, Hedef Yayınları 2015: 170.
45. Yörükoğlu A. *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk*. 7. Baskı. İstanbul, Özgür Yayınları 2007: 127.
46. Kandır A, Kurt F. *Proje Temelli Okul Öncesi Eğitim Programı*. 1. Baskı. İstanbul, Morpa Yayınları 2010: 18-23.

47. Gelişli Y, Yazıcı E. Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 29: 85-93.
48. Aral N, Kandır A, Yaşar MC. Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı. 4. Baskı. İstanbul, YA-PA Yayınevi 2011: 13.
49. Sunal O. Çocuğa Yönelik Sosyal Politika. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi 2009.
50. Abukan B. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Kendini Gerçekleştirme ve Bilgelik İlişkisi: Yaşlılar Üzerinde Bir Araştırma. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi 2014.
51. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Erken Çocukluk Eğitiminde Temel İlkeler. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20C3%87ocukluk%20E%20C4%9Fitiminde%20Temel%20C4%B0lkeler.pdf 10 Şubat 2018.
52. Gürkan T. Okul Erken Çocukluk Dönemi ve Okul Öncesi Eğitim. İçinde: Yaşar Ş. (editör). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, 1. Baskı. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını 2002: 5.
53. Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989). <https://www.unicef.org/turkey/crc> 13 Şubat 2018.
54. Ural O, Güven G, Sezer T, Azkeskin K, Yılmaz E. Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi* 2015, 1: 589-98.
55. Cüceloğlu D. *İnsan ve Davranışı – Psikolojinin Temel Kavramları*, 14. Baskı. İstanbul, Remzi Kitabevi 2005: 355.
56. Boz M. 5-6 Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Temel Hareket Eğitim Programının Hareket Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2011.
57. Yapıcı Ş, Yapıcı M. *Eğitim Psikolojisi*, 2. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık, 2010: 81.

58. Balat GU, Bilgin H, Ünsal FÖ. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ve sınıf yönetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* 2017, 4 (1): 114-26.
59. Kızıltaş E, Halmatov M, Sarıçam H. Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 12 (23): 173- 89.
60. Taş I. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 48-72 Aylık Çocukların Zihin Kuramı Ve Yaratıcılıklarına Etkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı. Doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi 2017.
61. Yaşar MC, Aral N. Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 2010, 3 (2): 201-09.
62. Ramazan O. Çocuk ve oyun. <http://www.ataaof.com> 14 Ocak 2018.
63. Sevinç M. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. 1. Baskı. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları 2009: 32.
64. Kaytez N, Durualp E. Türkiye'de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2014, 2: 110-22.
65. Akyol N. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi 2016.
66. Gürkan T, Koran N. 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *J Agric Educ* 2014, 3 (2): 203-26.
67. Brunton P, Thornton L. *Science In The Early Years: Building Firm Foundations From Birth To Five*, 1th ed. Sage Publication 2010: 1-3.
68. Dağlı H. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Eğitiminin İçeriği Konusunda Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2014.
69. Balat GU. Fen Nedir ve Çocuklar Feni Nasıl Öğrenir? İçinde: Akman B, Balat GU, Güler T (editörler). *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*, 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 2010: 5-7.
70. Aykut Ö. Bazı Değişkenlerin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Çalışmalarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Görüşlerine Etkisi. Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2006.
71. Eliason C, Jenkins L. *A Practical Guide to Early Childhood Curriculum*, 9th ed. Ohio, Merrill Prentice Hall 2003: 387.
72. Çakmak ÖÇ. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Öğretmenin Rolü. İçinde: Metin M, Şahin Ç (editörler). *Örnek Uygulamalarla Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*, 1. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık 2014: 32-35.
73. Şimşek CL, Tezcan R. Factors Influence The Development of Children's Ideas About Science Concepts. *Elementary Education Online* 2008, 7 (3): 569-77.
74. Davies D, Howe A. *Teaching science and design and technology in the early years*, 1th ed. David Fulton 2003: 15.
75. Karataş A. Çevre Bilincinin Geliştirilmesinde Çevre Eğitiminin Rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi 2013.
76. T.C. Çevre Kanunu. T.C. Resmi Gazete, sayı: 18132, 11 Ağustos 1983.
77. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=%C3%87EVRE 23 Şubat 2018.
78. Miller GT, Spoolman S. *Environmental Science*. Belmont, USA, Cengage Learning 2010: 6-8.
79. Görmez K. *Çevre Sorunları ve Türkiye*, 3. Baskı. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım 2015: 15.
80. Keleş R, Hamamcı C, Çoban A. *Çevre Politikası*, 8. Baskı. Ankara, İmge Yayıncılık 2015: 32.
81. Atasoy E. *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*, 1. Baskı. İstanbul, Sentez Yayıncılık 2015: 46.
82. Büyüктаşkapu S, Koçyiğit S, Samur AÖ, Kiremit HÖ. *Çocuk ve Çevre*, 1. Baskı. Ankara, Vize Yayıncılık 2011: 7, 77, 96.
83. Akkuş Z. Tarihsel ve Kültürel Çevrelerin Korunmasında Polis Teşkilatının Eğitimi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Çevre Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2013.
84. Karataş A. Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzelerinin rolü. *Akademik Bakış Dergisi* 2011, 27: 1-15.

