



**T.C  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EKO-OKULLAR ETİKETİ BULUNAN VE EKO-OKULLAR  
ETİKETİ BULUNMAYAN ANAOKULLARININ BAHÇE  
ÖZELLİKLERİ**

**ÇİĞDEM HUZ**

**Denizli – 2015**

**T.C  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EKO-OKULLAR ETİKETİ BULUNAN VE EKO-OKULLAR ETİKETİ  
BULUNMAYAN ANAOKULLARININ BAHÇE ÖZELLİKLERİ**

**ÇİĞDEM HUZ**

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN**

Bu çalışma PAÜ BAP tarafından 2015EĞBE001 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okulöncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan Doç.Dr. Naci İSİKOĞLU ERDOĞAN <sup>İmza</sup>  
Üye Ord. Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN  
Üye Yrd. Doç. Dr. Sezai KOCYİĞİT <sup>S. Kocyiğit</sup>

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 28./12./2015 tarih ve 45./10... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

R. Baştürk

Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel
- Normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza  
  
Cigdem HUZ

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmayı yapmam için bana fikir veren, bilgi ve tecrübelerini her zaman benimle paylaşan, araştırmam boyunca bütün aşamaları büyük bir titizlikle takip eden ve yardımını esirgemeyip bana yol gösteren danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. F. Nilgün CEVHER KALBURAN' a çok teşekkür ediyorum. Ölçek geliştirme sürecinde destek sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Emel TOK'a, Doç. Dr. Nesrin IŐIKOĐLU ERDOĞAN'a ve diğer üniversite hocalarıma teőekkürlerimi sunuyorum. Uygulama yaptığım okullarda bana yardımcı olan okul müdürleri, müdür yardımcıları, öğretmenlerine minnettarım. Ayrıca her konuda bana destek olan sevgili dostum Öznur ATEŞ'e, bana destek olan arkadaşlarıma, çalışmamın her aşamasında yanımda olan, öğrenim hayatım boyunca her zaman bana güç veren, beni yetiştiren, desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen aileme teőekkürü borç bilirim.

Çiğdem HUZ  
Kasım, 2015

## ÖZET

### **Eko-Okullar Etiketi Bulunan ve Eko-Okullar Etiketi Bulunmayan Anaokullarının Bahçe Özellikleri**

Çiğdem HUZ

Bu çalışmanın amacı, eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarının bahçelerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli il ve ilçelerinde bulunan dokuz eko-okulda görev yapan dokuz idareci ile 66 öğretmen ve dokuz eko-okul olmayan anaokulunda görev yapan dokuz idareci ile 70 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki veriler Okul Bahçesini Tanımlama Formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki verileri ise araştırmacı tarafından Öğretmen Soru Formu, Okul Gözlem Formu, dört öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme ve okul bahçesinin fotoğraflandırılması ve video kaydına alınması ile elde edilmiştir.

Nicel verilerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 18 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada iki ana tema (fiziksel özellik ve kullanım özelliği) ve alt kategoriler (etkinlik açısından, desteklenen gelişim alanı, etkinlik türü, çocuk yönelimli, öğretmen yönelimli, kullanım zamanı açısından, sıklık, zaman dilimi) oluşturulmuştur. Okul bahçesi gözlemi ile fotoğraf ve video kayıtları yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda eko-okulların zemin özelliklerinin daha fazla çeşitlilik gösterdiği, bahçe özelliklerinin tırmanma duvarı, oyun evi, kamelya şeklinde çeşitlendiği ve daha fazla doğal unsura sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık her iki okul türü de bahçede geçirilen süre (ortalama 30 dakika) ve gerçekleştirilen etkinlikler açısından birbirine benzer

özellikler taşımakla birlikte, eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenlerin çocukların serbest oyunlarına katılım oranının daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** eko-okul, okul bahçesi, dış mekanda eğitim, çevre eğitimi.

## ABSTRACT

### **The School-ground Features of Preschools Which Have Eco-School Label and Preschools Which Have Not Eco-School Label**

The aim of this study is to examine the compare the school-ground characteristics of preschools which have eco-school label and preschools which have not eco-school label.

This study used mixed methods research design of intertwined history simultaneously. Nine managers and 66 teacher in nine eco-schools and nine administrators and 70 teachers in nine non-eco-school preschools in Denizli provinces and districts were participated in the study in 2014-2015 academic year. Quantitative data of the study was collected by the researcher through Exploration Form The School-ground. Qualitative data of the study was obtained by researchers by using Teacher Questionnaire, School Observation Form, during semi-structured interviews that were carried out with four teachers. Additionally, the school-grounds were photographed and video-recorded.

SPSS 18 (Statistical Package for the Social Sciences) packaged software was used in the statistical analysis for the quantitative data of this study. The qualitative data and Teacher Questionnaire was analyzed by using content analysis method. The two main themes (physical properties and handling characteristics) and sub-categories (in terms of efficacy, it supported the development area, event type, the child-oriented, oriented teacher, handling time, frequency, time zone) in the study were created. Descriptive analysis was used that schools analysis of data obtained through photography and video recording with garden observation.

As a result of the research, it was stated that the ground conditions of eco schools had more variety; playground features vary as wall bars, playhouse, camellia and they had more natural elements. On the other hand, it was observed that both school types had similar characteristics such as the amount of the time (on average 30 minutes) spent and the activities in the playground; the participation rate of teachers to the free plays of children was higher in the schools which are not eco schools.

**Keywords:** eco-schools, school-ground, outdoor education, environmental education.



## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.5. Sayıtlar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	7
2.1. Kavramsal Çerçeve .....	7
2.1.1. Çevre Nedir?.....	7
2.1.2. Çevre Eğitimi ve Önemi .....	7
2.1.3. Çevre Eğitiminin Gelişimi.....	9
2.1.4. Eko-Okullar Programı .....	11
2.1.5. Eko-Okullar Programının Konuları .....	14
2.1.6. Eko-Okullar Programının Yararları.....	14

2.1.7. Eko-Okullar Programının Aşamaları.....	15
2.1.8. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi.....	20
2.1.9. Okul Öncesi Dönemde Etkili Bir Çevre Eğitimi Programının Özellikleri.....	24
2.1.10. Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Önemi .....	27
2.2. İlgili Araştırmalar .....	30
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	30
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	35
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Deseni.....	39
3.2. Çalışma Grubu .....	39
3.3. Veri Toplama Araçları .....	41
3.4. Verileri Toplama Süreci.....	45
3.5. Verilerin Analizi.....	46
3.6. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği .....	48
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR .....	49
4.1. Okul Bahçesinin Fiziksel Özelliklerine Yönelik Kategoriler .....	49
4.2. Okul Bahçesinin Kullanım Özelliklerine Yönelik Kategoriler.....	58
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	68
5.1. Tartışma.....	68
5.2. Öneriler .....	74
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	85
Ek A: Özgeçmiş .....	85
Ek B: İzin Belgesi .....	85

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Günümüzde küresel ısınma ve doğal kaynakların hızlı bir şekilde tüketilmesi sonucu çevre sorunları artmaktadır. İnsanoğlunun doğa ile ilişkisi giderek bozulmaya başlamış, bunun sonucu da çevre sorunlarının tartışılması gerektiğini gündeme gelmiştir (Sungurtekin, 2001). Yapılan araştırmalar çevreye karşı sorumluluğun okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığını, bu dönemde kazanılan bilincin yetişkin yıllarında da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmeye katkısı bulunduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, Çobanoğlu ve Artvinli, 2011). Erten (2004), çocuklukta ve erken yaşlarda belirginleşen değer yargıları ve tutumlar, doğa karşı empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında oldukça önemli olduğunu düşündüğü için çevre eğitiminin erken yaşlarda başlamasının gerektiğini vurgulamıştır (Erten, 2004).

Türkiye’deki okulların çoğunda yeterli ağacın ve yeşil alanın olmayışı, kapalı eğitim ortamlarında doğayla kopuk olarak yaşayan çocukların nasıl sağlıklı çevre eğitimi yapabileceği sorusunu akıllara getirmektedir. Çevre eğitiminde çocuklara, doğayla birebir yaşantı yaşamalarına, doğadaki varlıkları tanımalarına ve doğanın bütünlüğünü anlamalarına imkan veren somut yaşantılar oluşturulmalıdır (Özdemir, 2010). Fakat ülkemizde çevre eğitimi çocuklara daha çok sınıf içi etkinliklerle verilmeye çalışılmakta, çocuklar bilgiye araştırarak, deneyip inceleyerek değil, öğretmen tarafından verilen hazır bilgi ile ulaşmaktadır.

Ayrıca çocukları dış mekandan ayıran eğitim programları çocuklara doğa ile ilgili yanlış mesajlar vermektedir. Bu mesajlar, doğal çevrenin o kadar önemli olmadığı ya da bireyle doğanın ilişkisinin önemsiz olduğunu gösterebilir. Bu şekilde yetişen çocuklar, çevreye karşı olumsuz duygu ve düşünceler benimseyebilirler (Başal, 2005, s.15).

Çevrenin öneminin günümüzde hızla artması nedeniyle tüm dünyada uygulanan çeşitli çevre eğitim projeleri gerçekleştirilmeye başlanmış, ülkemizde de çeşitli çevre eğitim projeleri hayata geçirilmiştir. TEIEN (Türkiye Çevresel Veri Değişim Ağının Kurulması Projesi), En-

Ver Projesi, İklim Değişikliğinin Etkisinin Azaltılması ve Biyolojik Çeşitliliğin Korunması İçin Türkiye Sulak Alanlarının Korunması ve Sürdürülebilir Kullanımı Projesi, Yeşil Kutu Çevre Eğitimi Projesi, Okullarda Orman Projesi, Uygulamalı Çevre Eğitimi Projesi, Çocukların Meyve Bahçesi Projesi ülkemizde uygulanan projelere örnek gösterilebilir (Kaya ve diğ., 2011). Bunlardan biri de Eko-Okullar Programıdır.