85. Ay ST. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 2010, 1 (1): 76-93.
86. Başal HA. *Okul Öncesi ve İlkokul Çocukları İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi*. 2. Baskı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık 2015: 8-9.
87. Demir Ö, Acar M. Sosyal Bilimler Sözlüğü, 6. Baskı. Adres Yayınları, Ankara 2005: 371.
88. Şahin Y. Çevre. İçinde: Uzunöz A, Şeyihoğlu A, Akbaş Y, Gençtürk E (editörler). *Doğa Eğitimi Ders Dışı Öğretim Faaliyetlerine Örnek*, 1. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık 2012: 345-68.
89. Öztürk FZ, Öztürk T. Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu üniversitesi örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2015, 18 (33): 115-32.
90. Sakarya S. Çevreye Karşı Motivasyon Ölçeğinin Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerinde Geçerlik Güvenirlik Çalışması (Ankara İli Örneği). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2010.
91. Yalçın B. Doğal Çevreyi Koruma Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkileri (Çanakkale İl Örneği). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi 2013.
92. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php? Option =com_gts&arama=gts&kelime=hava](http://www.tdk.gov.tr/index.php?Option=com_gts&arama=gts&kelime=hava) 25 Ocak 2018.
93. Ergin E. Çevre Bilinci Geliştirmede Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi 2011.
94. InWikipedia, Özgür Ansiklopedi. https://tr.wikipedia.org/wiki/Küresel_ısınma 25 Ocak 2018.
95. Bozdoğan AE. “Küresel ısınma” sorunu hakkında eğitim alanında yapılan çalışmalardan bir derleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 2011, 11 (3): 1609-24.

96. Kocalar AO. Coğrafya'da Çevre Eğitimi ve Sorunları. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı. Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi 2012.
97. Demirkaya H. Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2006, 16 (1): 207-22.
98. Ozaner FS. Çiçek ve böceklerin doğanın dilinin öğretilmesindeki önemi; Alpin çiçeklerin bu eğitimdeki özel yeri. Karahan F (editör). *Gökyüzüne En Yakın Bitkiler: Alpin Çiçekleri Projesi, Flora Turizmi Eğitimi, 20 Nisan-09 Eylül 2007, Bildiriler Kitabı* 2007: 145-55.
99. Gökçeli FK. Çevre Eğitim Programının 48-66 Aylık Çocukların Çevresel Farkındalıklarına Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2015.
100. Afacan Ö, Güler MPD. Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında tutum ölçeği geliştirme çalışması. *In 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* 2011: 27-9.
101. Tıraş HH. Sürdürülebilir kalkınma ve çevre: teorik bir inceleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 2012, 2 (2): 57-73.
102. Kaypak Ş. Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 2011, 13 (20): 19-33
103. Çoban A. Sürdürülebilir kalkınma tartışması ekseninde Bergama köylü direnişi. İçinde: Yıldırım D, Haspolat E (editörler). *Değişen İzmir'i Anlamak*, 1. Baskı. Ankara, Phoenix Yayınevi 2010: 561-99.
104. Karademir AH, Cingi MA. Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2017, 1 (41): 120-36.
105. Erol A. Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Farkındalık Ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi 2016.
106. Atasoy E. *Çevre İçin Eğitim: Çocuk Doğa Etkileşimi*, 1. Baskı. Bursa, Ezgi Kitabevi 2006: 80.