Eko-Okullar Programı Türkiye Çevre Eğitim Vakfı'nın (TÜRÇEV) 1995 yılında Uluslar Arası Çevre Eğitim Vakfı (FEE) bünyesi altında ülkemizde okul öncesi ile ilköğretimde çevreye yönelik bilinçlendirme vermek için uygulanmaya başlayan bir programdır. Programla birlikte çocuklar hem çevreye yönelik konularda bilgilendirilir hem de çevrelerindeki diğer kişileri çevresel konularda bilinçlendirmede aktif rol oynarlar (TÜRÇEV, 2014). Eko-Okullar Programının temel anlayışına göre çocuklara doğayı sevdirci oyunlar oynama fırsatlarının sunulmasının yanında doğada zengin yaşantılar kazandırılması hedeflenmelidir. Bu oyunlar ve yaşantılarla çocuklar, olumlu duygular edinir ve çevre dostu olmayı öğrenirler.

Çevreye karşı hassas olma ve doğayı araştırma merakı çocuklarda olan bir özelliktir. Doğa, her çeşit materyali dış mekanda çocuklara sunmaktadır. Bu yönüyle doğa çocukların gelişimini destekleyen bir sınıftır. Çocukların yapacağı tek şey doğayı araştırmaktır (Çelik ve diğ., 2013, s.11). Çocukların doğada vakit geçirmelerinin sağlanması ve okul bahçelerinin doğal alanlar olarak düzenlenmesi çevre konusunda duyarlı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olacaktır.

Bu açıdan eko-okul etiketi bulunan anaokullarının çevresel amaçlara ulaşmak için daha zengin doğal özellikler içeren çevre olanaklarına sahip olması beklenmektedir. Buna karşılık, alanyazında Türkiye'deki anaokullarının okul bahçesi özelliklerini inceleyen araştırmaların oldukça sınırlı olduğu ve eko-okullar etiketi bulunan anaokullarının bahçe özelliklerinin incelendiği herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada eko-okul etiketi bulunan ve bulunmayan anaokullarının bahçe özellikleri fiziksel özellikler ve kullanım özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmada karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı iç içe geçmiş desen ile araştırma problemine bağlı olarak nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan 18 idareciden elde edilen veriler ile sağlanmıştır. Nitel veriler 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan 136 öğretmenin doldurmuş olduğu soru formu, araştırmacının dört öğretmen ile yapmış olduğu yarı yapılandırılmış görüşme, 18 anaokulu bahçesinden elde edilen fotoğraf ve videolar ve araştırmacılar tarafından doldurulan 18 okulun gözlem formu ile oluşturulmuştur.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır:

Araştırmanın birinci bölümünde, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırma konusuyla ilgili temel bilgilerin bulunduğu alanyazın taramasına yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın yöntem kısmı yer almıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünü, verilerin analizi ile elde edilen bulgular oluşturmuştur.

Araştırmanın beşinci bölümünde ise, tartışma, sonuç ve öneriler bulunmaktadır.

## **1.1. Problem Cümlesi**

Bu çalışmada ‘Eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarının bahçe özellikleri nasıldır?’ sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesinden hareketle oluşturulan alt problemler aşağıdaki gibidir:

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. Eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarının okul bahçelerinin fiziksel özellikleri nelerdir?
2. Eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarındaki çocukların okul bahçesinde edindikleri deneyimler nelerdir?

3. Eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarında okul bahçelerinin kullanım amaçları nelerdir?
4. Eko- okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesinin özellikleri ve kullanımını hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Günümüzdeki çocuklara bakıldığında doğa ile çok az vakit geçirdikleri görülmektedir. Oysa çocuklar doğa ile etkileşimlerine erken başladığında çevreye yönelik algı ve bakış açısında değişimler oluşturulabilir. Çünkü erken çocukluk çağlarında oluşan algı ve tutumlar ileriki zamanlarda istendik davranışlara zemin oluşturmaktadır.

Öğrenmek aktif bir süreçtir ve bunun için de çocukların aktif olarak katılacakları, araştırabilecekleri ve özgürce seçim yapabilecekleri bir çevre sağlanmalıdır. Çocukların aktif olduğu ortamda öğretmenler çocukların öğrenmelerini desteklerler. Öğretmen, çocukların araştırabileceği ve üzerinde çalışabilecekleri çevreyi çocuklara sunmalıdır (Başal, 2005, s.21-22). Bunun için çocukların doğayla birebir etkileşime girerek doğadaki varlıkları tanımalarına ve doğadaki ilişkiselliği ve bütünlüğü anlamalarına olanak verecek öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gereklidir (Özdemir, 2010). Çocuklar doğayı kapalı ortamlarda öğrenmemelidir, tam tersine çocuklara kendi başlarına hareket edebilecekleri, araştırma ve inceleme yapabilecekleri fırsatlar sağlanmalıdır.

Bu noktada Eko-Okullar Programı, çocukların gelecek odaklı büyümeleri, doğal hayatı tanımaları ve diğer canlıların hayatlarının kendilerini nasıl etkilediğini düşünmelerini sağlar. Bitki ve hayvanların ihtiyaçlarını öğrenmeleri, orman ve suyun dengesini sağlayacak ekosistemleri öğrenmelerine yardımcı olur. Bütün bunları da hayata geçirebileceği en yakın yer okul bahçeleridir (Turhan, 2012).

Johnson, Christie ve Wardle (2005) dış mekan oyun sahalarının çocukların keşfetme, risk alma, fiziksel gelişimi, beceri sağlama gibi bir çok özelliğin ve ayrıca, dış çevrede oyun önemli bir rol oynamaktadır., çocukların fazlaca teknoloji kullanması, aileler gibi olumlu olmayan tesirlerden uzaklaşmaları açısından çocuklar üzerinde oldukça rol oynadığını düşünmektedir (akt. Cevher-Kalburan, 2014). Ayrıca okul bahçelerinde gerçekleştirilen

etkinliklerin doğal çevreye karşı olumlu davranış elde etmesine yardımcı olduğu; ayrıca çocukların doğa ve ekosistemle ilgili bilinçlendirdiği fark edilmiştir (FAO, 2010).

Çevre eğitiminin günden güne önem kazanmasıyla bu çalışmada, eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarının bahçe özellikleri nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde hızla artan çevresel sorunlar, bitki ve hayvan türlerinin yok oluşu, ormanların tahribatı, su kaynakların azalması, hava-toprak kirliliği gibi insanlar tarafından meydana getirilen tahribatlar, insanların aslında çevre konusunda ne kadar bilinçsiz olduğunu göstermektedir. Yaşamlarının önemli bir bölümünü okullarda geçiren çocukların okullarının büyük bölümünde yeterli ağacın ve yeşil alanın olmayışı, betonlaşmış eğitim ortamlarında doğayla kopuk olarak yaşayan çocukların nasıl sağlıklı çevre eğitimi yapılabileceği sorusunu gündeme getirmektedir.

Oysa Eko-Okullar Programı ile çocukların tüketim alışkanlıkları değişir, savurganlık önlenir, doğal kaynakları koruma bilinci gelişir, tasarruf etmeyi öğrenir, çevresel bilinci gelişir, doğanın bir parçası olduğunu fark eder (Eco-schools, 2014). Tüm bu öğrenmelerin doğrudan deneyimlerle gerçekleştirilebileceği anlayışından yola çıkarak, eko-okullar etiketi bulunan okulların bahçelerinin fiziksel özellikler açısından çocukların çevre ile ilgili zengin deneyimler elde etmelerine olanak sağlaması beklenmektedir.

Alan yazına bakıldığında, eko-okullar ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok öğrencilerin çevre bilgisi ve tutumu üzerine odaklandığı görülmektedir (Batak, 2011; Bozdemir, 2011; Er, 2015; Özsoy, 2010; Yüksel, 2009). Buna karşılık, eko-okullar etiketi bulunan anaokullarının bahçe özelliklerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Türkiye’de anaokullarının bahçe özelliklerini ortaya koyan yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada eko-okulların ve eko-okul olmayan anaokullarının bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde bulunan 18 anaokulu (dokuzu eko-okul ve dokuzu eko-okul olmayan anaokulu) ve bu anaokullarında görev yapan 18 idareci ve 136 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

#### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların araştırma sorularını samimi ve doğru şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Çevre:* Bir canlının veya canlılar topluluğunun yaşamını sağlayan ve onu sürekli olarak etkisi altında bulunduran süreçler, enerjiler ve maddesel varlıkların bütünlüğüdür (Budak, 2008, s.3)

*Çevre Eğitimi:* Çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten, 2004, s.3).

*Eko-okullar Programı:* TÜRÇEV tarafından 1995 yılında FEE bünyesi altında ülkemizde okul öncesi ile ilk ve ortaokullarda çevre bilinci, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi vermek için uygulanmaya başlayan bir programdır (Eko-okullar, 2014).



## İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

### 2.1. Kavramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Çevre Nedir?

Ertürk'e (2011) göre çevre, tüm canlıların yaşamları boyu ilişkilerini sürdürdüğü dış ortamdır (s.9). Doğada çevre ile canlılar arasında kurulan ekolojik dengenin, herhangi bir sebepten dolayı bozulması durumunda insan, hayvan ve bitki arasındaki bu denge bozulmakta ve sonuçta çevre sorunları ortaya çıkmaktadır. Genel olarak çevre kirliliği, doğanın temizleyebileceği miktarın üstünde olan atıkların çevredeki birikimleri olarak tanımlanmaktadır (Sağlam, 2006). Bu birikimler genel olarak insan temelli olup doğayı tehdit etmektedir.

Günümüzde küresel ısınma ve insanların doğal kaynakları yoğun bir şekilde kullanmaları neticesinde çevre sorunları günden güne artmaktadır. İnsan ile doğa ilişkileri giderek bozulmaya başlamıştır. Bunun sonucu da çevre sorunlarının tartışılması gerektiği gündeme getirmiştir (Sungurtekin, 2001). Bu sorunlarla baş edebilmek ancak bilinçli bir toplum oluşturmakla mümkün olabilir. Okullarda iyi bir çevre eğitimi vermek bilinçli bir toplum oluşturmada önemli basamaklardan biridir (Aktepe ve Girgin, 2009).