107. Atasoy E. *İnsan Doğa Etkileşimi ve Çevre İçin Eğitim*, 1. Baskı. İstanbul, Sentez Yayıncılık 2015: 110.
108. Louv R. Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Çeviri: Temürcü C. *Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü*, 2. Baskı. Ankara, TÜBİTAK Yayınları 2012: 53, 107-8.
109. Kıyıcı FB, Yiğit EA, Darçın ES. Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2014, 4 (1): 17-27.
110. Özkubat S, Demiriz S. Çevreye karşı motivasyon ölçeği'nin okul öncesi öğretmen adayları üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2013, 2 (1): 87-114.
111. Fırat M, Yurdakul IK, Ersoy A. Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD* 2014, 2 (1): 65-86.
112. Büyüköztürk Ş, Çakmak EK, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 22. Baskı. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık 2016: 92, 154.
113. Çelikbaş A. Sürdürülebilirliği Temel Alan Çevre Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Davranışlarına ve Sürdürülebilir Çevre Tutumlarına Etkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi 2016.
114. Musser L, Diamond K. The children's attitudes toward the environment scale for preschool children. *J Environ Educ* 1999, 30 (2): 23-9.
115. Turhan M, Karabatak S, Polat M. Okullarda örgütsel öğrenme engellerinin Vignette tekniği ile incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2014, 10 (1): 66-88.
116. Tavşancıl E, Aslan E. *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, 1. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık 2001: 27.
117. Ünver G, Bümen NT, Başbay M. Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim* 2010, 35 (155): 63-77.

- 118.Şahin Ç, Kartal OY, İmamoğlu A. Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 2013, 14 (1): 101-18.
- 119.Miles MB, Huberman AM. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2th ed. Thousand Oaks, California, Sage Publications 1994: 64-5.
- 120.Sönmez V, Alacapınar FG. *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 1. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık 2013: 142.
- 121.Nikolaeva SN. The ecological education of preschool children. *Sov Educ* 2008, 50 (3): 64-72.
- 122.İnceoğlu M. *Tutum Algı İletişim*. 5. Baskı. Ankara, Beykent Üniversitesi Yayınevi 2010: 13.
- 123.Çavuşoğlu F, Altay B, Nuriyeva G, Öngör B. İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences* 2017, 20 (4): 253-58.
- 124.Karimzadegan H. Study of environmental education on environmental knowledge of preschool age children in Rasht city, Iran. *Biol Forum* 2015, 7 (1): 1546-51.
- 125.Cincera J, Krajhanzl J. Eco – schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behavior. *J Clean Prod* 2013, 61 (25): 117-22.
- 126.Kalburan FNC. Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2014, 18: 99-113.
- 127.Sadık F, Sarı M. Sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2007, 3 (39): 129-41.
- 128.Uslucan S. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların (60-72 Ay) Çevreye Yönelik Tutumlarına Çevre Eğitim Programının Etkisi (Çanakkale İl Örneği). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Çanakkale: Çanakkale Üniversitesi 2016.
- 129.Durkan N, Güngör H, Fetih L, Erol A, Ogelman HG. Comparison of environmental attitudes and experiences of five-year-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Dev Care* 2016, 186 (8): 1327-41.
- 130.Genç H. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çoklu Zekâ Alanları İle Çevreye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı,

- Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi 2015.
- 131.Ozturk DK, Olgan R, Tuncer G. A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *Int J Sci Educ* 2012, 34 (4): 629-50.
- 132.Atasoy E, Ertürk H. İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2008, 10 (1): 105-22.
- 133.Uitto A, Juuti K, Lavonen J, Byman R, Meisalo V. Secondary school students interests attitudes and values concerning school science related environmental issues in Finland. *Environmental Education Research* 2011, 17 (2): 167-86.
- 134.Kesicioğlu OS, Alisinanoğlu F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2009,10 (3): 37-48.
- 135.Çabuk B. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre İle İlgili Farkındalık Düzeyleri Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi 2001.
- 136.Liefländer AK, Bogner FX. The effects of children's age and sex on acquiring pro-environmental attitudes through environmental education. *J Environ Educ* 2014, 45 (2): 105-17.
- 137.Teyfur E. İlköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi İzmir örneği. *Ege Eğitim Dergisi* 2008, 9 (1): 131-49.
- 138.Genç M, Genç T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)* 2013, 1 (1): 9-19.
- 139.Değirmenci M. İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Middle Eastern & African Journal Educational Research* 2013, 3: 59-68.
- 140.Kroufek R, Janovec J, Chytrý V, Simonová V. Environmental attitudes of pre-school children and their parents. *In International Technology, Education and Development Conference At Valencia* 2016, 10: 5469-73.
- 141.Jurczak, MG, Stepska A, Nieszporek K, Bryda G. Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education* 2006, 15 (1): 62-76.

- 142.Şenyurt A, Temel AB, Özkahraman Ş. Üniversite öğrencilerinin çevresel konulara duyarlılıklarının incelenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi* 2011, 2 (1): 8-15.
- 143.Arnas YA. Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi* 2002, 6 (7): 1-6.
- 144.Ulutaş A. Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2011, 6: 232-42.
- 145.Bertiz H. Dramanın Çevre Bilinci Oluşturmadaki Rolü ve Etkililiği. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi 2010.
- 146.Angın DE. Proje Temelli Eğitim Programının 60-71 Aylık Çocukların Kavram Gelişimine Etkisi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi 2013.
- 147.Bradford M. Motivating students through project based service learning. *T.H.E. journal* 2005, 32 (6): 29-30.
- 148.Brooks M, Wangmo T. Introducing the project approach and use of visual representation to early childhood education in Bhutan. *Early Childhood Research and Practice* 2011, 13 (1): 1-35.
- 149.Çabuk B, Haktanır G. What should be learned in kindergarten? A project approach example. *Procedia Soc Behav Sc* 2010, 2: 2550-55.
- 150.Yuen LHF. A valuable experience for children: The Dim Sum and Chinese restaurant project. *Early Childhood Research and Practice* 2010, 12 (1): 1-12.
- 151.Oğuz V. Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi 2012.
- 152.Oğuz V, Gizir Z, Akyol AK. *Erken Çocukluk Eğitiminde Proje Yaklaşımı ve Uygulanmış Proje Örnekleri*, 1. Baskı. Ankara, Anı Yayıncılık 2014: 7.
- 153.Kızıltaş E, Sak R. Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 2016, 11 (2): 536-54.
- 154.Bartan M, Şahin FT. Ebeveyn-çocuk ilişkisi envanterinin 60-72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2012, 34: 185-200.

- 155.OBADER. Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek rehberi.
http://anaokulu.cu.edu.tr/__/file/OBADER_2013.pdf. 20 Mayıs 2018.
- 156.Kınık B, Okyay Ö, Aydoğan Y. 24-36 aylık çocuklarda aile katılımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal* 2016, 24 (5): 21-43.
- 157.Yoleri S. Children and the environment: creating environmental awareness among preschool children. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 2012, 34: 100-11.



EKLER

EK 1. Özgeçmiş

I. Bireysel Bilgiler

Ad Soyadı :Burcu COŞANAY

Doğum Yeri ve Tarihi :Malatya – 1992

Uyruğu : T.C.

İletişim Adresi : Hacıabdi Mah. Şehit Polis Memuru Candaş Kaplan Sok. No:6
Battalgazi / Malatya

E-posta : burcucosanay@gmail.com

II. Eğitim Bilgileri

Lisans :Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Bölümü (2011-2015)

Yüksek Lisans: İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi
Anabilim Dalı (2016 – Devam)

III. Mesleki Bilgiler

Malatya Özel Yıldız Çocuklar Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni, 2015-2017.

Özel Malatya AK Anaokulu (Amerikan Kültür Kids Anaokulu), Kurum Müdürü, 2017-
2018.

IV. Ulusal ve Uluslararası Katıldığı Kongre ve Sempozyum Bildirileri

Ulutaş A., Akdoğan F. ve **Coşanay B.** (2017). XYZ Kuşakları, Teknolojinin Z Kuşağı Üzerindeki Etkileri ve Eğitime Yansımaları. Presented at the 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu .

Ulutaş A., Akdoğan F. ve **Coşanay B.** (2017). Bronfenbrenner In Ekolojik Sistemler Kuramına Dayanan Çevre Yapısının Okul Öncesi Dönemdeki Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Presented at the 7. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi .

Ulutaş A., Akdoğan F. ve **Coşanay B.** (2017). Technological Products Used In Preschool Period. Presented at the 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi.

Yayan EH., Ulutaş A., Akdoğan F., Suna Y., **Coşanay B.** ve Düken ME. (2017). İşbirlikli Öğrenmeye Dayanan Aile Katılımlı Bilim Eğitiminin 5-6 Yaş Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. Presented at the 1. Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi.

Coşanay B. ve Ulutaş A. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye İlişkin Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Presented at the 5.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi.

Coşanay B. ve Ulutaş A. (2018). Kırsal ve Kentsel Yerleşim Merkezlerinde Yaşayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının 5 6 Yaş Çevreye Yönelik Algılarının Resim Yoluyla İncelenmesi. Presented at the 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi.

V. Sertifikalar

Cattell 2A-3A, Porteus, D2 Dikkat Testi, Frankfurter, Frostig, Burdon, Bender Gestalt, Benton, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Gesell, AGTE (Ankara Gelişim Tarama Envanteri), Goodenough, Kelime Söyleyiş, Peabody (Çocuk Değerlendirme Testleri Eğitimi ve Uygulama Sertifikaları)


WISC-R Zekâ Testi Uygulama Sertifikası

Robotik Kodlama Eğitimi Katılım Sertifikası

VI. Yabancı Dil

İngilizce (YÖKDİL – 56,25)

EK 2. Etik Kurul Onayı 1

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU (Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu)			
Oturum Tarihi	Oturum Sayısı	Karar Sayısı	
08.08.2017	17	2017/17-1	
<p>Karar No:2017/17-1: Sağlık Bilimleri Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu 08.08.2017 tarihinde Rektör Yardımcıları Toplantı odasında toplandı. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde Yrd. Doç. Dr. Ayşegül ULUTAŞ AVCU'nun sorumlu araştırmacı olduğu; Malatya Özel Yıldız Çocuklar Anaokulunda Okul Öncesi Öğretmeni Burcu COŞANAY'ın "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Tutumlarının Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışması Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından uygun olup-olmadığı hususundaki başvurusuna ilişkin raportör raporu görüşüldü. Çalışma Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi açısından değerlendirildiğinde çalışmanın <u>etik açıdan uygun olduğuna</u>; oy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
Prof. Dr. Osman CELBİŞ Etik Kurul Başkanı	KATILMADI		
Prof. Dr. Kadir ERTEM Etik Kurul Başkan Yrd.		Prof. Dr. Gülsen GÜNEŞ Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Cemşit KARAKURT Etik Kurul Üyesi	KATILMADI	Prof. Dr. Yüksel SEÇKİN Etik Kurul Üyesi	KATILDI
Prof. Dr. Erkan KARAKAŞ Etik Kurul Üyesi	KATILDI	Prof. Dr. Yılmaz TABEL Etik Kurul Üyesi	KATILDI

EK 3. Etik Kurul Onayı 2

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	TOPLANTI SAYISI
12.07.2018	32	2018/32-03
<p>Enstitümüz Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Filiz AKDOĞAN, Burcu ÇOŞANAY ve Betül KAPKIN'ın tez konu başlıklarının değiştirilmesine ilişkin Anabilim Dalı Başkanlığının 10.07.2018 tarih ve E.54936 sayılı teklif yazısı görüşüldü.</p> <p>Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçen öğrencilerden Filiz AKDOĞAN'ın tez konu başlığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi" olarak, Burcu ÇOŞANAY'ın "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Tutumlarının Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi" olarak, Betül KAPKIN'ın "Değerler Eğitimi Programının 4-6 Yaş Grubu Çocuklardaki Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" olarak 03.07.2017 tarih ve 2017/24-09 sayılı Yönetim Kurulu kararı ile belirlenmişti.</p> <p>Ancak, Anabilim Dalı Başkanlığının teklifi doğrultusunda söz konusu tez çalışmalarının içeriği aynı kalmak kaydıyla, Filiz AKDOĞAN'ın tez konu başlığının "5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi" olarak, Burcu ÇOŞANAY'ın tez konu başlığının "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının (5-6 Yaş) Çevresel Tutumlarının Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi" olarak ve Betül KAPKIN'ın tez konu başlığının "Etkinlik Temelli Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi" olarak değiştirilmesine, konunun ilgili Anabilim Dalı Başkanlığına bildirilmesine oybirliği ile karar verildi.</p>		