#### 2.1.2. Çevre Eğitimi ve Önemi

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren çevresiyle etkileşim içindedir. Bu etkileşim sonucu ortaya çıkan bilinçsiz ve hızlı tüketim, doğal kaynakların israf edilmesi, sanayileşme gibi sebepler, doğanın hızla canlılığını yitirmesine ve yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmasına sebep olmuştur. Bu sorunlara önlem alınmadığı takdirde çok daha ciddi boyutlara ulaşılabilir. Bu sebeple çevre sorunlarının engellenmesi için gerçekleştirilen araştırmalarda çevre eğitiminin önemi görülmektedir (Özlu, Keskin ve Gül, 2013).

Çevre eğitimi ilk kez resmen 1969 yılında Dr. Stapp tarafından tanımlandığı zaman ortaya çıkmıştır (Henegar, 2005). Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların,

değer yargılarının, düşüncelerin, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten, 2004). Çevre eğitimi, özünde, çevre sorularını, sorunları ve sorunların çözümüne yönelik kolektif ve demokratik çalışan çocukları, öğretmenleri ve toplulukları içerir. Bu, disiplinler arası ve çok/çoklu-disiplinlidir (Davis, 1998). Bu konuda dünyanın önde gelen kuruluşlarından olan Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Kurumunun (The North American Association For Environmental Education) 1992 Haziranında hazırladığı raporda aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır:

"Çevre eğitimi, tabii veya insanlar tarafından inşa edilen çevreler hakkında duyarlı ve bilgili bir vatandaşlık anlayışını geliştirmeyi hedefleyen disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Çevre konusunda duyarlılık ve bilgi sahibi olma o şekilde gerçekleştirilmeli ki, sonuçta çevre problemlerini ve değer hükümlerindeki (çevre eğitimi) ihtilafları, çözmek için gerekli zihinsel altyapı kamu bilincinde oluşmalı ve yeni problemlerin ortaya çıkmasını da önlemelidir. Çevre eğitimi, ayrıca insanlarda sorgulama, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Böylece yüksek kalitede bir çevre oluşumunu hazırlayarak, yüksek kalitede bir hayat standardının gerçekleşmesini sağlamalıdır." (Mrazek, 1993, Marcinkowski ve Mrazek, 1996, Mrazek, 1996, akt. Uzunoğlu, 1996, s.7-12).

Çevre eğitimi kısmen bilgi vermeyi içerir, bu yolla çocukların çevreye ilişkin bilgileri artırılır. Öğrenciler küresel ısınma, katı atıklar ve diğer çevresel problemleri öğrenirler; ekolojiyi ve dünyanın nasıl çalıştığını öğrenirler; çevresel bozulmanın sonuçlarını ve çevresel problemlerin ortaya çıkmasında ve önlenmesinde nasıl bir tutum sergileyeceklerini öğrenirler. Bunun yanı sıra çevre eğitimi, tutum ve davranışlarda kişisel değerlerin oluşmasını sağlayarak öğrencilerin çevre ve çevre problemleri hakkındaki düşüncelerini açığa çıkartmalarına yardımcı olarak bu konularda farkındalığı artırır (Çelik ve diğ., 2013, s.9).

Çevre eğitimi, çevresel problemler ve problemlerin çözümleri ile ilgili farkındalığı artırarak insanların çevreye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmelerine yardımcı olur. Çevre ile ilgili bilgiye dayalı düşünceler geliştirebilmek için insanların, davranışlarının çevre üzerindeki etkileri, çevrede gerçekleşen doğal süreçler, insanların çevreye bağlı olarak nasıl yaşadıkları ve etkili çevre yönetimi ve korumasının önemi ile ilgili anlayışlarını geliştirmeleri gerekmektedir (Vrasidas ve diğ., 2007, akt. Cevher-Kalburan, 2009, s.4).

Çevre eğitimi, dünyaya zarar veren sorunların ortadan kaldırılması için vazgeçilmez olan bir araçtır. Bu eğitim sayesinde çevre bilincine sahip bireyler yetiştirilmek hedeflenir. Çevre eğitimi, bir yandan çevresel bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar (Erten, 2004). Bu nedenle çevre eğitimi planlanırken çevre bilincinin, doğal çevreyi koruma ve kullanma ile

ilgili duyarlılığın gelişimine dikkat edilmelidir. Bu, çocukların doğal çevreyi anlaması, değer ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmesi açısından önemlidir.

Çevre Eğitimi Kuzey Amerikan Derneği (NAAEE) Yönergeleri çevre eğitiminin özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır: ‘Çevre eğitimi öğrenci merkezlidir; öğrencilerin kendi algılarını uygulamalı ve zihinsel süreçler kullandıkları araştırmalar yoluyla geliştirmeye fırsat tanır. Bu araştırmalar birebir uygulama gerektirir ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardım eder; öğrencilerin deneyim ve fikirlerini paylaştığı, sorgulama yeteneğini harekete geçiren aktif öğrenmenin gelişimini destekleyicidir, öğrenciye kavram ve becerilerin kullanıldığı gerçek ortamlar sunar’ (Thomson ve Hoffman, 2010, s.8).

Çevre eğitimi birçok yerde uygulanmakla birlikte, en yaygın uygulanan yerler okullar ve merkezler / kurumlardır. Okullar çocukların çevre bilincini öğrenmesine yardımcı olma sürecinde hayati bir rol oynamaktadır (Henegar, 2005). Çevre eğitimi bir zorunluluktur ve bu nedenle çevre eğitiminin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için en az dört iyi neden bulunmaktadır;

- Çocukların ve yetişkin katılımcıların doğadan ve çevre eğitimi faaliyetlerinden öğrendiklerine açıklık getirmektedir.
- Çocukların gösterdiği performans ve etkililiği açıklamak için fırsat yaratır.
- Gelecekteki eğitim faaliyetleri ve tüketici memnuniyeti kalitesinin artırılmasına bilgi sağlar.
- Çevre eğitiminde profesyonelliği teşvik eder (Stokking, Meijberg ve Kaskens, 1999, s.7).

### **2.1.3. Çevre Eğitiminin Gelişimi**

Giderek artan çevre sorunları ve doğurduğu sonuçlar, özellikle 1960’lerde başlayan yoğun araştırmalar ve değerlendirmelerle, dünyanın siyaset, eğitim ve bilim alanındaki liderlerin dikkatini çekmeye başlamış ve birkaç ülkede ‘çevre eğitimi’ kavramı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda çevre eğitimi programları oluşturulmaya başlanmıştır (Dımişki ve Ünal, 1999).

1960’lı yıllardan itibaren, önce gelişmiş ülkelerde başlayan çevre korumacılık fikri,1972 yılında Stockholm BM İnsan-Çevre Konferansı’nda ortaya atılan ‘Tek Bir Dünya

Görüşü' ile bütün ülkelerde önemli bir görüş olarak benimsenmiştir (Yıldız, Yılmaz ve Sipahioğlu, 2011, s.211). 1976 yılında Belgrad Sözleşmesi çevre eğitimi için küresel bir çerçeve oluşturmuş, hedefleri ve amaçları tanımlanmaya başlanmıştır. Ardından, ertesini yıl, Tiflis'te toplanan 'Çevre Eğitimi Devletlerarası Konferansı'nda ayrıca farkındalık, bilgi, tutum, beceri ve katılım gibi çevre eğitiminin amaçları belirtilmiştir (Henegar, 2005).

Küresel düzeyde çevre eğitimi, Tiflis Konferansı ile yapısal ve hedefsel niteliğini kazanmış oldu. Tiflis Konferansının Bildirgesi ve Önerileri, çevre eğitiminin insan eğitiminde yerini alması için bir dönüm noktası olmuştur. Bu belgelerde ulusal ve uluslar arası düzeyde çevre eğitiminin geniş çerçevesiyle birlikte niteliği, amaçları ve pedagojik esasları belirtilmektedir (Dımişkı ve Ünal, 1999).

Tiflis Konferansı'nın önemli bir sonucu, çevre eğitiminin amaçlarını ayrıntılı açıklamaları olmuştur. Çevre eğitimcilerin çoğu evrensel olarak bu amaçları benimsemiştir.

Farkındalık: Toplumsal gruplar ve bireyler toplam çevre ve müttefik sorunlara farkındalık ve duyarlılık edinmelerine yardımcı olmak.

Bilgi: Toplumsal gruplar ve bireyler deneyim çeşitli kazanmak yardımcı olmak ve çevre ve onunla ilgili sorunlar hakkında temel bir anlayış kazandırmak.

Tutum: Toplumsal gruplara ve çevreye karşı bireysel edinilen değerlere, duyulan endişelere yardımcı olmak ve çevresel iyileştirme ve korumaya katılmak için motive etmek.

Beceri: Toplumsal grup ve bireylere çevresel problemleri belirleme ve çözme becerisi kazandırmaya yardımcı olmak.

Katılım: Toplumsal grup ve bireylere çalışmanın tüm düzeyinde, çevresel problemlere çözüm bulmasında aktif olarak yer alması için fırsat sağlamak (Thomson ve Hoffman, 2010, Atasoy, 2006, s.341-342, Çelik ve diğ., 2013, s.9).