BAŞKAN	Prof. Dr. Yusuf TÜRKÖZ Enstitü Müdürü	İmza
--------	--	------

ÜYELER

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇALIŞKAN Müdür Yardımcısı	İmza	Prof. Dr. Rukuye AYLAZ Üye	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CANBOLAT Müdür Yardımcısı	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Narin SADIKOĞLU Üye	İmza
Prof. Dr. Davut ÖZBAĞ Üye	İzinli	RAPORTÖR Sultan ÖZKAN Enstitü Sekreter V.	İmza

EK 4. Milli Eğitim Anket Uygulama İzin Onayı



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.16022388
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Bircu COŞANAY)

06.10.2017

VALİLİK MAKAMINA

BİTİ : İnönü Üniv. Rektörlüğünün 15/09/2017 tarih ve 50235129-100-E.22924 sayılı yazısı

Üniversitemin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Bircu COŞANAY'ın yürütmekte olduğu "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Tutumlarının Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan ve ilgili yazılarında belirtilen okullarda anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 26/09/2017 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Faruk ERDİM
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR
06.10.2017


Ali DEMİR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK 5. CATES-PV Ölçeği Kullanım İzni

CATES-PV Gelen Kutusu x 🔍 🖨 📧

 **Burcu Cosanay** <burcucosanay@gmail.com> 24.03.2017 ☆ ↶ ⌵
Alıcı: deniz ⌵

Merhaba Deniz Hocam,
İnönü Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim ve aynı zamanda okul öncesi öğretmeniyim. Seminer ve tez için çocuklarla çevre konulu bir çalışma yapacağım ve bu konuyla ilgili çalışma az olduğundan veri toplarken sizin de çalışmanızda kullandığınız ve Türkiye'ye uyarladığınız CATES-PV görüşme formunu kullanmak istiyorum uygun bulursanız izniniz olursa görüşme formunun bir örneğini gönderebilirsenez sevinirim. İlginiz için teşekkür ederim saygılarımla sunarım iyi çalışmalar.




 **deniz kahrıman** <denizkahrıman@gmail.com> 24.03.2017 ☆ ↶ ⌵
Alıcı: bana ⌵

Ekte yardımcı olacak dokümanları gönderiyorum
Kolaylıklar dilerim.

24 Mart 2017 14:33 tarihinde Burcu Cosanay <burcucosanay@gmail.com> yazdı:

...

3 Ek ⌵ 📧

 deniz_kahrıman_...  ölçek-13.09.2009...  CATESPV (2).pdf

Ek 6. Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,
Çalışmamızın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik davranışlarının öğretmenler açısından incelenmesi ve çocukların çevreye yönelik tutumlarının CATES-PV ölçeğine göre değerlendirilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için hazırlanan genel bilgi formu çocuk ve öğretmen kişisel bilgilerinden oluşmaktadır. Aşağıda verilen sorulardan durumunuza ve çocuğun durumuna uygun olanı (X) işareti ile belirtiniz. Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Burcu COŞANAY

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ

Çocuk Kişisel Bilgi;

Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Yaşı:.....

Eğitime Devam Ettiği Okul Türü : () Resmi () Özel

Anne Öğrenim Düzeyi: () İlköğretim () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

Baba Öğrenim Düzeyi: () İlköğretim () Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

Öğretmen Kişisel Bilgi;

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız:

Öğrenim Düzeyiniz: () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü

Mezun Olduğunuz Okul Türü:

() Kız Meslek Lisesi (Çocuk Gelişimi Bölümü)

() Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Gelişimi Bölümü)

() Lisans (Okul Öncesi Öğretmenliği)

() Lisans (Çocuk Gelişimi/Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/Çocuk Gelişimi Öğretmenliği)

() Diğer (Belirtiniz):.....