1982 Nairobi BM Çevre ve Kalkınma Konferansı ve daha sonra 1987 yılında yayınlanan Ortak Geleceğimiz adlı Brundland Raporu, çevrenin korunması konusuna farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu raporda 'çevreye zarar vermeden kalkınmayı sağlayabilmenin ancak sürekli ve dengeli kalkınma ile mümkün olabileceği belirtilmiştir (Haktanır, 2007). 1990

yılında Ulusal Çevre Eğitimi Yasası kabul edilmiştir. Bu yasa ile Çevre Koruma Ajansı kapsamında Çevre Eğitim Ofisi kurulmuş ve okullara ödenek verilmiş ve eğitimciler için eğitim programı yetkisi sağlanmıştır (Henegar, 2005). 1992 yılında ‘Dünya Zirvesi’ adıyla anılan ve Brezilya’nın Rio De Jenerio Kenti’nde düzenlenen ‘Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı’ kapsamında 179 ülke başkanı bir araya gelmiş, çevre sorunlarının nasıl durdurulacağı ve geri döndürülebileceği konusunda kapsamlı çalışmalar yapılmış ve ülkelerin izlemesi gereken adımlar belirlenmeye çalışılmıştır (Aydın, 2008). 1997 yılında Japonya’nın Kyoto kentinde sanayileşmiş ülkelerin sera gazı emisyonlarını azaltmasını öngören bir Kyoto Protokolü imzaya açılmıştır. Buna göre 2008-2012 yılları arasında sanayileşmiş ülkeler küresel ısınma üzerine tehdit oluşturan gaz salınımlarını 1990 yılındaki seviyenin yüzde 5,2 altına çekmeleri gerekmektedir. Kyoto Protokolü’nün amacı tüm ülkeleri, doğayı kirletmeyen yenilenebilir enerji kaynaklarını geliştirmeye yönelmektir (Yıldız ve diğ., 2011, s.216-217).

Tüm bu gelişmeler ışığında 14.10.1999 tarihinde Çevre Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında ‘Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü’ imzalanmıştır. Bu protokolde ‘Okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi amacıyla uygulamalı çevre eğitime ağırlık verilmesi’ düşüncesi yer almış ve çevre eğitiminin anaokullarından başlatılarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da sistemli ve düzenli bir şekilde devam ettirilmesi kararı alınmıştır (Kesicioğlu ve Alisinanoğlu, 2009).

Buna ek olarak 2002 yılında Johannesburg’da BM Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı yapılmıştır. Bu konferansta küresel ısınma, iklim değişikliği, hızlı nüfus artışı, beslenme, sağlık, su kıtlığı, çevre kirlenmesi gibi konular tartışılmış, toplantı sonucunda ‘Uygulama Planı’ ve ‘Siyasi Bildiri’ olmak üzere iki belge sunulmuştur (Yıldız ve diğ., 2011, s.217). Ayrıca tüm dünyada ulusal ve uluslar arası boyutta çok çeşitli projeler uygulanmaya başlanmıştır. Bunlardan biri de Eko-Okullar Programı’dır. Eko-Okullar Programı ayrı bir başlık altında aşağıda incelenmiştir.

#### **2.1.4. Eko-Okullar Programı**

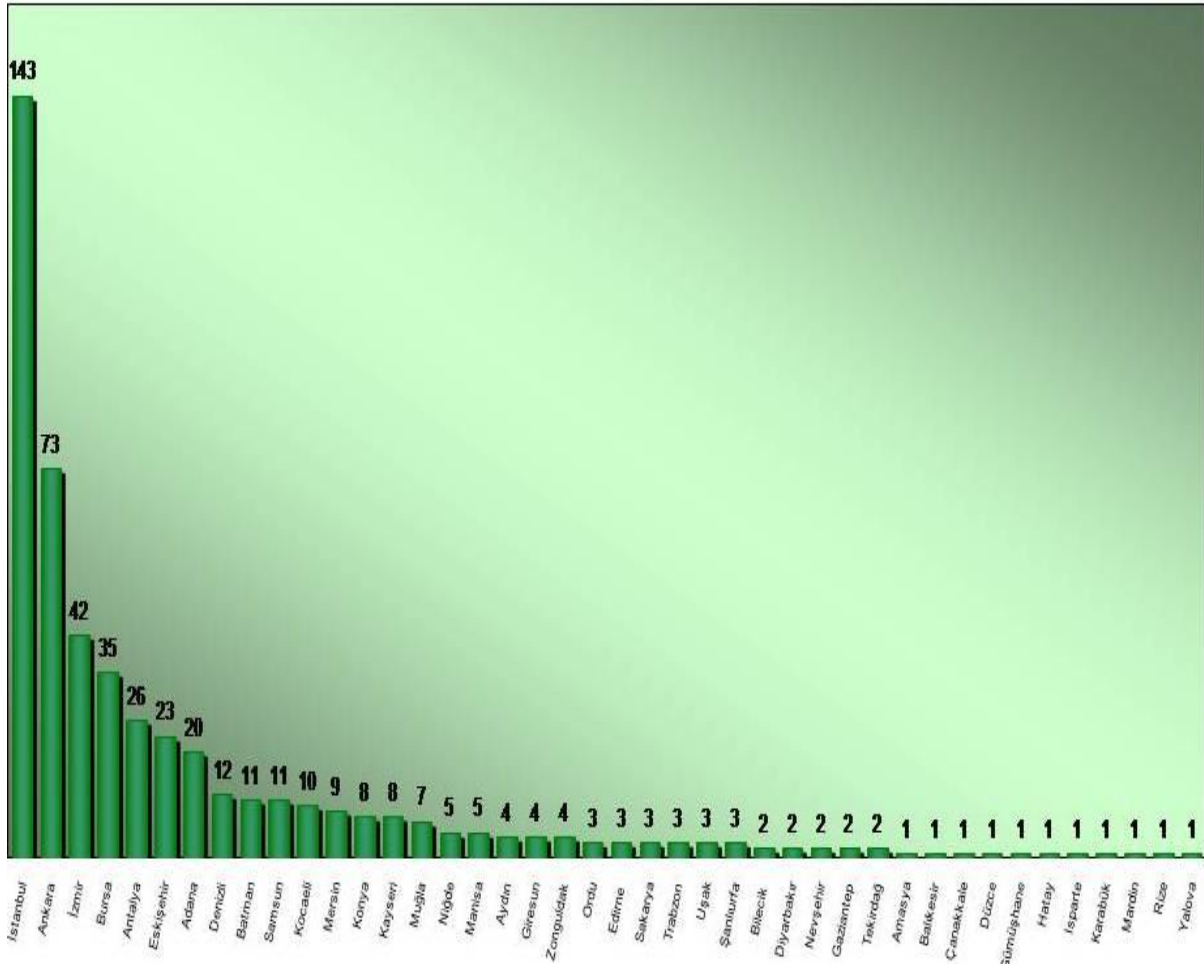
Eko-Okullar Programı, çevre bilincini geliştirmek, çevre yönetimini ve sürdürülebilir kalkınma eğitimini desteklemek amacı ile okul öncesi ve ilköğretim okullarında uygulanan bir

programdır. Bu program, öğrencileri sadece çevre sorunları ile ilgili bilinçlendirmekle kalmaz aynı zamanda aileleri, yerel yönetimleri ve STK da çevresel olarak bilinçlenmesinde rol oynar (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2014). Eko-Okullar Programı; Avrupa'ya göre düzenlemiş ve kapsamlı bir okul etkinliğini içeren bir programdır. Program, okullarda uygulanan çevresel konuların günlük yaşamda uygulanmasına yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin çevreye ilişkin konuların önemini anlamasını ve hem kendi hem de aile yaşamlarında bu konuları önemsemesini sağlar (Aktepe ve Girgin, 2009).

Eko-Okullar Programı Türkiye Çevre Eğitim Vakfı'nın (TÜRÇEV) 1995 yılında FEE desteği ile ülkemizde okulöncesi ve ilköğretim okullarında çevre bilincini arttırmak, çevre yönetimi ve sürdürülebilir kalkınma eğitimine destek vermek için uygulanmaya başlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı itibari ile 56 ülkede, 56,000'den fazla okulda 13 milyon civarında öğrenciye ulaşmıştır (Eko-okullar, 2014). Oldukça esnek bir program olan Eko-Okullar Programı, farklı okullarda farklı etkinliklerle ve tamamen farklı bir uygulama ile yapılabilir.

Katılımcı yaklaşımıyla okullardaki öğrenciler hem çevresel konularda bilgi edinirler, hem de ailelerini, yerel yönetimleri ve STK çevresel konularda bilinçlendirmede aktif görev üstlenirler. Ülkemizde ise 42 ilde, özel ve devlet okulları toplamı olmak üzere 518 okulda Eko-Okullar Programı uygulanmaktadır. Eko-Okullar Programını uygulayan şehirler Şekil 2.1.'de gösterilmiştir (Eko-okullar, 2014).

### İllere Göre Eko-Okullar Dağılımı (2013-2014)



Şekil 2.1. Eko-okulların illere göre dağılımı

Yerel düzeyde sürdürülebilir kalkınma sürecinin uygulanmasına yardımcı olmak üzere, öğrenciler okulun çevresel etkilerini azaltmak için uygulanan 7 ADIM’da etkin rol almak için yönlendirilirler. Dolayısıyla eko-okullar, sınıfta ders öğretmenin ötesine geçerek, toplumun diğer bölümlerinde de çevre duyarlılığının sağlanmasında rol almış olurlar. Programın bir okulda başarıyla uygulanabilmesi için okul müdürünün ve idarecilerin desteği, çocukların her aşamadaki etkinliklere ve karar alma mekanizmalarına katılma isteği, çalışanların aktif katılımı, bir değişimi teşvik etmek üzere harekete geçme isteği gereklidir (Eko-okullar, 2014)

Ofsted (2003; akt. Turhan, 2012) iyi bir eko-okulun şu özellikleri taşıması gerektiğini vurgulamıştır: Tüm okulun katılımı, çevre ile bağlantı sağlanması, yerinde öğrenmelerin sağlanması, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması, öğrencilere kendi öğrenmelerini

geliştirebilmeleri için fikirlerinin sorulması ve sorumluluk verilmesi, olumlu değer ve tutumların teşvik edilmesi, iyi bir sürdürülebilir eğitim programının oluşturulması, öğretmenlerin amaçlarının net olarak belirlenmesi (s.103-104).

### **2.1.5. Eko-Okullar Programının Konuları**

Programa yeni kayıt olmuş okullar ilk iki eğitim-öğretim yılı boyunca çöp-atık / geri dönüşüm konusunu çalışırlar. Çöp-atık konusunu çalışarak ‘Yeşil Bayrak’ ödülü almış olan eko-okullar diğer konulardan birini seçerek çalışmalarına devam ederler. Bu konular; enerji, su, biyoçeşitlilik, tüketim alışkanlıkları. Programın ilk yılında sonuçlarının çok daha kısa sürede görülmesi ve okuldaki motivasyonu artırma potansiyelinin olması sebebiyle okulların çöp-atık/geri dönüşüm konusunu ana konu olarak çalışılması önerilmektedir. Aynı zamanda bu konular hemen hemen her okulun müfredat programının içinde yer alabilecek kadar esnek ve farklı etkinliklerin yapılabileceği konulardır. Eko-okullar bu konuları ikişer yıl çalıştıktan ve öğrencilerin konuyu tam olarak kavradıklarından emin olduktan sonra yan konular olan; iklim değişikliği, ulaşım, sağlıklı yaşam, hava kirliliği, gürültü kirliliği, genetiği değiştirilmiş organizmalar, organik tarım, ışık kirliliği vb. konularda çalışmalarını sürdürebilirler. Programın uygulanması, öğrencilere çevre konusunda olduğu kadar, yaşamları boyunca kullanacakları ve başarılarını etkileyecek alışkanlıklar kazandırır (Eko-okullar, 2014).

### **2.1.6. Eko-Okullar Programının Yararları**

Eko-Okullar Programının öğrencilere ve topluma birçok yararı vardır. Bu programı uygulayan okullarda, öğrenciler hem çevre konularında bilinçlenirler, hem de ailelerini, toplumu, yerel yönetimleri ve STK’ları çevre konusunda bilinçlendirme konusunda etkin rol oynarlar (Aktepe ve Girgin, 2009). Bu program ile öğrenciler; bir grup üyesidir ve yeni bir kimlik geliştirir, grup çalışmasına alışarak katılımcı bir yapı oluşturur; sorunları tanıma, çözüm üretme, ve tartışma becerisi geliştirir; inisiyatif kullanma, karar verme yeteneği gelişir, plan yapma, rapor yazma becerisi gelişir; tüketim alışkanlıkları değişir, savurganlık önlenir, doğal kaynakları koruma bilinci gelişir (Eco-schools, 2014).

Bunların yanında programın okula da faydası bulunmaktadır. Okulun temiz ve düzenli olmasına yardımcı olur, öğrenciler su ve elektrik tasarrufu yapar, okul öğrencilerce



sahiplenilir. Ayrıca okul, bulunduğu bölgenin merkezi durumundadır, yerel, ulusal, hatta uluslararası boyutta tanınır, isterse iletişim ağı kanalıyla ulusal ve uluslararası düzeyde etkileşir (Eco-schools, 2014).

Eko-Okullar Programı ile çocukların gelecek odaklı yetiştirilmeleri, doğal yaşamı tartışmaları ve diğer canlıların hayatlarının insanoğlunu nasıl etkilediği üzerine düşünceleri sağlanır. Bitki ve hayvanların ihtiyaçlarını öğrenmeleri, orman ve suyun dengesini sağlayacak eko-sistemleri öğrenmeleri beklenir. Bütün bunları da çocuklar, yaparak yaşayarak, başka bir ifadeyle doğrudan deneyimler yoluyla yaşamlarına geçirerek gerçekleştirirler (Gadotti, 2010 ve Scott,2009, akt. Turhan, 2012, s.102).

### **2.1.7. Eko-Okullar Programının Aşamaları**

#### *1. Aşama: Kayıt Olma*

Okul yönetimi ve programı yürütecek olan koordinatör öğretmenler programı benimsemiş ve okullarında programı uygulamaya karar vermişlerse, Eko-okullar müracaat formu doldurularak TÜRÇEV'e gönderilir. Müracaat formunda yer alan bölümler açık bir şekilde fakat çok da ayrıntılı olmayacak biçimde doldurulmalıdır. Yılın herhangi bir döneminde kayıt yaptırılabilir (TÜRÇEV, 2014). Kayıt formu doldurulduktan sonra yıllık katılım payının (50 Euro yada karşılığı Türk Lirası) yatırılıp dekontu teyit için elektronik ortamda sisteme okul tarafından giriş yapılarak ilgili bölüme yüklenmesi gerekmektedir (Eko-okullar, 2014). Ayrıca bir okulun programa katılması için en azından bir yada iki personelinin bu konuda eğitim almış olması gerekmektedir (Kadji ve Beltran, 2002).

#### *2. Aşama: Program Yürütme*

Eko-Okullar projesinin amacı, programdaki çevresel bilgilerden yola çıkarak, fakat programa bağlı kalmadan çevre bilincinin gelişmesi için okulda ve okul dışında etkinlikler yapılmasıdır (TÜRÇEV, 2014). Bunun için Eko-Okullar Programı'na katılan okullar, kendi eğitim programlarını, programın aşamalarını oluşturan 7 ADIM'da belirlerler.

1- Eko-Okullar Komitelerinin Kurulması: Okulda iki komite oluşturulur. Bunlardan birincisi okulun farklı sınıflarındaki öğrencilerin katılım sağladığı, yeterli sayıda (20-25) öğrenci ve bir

koordinatör öğretmenlerden oluşan Eko-Tim'dir ve görevi programın okuldaki işleyişini sağlamaktır. Bu timin koordinatör yönetiminde en az haftada bir kez toplanması ve “eylem planını” uygulaması gerekmektedir. İkinci komite ise okul müdürü ya da başyardımcısı, okul aile birliği temsilcisi, programa katkısı olabilecek veliler, öğretmenlerden ilgi duyanlar, muhtar ve/veya belediye temsilcisi, okulun Eko-Okul öğrenci timi temsilcisi ve katılmasında yarar görülen diğer temsilcilerden oluşturulur (Eko-okullar, 2014). Görevi de projenin okulda devamlılığını sağlamak, gerektiğinde Eko-Tim'e destek olmaktır. Okul müdürü ve koordinatör öğretmen mutlaka her toplantıda yer almalıdır. Bu komite öğretim yılında en az iki kez olmak üzere ihtiyaç halinde koordinatör öğretmenin talebi doğrultusunda okul müdürü tarafından toplantıya çağrılır (Yüksel, 2009).

Kurulan komite aşağıdaki amaçları yerine getirmek zorundadır.

- Düzenli güncellemelerin alınmasını sağlamak,
- Programı geliştirmek, uygulamak ve okul-toplumun çevresel kaygılarına hitap eden çevre politikası izlemek,
- Okul topluluğunun tüm üyelerinin (özellikle öğrenciler) karar verme sürecinde temsil edilmesini sağlamak (Eco-schools, 2014).

2- Çevresel İnceleme: Okuldaki çalışma, okulun çevre üzerinde yarattığı etkileri incelemekle başlar. Öğrenciler, okulda atılan çöp miktarından altyapı (kanalizasyon, vb.) yetersizliklerine kadar her konuda çevresel incelemeler yaparlar. Bu aşamada tim okulun bir yıl boyunca ele alacağı konuyu belirler. Bunlar çöp-atık, su, enerji ve biyolojik çeşitlilik temel konularından biri olabilir (Eko-okullar, 2014). Yapılan çevresel inceleme aynı zamanda bir kontrol listesi içerir. Bu listede çöp ve atık yönetimi, enerji, ulaşım, su, sağlık, satın alma politikası, dış çevre ve doğal hayat, etkinlik alanları, yasa, çevre politikaları ve uygulamaları, sponsorluk, biyolojik çeşitlilik gibi başlıklar bulunabilir (Yüksel, 2009). Çevresel inceleme bir okuldaki mevcut çevresel durumu anlamak için önemlidir ve okulun Eko Eylem Planı'nın temelini sağlar. Öğrencilerin mümkün olduğunca bu süreçte yer alması gerekmektedir.

Bir çevresel inceleme yapılmasının ve okulun çevre performansındaki ilerlemeyi değerlendirmesinin yıllık bazda yürütülmesi tavsiye edilir. Bu başlangıçta belirlenen

hedefleri değerlendirecek ve okulun hangi eko hedeflerine yönelik ilerleme gösterdiğini açıkça belli edecektir. Bu değerlendirmeye göre gelecekteki eko çalışmalarını planlamak için yardımcı olacaktır (Eco-schools, 2014).

3- Eylem Planı: Öncelikle çevresel inceleme sonucu ortaya çıkan sonuçları değerlendirerek belirlenen önceliklere göre uygulanabilir, gerçekçi amaçlar belirlenir. Ardından bu amaçların gerçekleştirilmesi ve çevresel performansı artırılması üzere bir eğitim-öğretim yılı için etkinlikler takvimlendirilmesi ile eylem planı oluşturulur (Eko-okullar, 2014). Eko-okullar sürecinin her yönünde olduğu gibi, öğrenciler eylem planının hazırlanmasında mümkün olduğunca dahil edilmelidir. Burada önemli olan gerçekçi ve öğrenciyi motive edici hedefler belirlemektir. Bu öğrenciler okullarının çevre politikasını geliştirecek kendi eylem planlarını oluşturur; aynı zamanda öğretmenler de bu süreci kolaylaştırarak öğrencilere yardımları olurlar (Cincera ve diğ., 2015).

Başarılı bir eylem planı hazırlanması için şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Çevre inceleme sonuçları toplanıp, başarılabilecek konular ele alınmalı. Örneğin atıklar. Bu sorunları çözmek için yapabilecek eylem türüne karar verilmeli.
- Seçilecek konuda nasıl başarılı olunacağına karar verilmeli.
- Her eylem için yetecek süreler kararlaştırılmalı. Hedef eylemin kısa, orta veya uzun vadede mi elde edileceğine karar verilmeli.
- Her eylem için sorumlu olacak kişi seçilmeli. Mümkün olduğunca bu kişiler öğrenciler olmalıdır.
- Faaliyetler sonucu oluşabilecek her türlü finansal maliyetler takip edilmelidir (Eco-schools, 2014).