Görev Yapmakta Olduğunuz Kurum:

() Resmi Bağımsız Anaokulu

() Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel Bağımsız Anaokulu

() Resmi İlkokula Bağlı Anasınıfı

() Özel İlkokula Bağlı Anasınıfı

Mesleki deneyiminiz:

() 0-1 yıl arası () 2-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl

**EK 7. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevreye Yönelik Davranışlarının
Öğretmen Açısından Değerlendirilme Görüşme Formu**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVREYE İLİŞKİN
DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

Değerli Öğretmenim,

Çalışmamızın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için hazırlanan görüşme formunun sorularını yanıtlamanız rica olunur. Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Burcu COŞANAY

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül ULUTAŞ

- 1-)Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 2-) Çevre eğitiminin çocukların hangi gelişim alanlarına katkısı olduğunu düşünüyorsunuz?
- 3-) Çevre eğitimine hangi etkinlikleriniz içerisinde ve ne sıklıkta yer veriyorsunuz? Hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz? (Oyun, Drama, Gösterip Yaptırma, Örnek Olay, Proje Yaklaşımı, Soru Cevap, Beyin Fırtınası vb.)
- 4-) Uyguladığımız çevre eğitimi süresince çocukların çevreye ilişkin farkındalıklarının geliştiğine ilişkin çocuklarda gözlemlediğiniz davranışlar nelerdir?
- 5-) Çevre eğitiminde çocukların çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri için yapılması gerekenlere ilişkin neler düşünüyorsunuz?
- 6-) Çevre eğitimi süresinde çocukların hayvanları ve bitkileri korumaya yönelik kazanımları edindiğini nasıl anlıyorsunuz?
- 7-) Okul öncesi dönem çocuklarının su tasarrufunu sağlama ve su kirliliğini önlemeye yönelik gözlemlediğiniz davranışları nelerdir?
- 8-) Çevre eğitimi süresinde çocukların çevreyi çöplerden korumasına ve bu çöpleri geri dönüştürmeye yönelik yapması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 9-)Çevre eğitimi süreci içerisinde çocukların toprağı ve havayı korumaya yönelik yapması gerekenlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

10-)Çevre eğitimi süresinde çocukların çevreyi gürültüden korumaya yönelik yapmaları gerekenler nelerdir?

11-)Çevre eğitimiyle yangın, sel, fırtına gibi afetler için almaları gereken önlemlere ilişkin çocuklarda gözlemlediğiniz davranışlar nelerdir?

12-)Çevre eğitimine aile katılımını nasıl sağlıyorsunuz?

13-)Okul öncesi dönem çocuklarının çevreye ilişkin tutumları konusunda eklemek istediğiniz başka hususlar var mı? Varsa belirtiniz.



EK 8. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği: Çocuklara Yönelik Çevre Tutum Ölçeği Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV)



4. Bazı çocuklar dışarıdaki (doğadaki) bitkileri ve böcekleri (izlemeyi) severler ancak onları evlerine götürmezler ama kimi çocuklar dışarıda buldukları bitki ve böcekleri evlerine götürürler.



Cümleler gösterildikten sonra iki resim gösterilerek: Sen bu çocuklardan hangisine benziyorsun? Çocuğun cevabı dinlendikten sonra: Bu çocuklara ne kadar benziyorsun? Büyük daire gösterilerek: Her zaman mı bitki ve böcekleri uzaktan izlemeyi seversin/ eve götürmek istersin? Küçük daire gösterilerek: Ara sıra mı bitki ve böcekleri uzaktan izlemeyi seversin/ eve götürmek istersin? (Çocuğun parmağıyla, söylediği cevabı ifade eden daireyi göstermesi beklenir. Eğer göstermezse dairenin cevapla örtüşmediği belirtilir, cevabı tekrarlatılır. Çocuğun söylediği cevap ile gösterdiği daire doğru ise puan kaydedilir. Puanlar yukarıdaki dairelerin içinde yer alan rakamlardır. Çocuk hangi daireyi doğru olarak göstermişse o dairedeki puan kaydedilir.

Not: Araştırmada çocukların çevreye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracının dördüncü maddesine yer verilmiştir.