4- Gözlem ve Değerlendirme: Okulda belirlenen eylem planının, öğrenciler tarafından takip edilmesini ve çalışılan konularda başarılı olunmasını sağlar. Aynı zamanda, okulda verilen çevre eğitiminin sürekliliğinin güvencesidir. Bazı durumlarda ilerlemeyi ölçmek için şu yöntemler denenebilir;

- Enerji tasarrufu eylem etkisini göstermek için sayaç okumaları ve enerji faturası tasarrufu hesaplanabilir,
- Atık/geri dönüşüm girişimlerinin etkisini göstermek için toplanan atıkların öğeleri veya atıklar sayılabilir,
- Özel girişimlerdeki ilerlemeyi göstermek için öncesinde-sırasında ve sonrasında şeklinde fotoğraflandırılabilir,
- Programın gelişimini göstermek için öncesinde-sırasında-sonrasında şeklinde fotoğraflandırılabilir,
- Anket yapılabilir (Eco-schools, 2014).

İlerleme sürekli kontrol edilir. İzleme programı, eylem planına dayanmaktadır. Öğrenciler ilerlemeyi takip etmesi için teşvik edilir. Başarıları kutlamak ve başarıları göstermek programın politikasıdır. Böylece, program için çalışan herkes çabalarının ödüllendirildiğini hissedecektir (Kadji ve Beltran, 2002).

5- Müfredat Çalışması: Plan, programdan ayrı fakat programdan destek alınarak yürütülmelidir. Amaç çevreye ilişkin konuların eğitsel aktivitelerde yeri geldiğinde vurgulu bir şekilde işlenmesinin sağlanmasıdır. Önemli bir nokta ise çevre eğitiminin tüm eğitsel aktivitelerde verilmesinin gerekliliğidir. Bu sebeple okuldaki tüm öğretmenlerin programı anlaması ve gönül vermesi gerekir (Eko-okullar, 2014).

6- Bilgilendirme ve Katılım: Veliler, yerel yönetimler, medya ve daha geniş bir kitle Eko-Okullar Programında yer almaya başladıkça okullar, bilgi ve deneyim edinmek için diğer kuruluşlarla iletişime geçerler. Okullar yaptıkları çalışmalarla kendi çevrelerini de çevresel konularda duyarlı olmaya çağırırlar (Eko-okullar, 2014).

Okul içersinde yapılan etkinliklerin duyurulması gerekmektedir. Bunun için; öğrencilerin ve ziyaretçilerin görebileceği yerde Eko-okullar duyuru panosu hazırlanabilir, okul gazetesinde ve düzenlenen toplantılarda projenin tanıtımı yapılabilir, yerel basından yararlanılabilir, okulda sergiler düzenlenebilir, görüşleri almak üzere anket düzenlenebilir (TÜRÇEV, 2014).

7-Eko-İlke: Bu ilke, okulun uygulamış olduğu eğitim programının hedefini ortaya koyan, öğrencilerin ve çalışanların yaptığı çalışmalarındaki sorumluluğu gösteren amaçları tarif eden ifadedir. Eko-İlke öğrencilerin seçtikleri konu ile ilgili ulaşmak istedikleri hedefleri ve değerlerini içeren okula özgü bir cümledir. Her ifade öğrenci tarafından gerçekleştirilebilecek bir eylemi tarif etmeli ve bu ifadenin seçilmesinde çocukların etkin rol alması çok önemlidir. Ayrıca, sürekli güncel tutulması gerekmektedir. Eko-İlke okulun görülebilir alanlarında bulunmasını gerektirir (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2014). Öğrencilerin aktif olarak rol alması programa karşı daha fazla sorumluluk duygusu verecek ve eko ilke gelişiminde önemli rol oynadığını hissettirecektir.

### 3. Aşama: Ödül İçin Başvuruda Bulunma

Ödüle başvurmak için okulların en az iki yıl boyunca programda yer almaları gereklidir. Bu süre, öğretmenlerin ve öğrencilerin programa adapte olması, çalışmalarını tamamlaması ve çevrelerini bilinçlendirmeleri için gereklidir. Ayrıca, eylem planının en az üçte ikisini gerçekleştirmiş olması gereken bu okullar, Yeşil Bayrak Ödül başvurusu yaparlar. Başvurular, öğretim yılının ikinci döneminde yapılır. Çalışmalar, ulusal koordinasyon tarafından yerinde de denetlenerek başvuru sonuçlandırılır. Değerlendirme esnasında 12 soru sorular. Bu sorular şunlardır;

1. Eko-komitesinde kimler yer almakta ve nasıl çalışmaktadır?
2. Çevrenin incelenmesi ne şekilde yapıldı?
3. Eylem planındaki hedefler nasıl belirlendi?
4. Hedefler ne oranda gerçekleştirildi?
5. Gelişmeler nasıl izlendi ve değerlendirildi?
6. Program çalışmasında yer alan öğrencilerin sayısı, yaşları ve programa dahil edilen konu başlıkları veya hitap ettikleri alanları belirtiniz.
7. Eylem gününüzü anlatınız. (fotoğraf ile desteklenebilir)
8. Okulun tüm öğrencileri program hakkında ayrıntılı olarak nasıl bilgilendirildi ve programa katılımları nasıl sağlandı? (Dokümanlar eklenebilir)

9. Projenin yaygınlaştırılması için okul kapsamında yapılan temasları anlatınız.
10. Eko-ilkenizi tekrar yazınız, üzerinde nasıl fikir birliğine varıldığını ve okul yaşamınız ile nasıl bütünleştirildiğini anlatınız.
11. Eko-okullar deneyimi okula ne şekilde yararlı oldu?
12. Başvuruyla ilgili olduğunu düşünülen sorularda bulunmayan konuları ve okulun çöpleri nasıl idare ettiği dahil her konuyu yazınız (TÜRÇEV, 2014).

#### *4. Aşama: Ödül Yenileme*

Ödül iki yıl için geçerli olup, ikinci yılın sonunda ödül yenilemek gerekir. Bunun için aynı prosedürün takibi ile tekrar ödül başvurusu yapılır (Eko-okullar, 2014).

#### **2.1.8. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi**

Çevre eğitimine ne zaman başlanmalıdır? Ortaokulda, üçüncü sınıfta, anaokulunda, belki de daha önce mi? Wilson (1996), çevre eğitiminin hayatın çok erken yıllarında başlaması gerektiğini, bu dönemde edinilen deneyimlerin doğal çevreye karşı oluşturulacak tutum, değer ve davranışlarda ömür boyu önemli rol oynadığını belirtmiştir. Çünkü küçük çocuklar çevreyle etkileşime girerek öğrenir, eğitimciler ve diğer yetişkinler ise yaşamın ilk yıllarında çevre etkileşimlerinin niteliğine ve doğasına katkıda bulunmak zorundadır.

Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerdeki büyük kentlerde yaşayan çocukları tehdit eden bir olgu ortaya çıkmıştır: “Doğa Yoksunluğu” sendromu. Bu sendrom doğaya yabancılaşmanın insana getirdiği maliyeti anlatır. Bunun içinde, duyuların daha az kullanılması, dikkat sorunları ve hem fiziksel hem duyuşsal hastalıkların oranında artış vardır (Louv, 2010, s.43). Günümüzde çocukların çoğunlukla doğa ile çok az etkileşime girmekte ve doğal dünyadan kopuk büyümekte oldukları gözlenmektedir. Eğlencelerini kapalı ortamda yapmakta, ulaşımında yürümek yerine motorlu araçları tercih etmekte ve zamanının önemli kısmını bilgisayar başında ya da televizyon izleyerek geçiren bu çocuklar kendilerini doğal yaşamın bir parçası olarak görememekte, dünyadaki bütün canlıların birbirleri ile ilişkisi olduğunu fark edememektedirler.

Çocuklar duyularını kullanarak öğrenirler. Dışarıda görülecek (hayvanlar, kuşlar, yeşil yapraklı bitkiler), duyulacak (rüzgarın yapraklarda yarattığı hışırtı, bülbülün şarkısı), koklayacak (çiçeklerin kokusu, yağmur sonrası hava), dokunulacak (kırımlı bir tırtıl, ağaç kabuğu), hatta tadılacak (diline düşen bir kar tanesi veya yağmur damlası) pek çok farklı ve harika şey vardır. Zamanlarının çoğunu televizyon veya bilgisayar karşısında geçiren çocuklar yalnızca iki duyularını (görme ve işitme) kullanırlar ve bu da algılama becerilerini ciddi şekilde etkileyebilir (Pica, 2015). Buna rağmen çocukların kapalı ortamda, bilgisayar, video veya televizyon başında ya da diğer eğitim ve eğlence faaliyetleri içinde geçirdikleri süre artıyorken doğal ortamda geçirdikleri süre ise azalmaktadır (Davis, 1998).

Birkaç on yıllık zaman zarfında çocukların doğayı algılama ve deneyimleme biçimlerinde radikal bir değişiklik ortaya çıkmıştır. Bugün çocukların çoğu doğal çevrenin karşı karşıya olduğu küresel tehditlerin farkındadırlar. Ancak doğa ile fiziksel temasları ve yakın ilişkileri giderek kaybolmaktadır (Louv, 2010, s. 2). Başal (2005), bir örnekle bu durumu şu şekilde anlatmıştır: Bir anaokulunun bir çiftliğe yaptığı geziden sonra sütün kaynağını keşfeden bir çocuk ‘‘Berbat, kesinlikle berbat. Artık hayatımın sonuna kadar süt içmeyeceğim’ demiş ve bir arkadaşı da onu haklı bulmuştur (s.14). Bu durum, çevre eğitiminde, öğrencilerin doğayla doğrudan etkileşime girerek canlı ve cansız varlıkları tanımalarına ve doğadaki canlıların birbiriyle ilişkisini ve bütünlüğünü kavrayabilmelerine fırsat verecek öğrenme yaşantılarına yer verilmesinin gereğini ortaya koymaktadır (Özdemir, 2010). Sayıları giderek artan bir dizi araştırmacı da, doğal yaşam çevresinin kaybolmasının ya da doğanın erişilebilir olduğu durumlarda bile doğayla bağlantının kopmasının insan sağlığı ve çocuk gelişimi üzerinde büyük etkileri olduğunu düşünmektedir. Doğayla ilişkimizin niteliğinin, sağlığımızı neredeyse hücre düzeyinde etkilediğini söylemektedirler (Louv, 2010, s.52).

Başal (2005) çevre eğitiminin özellikle neden okul öncesi ve ilköğretim okulu eğitim programlarında yer verilmesi gerektiğini üç madde şeklinde sıralamıştır; (1) Çevre eğitimi bireyin kendisi için önemlidir, (2) Dünya giderek insan etkileri yoluyla bozulmakta ve çevresel problemlere çözümler bulacak genç nesillere gereksinim duyulmaktadır, (3) Doğa, kendisi bir model olması nedeniyle eğitim programlarında bir çekirdek oluşturmaktadır (s.16-17).

Erten (2004), çevre eğitiminin erken yaşlarda başlanması durumunda çevreye yönelik tutumlarda farklılık oluşacağını vurgulamıştır. Çünkü özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, doğayla ilişkilerde empatinin gelişmesini ve doğaya karşı sevginin oluşmasını sağlamada oldukça önemlidir. Bunların oluşması, çevrenin korunması ve çevre dostu davranışların gösterilmesi demektir. Bu dönemde, daha sonra çevreye yönelik olumlu davranışların gelişmesine yardımcı olacak öğrenmeler gerçekleşecektir. Bu yaşlarda çocuklara doğayı sevdireci oyunlar sunulmasının yanında doğada yaşantılar kazandırılması hedeflenmelidir. Bu oyunlar ve yaşantılar çocuklarda, olumlu duygular edinmelerine ve çevre dostu olmalarına yardımcı olacaktır. Benzer şekilde, Chawla ve Cushing (2007, akt. Cincera ve diğ., 2015) erken çocukluk dönemini çocukların doğa ve çevresel konularda geleceklerini şekillendirecek güçlü deneyimleri yaşayacakları dönem olarak görmektedir.

Davis'in (1998) belirttiği gibi erken çocukluk döneminde çevre eğitiminin net bir yeri vardır. Okul öncesi dönem, çocukların yetişkinlerin eğitim etkilerine karşı en hassas olduğu dönemdir. Eğitim süreci ne kadar erken başlarsa, sonuçları da o kadar hızlı, uzun ömürlü ve daha kapsamlıdır (Bochno, 2001; Galczynska, 1997, akt. Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda, 2008). Sobel'e (2014) göre, günümüzde, şehirlerdeki okullarda öğrenim gören çocuklar doğayı hikayeler ve etkinlikler aracılığıyla öğrenmekte, küresel ısınmayı, kaynakların korunmasını ve doğa olaylarını anlayabilmek için bilgisayar ve boya kalemleri kullanmaktalar (s.17). Louv (2010) bunu şu şekilde ifade etmiştir: 'Ne yazık ki eğitim sistemimiz kapalı mekanlarda, doğadan yoksun sınıflarda gerçekleştirilmektedir' (s.165). Fakat çevre eğitiminde öğrencilere, doğayla doğrudan etkileşime girecek, canlı ve cansız varlıkları tanımalarına ve doğadaki ilişkiselliği ve bütünlüğü kavrayabilmelerine fırsat verecek öğrenme yaşantılarına yer verilmesi gereklidir (Özdemir, 2010).

Bilton'a göre (2010) çocuklar dış mekanda olmak zorundadır çünkü dış mekanda çocukların ihtiyacı olan temiz hava, güneş ve gün ışığına sahiptir. Dış mekanda fiziksel olarak daha aktif olabilirler ve sağlıklı kalabilirler (s.11). Ayrıca çocukları kapalı mekanlarda tutan eğitim programları çocuklara doğa ile ilgili yanlış mesajlar vermektedir. Bu mesajlarla çocuklar, doğal çevrenin o kadar önemli olmadığını ya da bireyle doğanın ilişkisinin önemsiz olduğunu algılayabilir. Bu algı ile çocuklar, çevreye karşı olumsuz duygu ve düşünceler



benimseyebilirler (Başal, 2005, s.15). Oysa doğa, çocukların iyi bir arkadaşı ve öğretmenidir. Çocuklara merak ve öğrenme için sınırsız olanak sunar (Keeler, 2008, s.55). Eğitimin temeli de çocukların kendi deneyimlerini ön plana çıkaracak, gezi ve gözlem ağırlıklı somut etkinliklere dayanmalıdır (Arslan, 2011).

Çocukların oyun ve öğrenmelerinde açık havanın bir tarihsel değeri olmuştur. Çocukların eğitiminde doğaya okul öncesi eğitim modellerinde de sık sık yer verilmiştir. Örneğin; Waldorf yaklaşımında çocukların doğa ile iç içe bulunabileceği ve buldukları ortamın doğal imkânlarından yararlanabilecekleri ortamların olmasına dikkat edilir. Çocukların kullandıkları malzemelerin doğal (yaprak, kozalak, tahta bloklar, yün vb.), el yapımı ve hayal gücünü destekleyecek özellikte olmasına önem verilir (Easton, 1997). Böylece çocuklar doğayı daha iyi duyumsayacaktır. Ayrıca çocuklara bitkilerin ve hayvanların dünyasının öğretilmesine yönelik ve bahçecilik-marangozluk gibi etkinliklere ağırlık verilir.

Reggio Emilia yaklaşımında, çevre üçüncü öğretmen olarak görülür ve kullanılan materyallerin çoğunun doğal ve geri dönüşümlü olmasına dikkat edilir (Benett, 2001). Bu yaklaşımda okullar, içerisinde ağaç, çiçek ve kuş yuvalarından oluşan mekân dış ortamı, içeriye taşır. Ayrıca güneş ışınlarından faydalanılması gerektiği savunulur (Borgia, 1991, New, 1993 ).

Pestalozzi, Froebel, Montessori ve Dewey çocukların öğrenme ve gelişimlerinin büyük ölçüde doğa ile doğrudan deneyimler yoluyla geliştirildiğini söylemişler ve bugün doğal malzemeler ve kaliteli erken çocukluk gelişim programları ile çocukların bu fırsatları devam ettirebileceğine inanmışlar (Davis, 1998). Benzer şekilde Froebel, eğitimde doğanın yeri üzerinde önemle durmuştur. Ona göre daha ilk yaşlardan itibaren çocuk ile doğa arasında ilişki kurulmalıdır. Bu ilişki, çocuğun bedeni, zihni ve ahlaki gelişimi için gerekmektedir (Akyüz, 1979, s.89).

Çocuklar bir şey hakkında duymak yerine yaparak yaşayarak daha iyi öğrenirler. Öğretmenler ve ebeveynler çocuklara bilgiyi sunmak yerine, kendi başlarına hareket edebilecekleri, araştırma ve inceleme yapabilecekleri fırsatlar sağlamalıdır. Böyle fırsatlarla çocukların öğrenmeleri desteklenir. Öğretmenler çocukların keşfedebilecekleri ve üzerinde çalışabilecekleri materyaller sunmalıdırlar. Öğretmenin rolü, çocukların objeler ile davranışlar

(oynamak, keşfetmek, araştırmak, karşılaştırmak, dokunmak, seçmek, tadına bakmak, dökmek, hareket ettirmek vb.) arasındaki ilişkiyi keşfetmesine ve kendi deneyimleri ile öğrenmesine yardım etmek ve teşvik etmektir (Başal, 2005, s.21-22). Wilson (1993) okulöncesi çevre eğitimi için öğretmenlere, öğrencilere serbest oyun için fırsat vermelerini, araştırma yapma ve bağımsız deneyimleri yaşamaları için onlara şans tanımlarını, çocuklara yapılandırıcı veya deneysel öğrenme modellerine dayanan, çocuk merkezli yaklaşımı önermiştir (akt. Cincera ve diğ., 2015, s.4). Bu açıdan, çocukların doğada vakit geçirmelerinin sağlanması ve okul bahçelerinin doğal alanlar olarak düzenlenmesi çevre konusunda duyarlı bireyler yetiştirilmesine yardımcı olacaktır.

### **2.1.9. Okul Öncesi Dönemde Etkili Bir Çevre Eğitimi Programının Özellikleri**

Okul öncesi eğitimin, çocuklarda çevreyle ilgili tutum ve davranış geliştirmeleri açısından oldukça önemli bir payı vardır. Bu tutum ve davranışların geliştirilmesi çok sayıda unsura bağlıdır. Bu unsurlardan birisi uygulanan eğitim programıdır (Oluk, 2008). Ülkemizde uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı çocukların yaratıcılık ve hayal gücünün ve diğer tüm alanlarda gelişmesinin desteklenmesinde eğitim ortamlarının önemini vurgulamıştır. Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinliklerin mümkün olduğunca açık havada yapılması beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s.42)

Çevreye duyarlı olma ve doğayı keşfetme ihtiyacı tüm çocukların yapısında var olan bir özelliktir. Doğa, çeşitli materyalleri doğal ortamlarda çocuklara sunmaktadır. Bu yönüyle doğa çocukların gelişimini destekleyen bir sınıftır. Çocuklara düşen doğayı keşfetmektir (Çelik ve diğ., 2013, s.11). Erken çocukluk dönemindeki çocukların bu keşfi, çocukların mekan dışı deneyimlere yönlendirilerek gelişmekte olan yeteneklerini (çocukların fiziksel, sosyal ve iletişim becerileri ve kavramsal gelişimi gibi) kullanmalarına bağlıdır (Davis, 1998). Bunun için çocukların kendi görüşlerini oluşturabilmeleri ve bakış açılarını ifade etmeleri için fırsatlar verilmelidir; onların tartışmaları ciddiye alınmalı ve onlar kararları ve bunların anlamı hakkında bilgi verilmelidir (Skivenes ve Strandbu, 2006; akt. Cincera ve diğ., 2015, s.3). İşlem öncesi dönemdeki çocukların merkezini oyun oynadıkları yerler ve evlerinin etrafı oluşturmaktadır. Çocuklar genellikle bahçelerinde ya da evlerinin etrafında yaşayan canlıları anlatmakta ve onlara karşı koruyucu hisler beslemektedir (Sobel, 2014, s.34). Bu yüzden çocuklara çevre eğitimi verilirken öncelikle yaşadıkları çevreden başlanmalı, bu çevre ile

empati kurmaları, onu sevmeyi öğrenmeleri ve doğada olduklarında kendilerini rahat hissetmeleri için fırsat tanınmalıdır.

Wilson'a (1996) göre okul öncesi eğitiminde çevre eğitimi, merak duygusuna ve keşfetme sevincine dayalı olmalıdır. Bu yaklaşım ile tutarlı olarak, aşağıdaki kurallar geliştirilip okul öncesi çocuklar için bir çevre eğitim programı uygulanırken çerçeve olarak kullanılması önerilmiştir:

1) Basit deneyimler ile başlanmalıdır. Çocuklar en iyi aşına ve rahat oldukları deneyimler ile öğrenirler. Bu yüzden çocuklara tanıdık gelen ortamlardan başlanabilir. Örneğin kalabalık bir ağaçlık alana çıkmadan önce arka bahçedeki ya da okul bahçesindeki tek bir ağaca odaklanılabilir.

2) Açık havada olumlu deneyimleri sağlanmalıdır. Çocuklar, doğrudan, somut deneyimleri ile en iyi öğrenirler, çevre hakkında bilgi almak için dış mekanda vakit geçirmelidirler. Bu, neredeyse günlük bazda sağlanmalıdır. Bir kereliğine parkta gezinmek ya da çevre koruması küçük çocuklar üzerinde çok sınırlı bir etki bırakacaktır. Ev ya da okula yakın ortamlarda devam eden çim, ağaçlar ve böcekler gibi basit deneyimler çocukların nadiren ziyaret ettiği, bilmediği yerlere geziler düzenleyerek zaman ve enerji harcamaktan daha yararlıdır.

3) Öğretmek yerine deneyime odaklanılmalıdır. Çünkü çocuklar keşfederek ve kendi başlattıkları etkinliklerle öğrenirler. Küçük çocuklar arasında öğrenme aktif katılımını gerektirir. Küçük çocuklardan uzun süreli izleme ve dinleme beklenmemelidir, aynı şekilde onlar da her zaman öğretmenlerinden önderlik ve görüşülecek konu beklememelidir.

4) Doğal çevreye karşı ilgi ve beğeni gösterilmelidir. Bir öğretmenin doğal dünya yönelik sergilediği ilgi beğeni erken çocukluk çevre eğitimi programının başarısı için kritik öneme sahiptir. Öğretmenin bilimsel bilgisinden ziyade kendi kişisel merakı çocuğun doğaya olan sevgisini sürdürecektir.

5) Öğretmenler doğal çevreye karşı saygı göstermeli ve onu önemsemelidir. Basit ifadelerle Dünya'yı umursadığını göstermek çocuklarla Dünya'yı konuşmaktan daha etkilidir. Umursama ve saygı sınıfta bitki ve hayvanlara karşı nazik olmada örnek olabilir (s. 3-4).

Çelik ve diğerleri ise (2013), okul öncesi dönem için etkin bir çevre eğitimi programının taşınması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır;

- 1) Eğitim verilen grup iyi tanınmalıdır. Uygun bir çevre eğitimi programı hazırlanırken okul sistemi, öğrenciler, çevre ve toplum güzelce değerlendirilmelidir.
- 2) Uzman olmaya gerek yoktur. Eğitiminin görevi öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırmak ve ihtiyaç duyulduğunda uzmanları nasıl ve ne zaman bulacağını bilmektir.
- 3) Öğretmen merkezli ve geleneksel eğitim metodu kullanılmamalıdır. Keşfetmeye dayalı, çocuk merkezli etkinlikler öğrencileri cesaretlendirir ve öğrenmeye motive eder.
- 4) Açık havada yerinde eğitim yapılmalıdır. Unutulmamalıdır ki hiçbir şey çocukların yaşadıkları toplumu, doğal sistemleri ve çevre konularını ilk elden deneyimlemelerinin yerini tutamaz.
- 5) İyi bir çevre eğitimi programı öğrencilerin hem yaratıcı, hem de eleştirel bir şekilde düşünme yeteneklerinin geliştirmesine yardım etmelidir.
- 6) Çocukları doğal ve yapay çevredeki gerçek problemlerle ilgili deneyimler edinmeler sağlanabilir.
- 7) Okul öncesi çocuklar için çevre, odası, evi, okulu, ailesidir. Bu sebeple çevre eğitimi önce yaşadığı bölgenin çevresel sorunlarıyla başlatmak gereklidir. Daha sonra küresel boyuttaki sorunlar ele alınabilir (s. 11-14).

Oluk (2008), etkili bir çevre eğitimi için programın şu özellikleri barındırabileceğinden bahsetmiştir;

- Eğitim basit deneyimlere dayandırılmalıdır. Çocuklara çevreyi öğretmek amacıyla çok sayıda ağacın bulunduğu alana götürmek yerine, bir ağaca, bir hayvana veya bitki örneğine yoğunlaşmaları daha olumlu sonuçlar doğuracaktır.
- Çocuklar eğitim sürecinde çevre ile ilgili olumlu deneyimler yaşamalıdır. İşlem öncesi dönemde olan bu çocukların düşünmesi algılarıyla sınırlı olduğundan, bir olayın ne olduğunu anlayabilmesi için olayı doğrudan yaşayarak öğrenmesi gerekir.
- Öğretmen doğa dostu olduğunu öğrencilerine göstermelidir.

- Öğretmen doğal çevreyi önemseyen ve saygı gösteren bir model olmalıdır. Öğretmen doğaya verdiği değeri öğrencilerine davranışlarıyla göstermelidir.
- Somut ortamlar hazırlanmalıdır. Çünkü çocuklar keşfederek öğrenirler. Bu sebeple etkinlikler öğrenci merkezli hale getirilmelidir. Ayrıca çocukların park ve bahçelerde sadece oyun amaçlı bulunmaları, çevre deneyimleri yaşayabilmeleri için yeterli değildir. Bu sebeple, okul bahçesinde öğrencilerin toprağa tohum dikmeleri gibi çevresel etkinliklere de yer verilmelidir.

### **2.1.10. Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Önemi**

Okul bahçeleri çevre eğitimi açısından gerçek yaşam deneyimlerinin yaşanabileceği bir ortam olarak çocuklara birçok fırsatlar sunmaktadır. Nitekim bahçede gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların doğal çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğu; özellikle onların çevre ve ekosistem hakkında bir anlayış oluşturmalarını sağladığı görülmüştür (Food and Agriculture Organization of the United Nations. 2010, s.11). Bu anlayışlar doğayla bütünleşmiş sınıflarda, doğal okul bahçelerinde, okul duvarlarının veya sınırlarının dışında kendini gösterir. Çocuklar beton oyun bahçeleri yerine yeşil oyun alanlarında kendi oyunlarını keşfetmeye daha yatkındırlar (Louv, 2014).

Bu yüzden çocukları, sınıf ve evin dışında çevreye yönlendirilerek çevrelerindeki doğal yaşam ile daha rahat olmaları ve çevrelerini fark etmeleri sağlanmalıdır (Henegar, 2005). Araştırmalara göre çocukların doğal ortamlarda düzenli ve sürekli olarak tekrarladığı deneyimler, davranışların devamlılığının sağlanmasında ve yaşam tarzı edinmede etkili olmaktadır. Başka bir ifade ile çocuklara yaşatılacak açık hava deneyimleri, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerinden çok daha etkili olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin okul bahçelerinde ve yeşil alanlarda eğitim yapmaları sağlanmalıdır (Çelik ve diğ., 2013, s.6). Bergnehr (2009) ise dış mekandaki çevrenin çocukların merak ve ilgisini uyandırarak öğrenmelerine etki edeceği sonucuna ulaşmıştır (akt. Norodahl ve Johannesson, 2013, s.2).

Okul bahçeleri, çocukların dinlenme saatlerinde yararlandıkları alanlar olmakla birlikte, eğitsel etkinlikler sırasında da yararlanabileceği ortamlardır. Bu ortamların, çocukların eğitsel etkinliklerine, oyun oynamalarına, spor yapmalarına ve dinlenmelerine olanak verecek biçimde ağaçlandırılmış ve çimlendirilmiş yeşil alanlar, çocuk parkı, spor

alanları, yürüyüş yolu, uygulama bahçesi, kum havuzu, hayvanat bahçesi gibi eğitsel alanların yer alacağı şekilde düzenlenmesi gerekir (Başar, 2003). Öztürk-Aynal (2013) İsveç'te devlete bağlı bir anaokulunun bahçesinden şu şekilde örnek vermiştir:

Anaokulun bahçesine bakıldığında kum havuzu, ateş yakma alanı, grup aktivite alanı, ahşap bahçe oyun alanları bulunmasının yanında değişik bitki örnekleri, kayalardan farklı doğal alan oluşumları yer aldığı görülmekte. Parkın içinde hem çocuklarla ilgili değişik oyun düzenekleri oluşturulmuş hem de ailelerin de çocukları ile vakit geçirebilecekleri oturma ve piknik alanları, tırmanma tahtası, kaydırak, köprü, kum ve yeşil alan, gölet, gölette yüzen ördekler, çevrede ahşap hayvan heykelleri, ahşaptan gemi, uçak, kamyon maketleri ( içine girip oynamak için), İsveç'e özgü horoz, tavuk ve tavşanların yetiştirildiği bir alan, ağaç ev bulunmaktadır.

Okul bahçeleri çocukların her zaman ihtiyaç duyabileceği tüm unsurları içermelidir; güneş, su, ağaç, çamur, böcek, bitkiler, asmalar, tepelikler, çayır, kar, yağmur, çiçekler (Keeler, 2008, s. 67). Ayrıca bu alanların çocuklar için deneye, keşfe, araştırmaya dayalı öğrenme ortamları da sunması beklenir.

Öztürk-Aynal'ın da (2013) belirttiği gibi okulların bahçesinde kum havuzu, ateş yakma alanı, grup aktivite alanı, ahşap bahçe oyun alanları bulunabileceği gibi aynı zamanda değişik bitki örnekleri kayalardan farklı doğal alan oluşumları yer alabilir. Ayrıca tırmanma tahtası, kaydırak, köprü, kum ve yeşil alan, gölet, gölette yüzen ördekler, çevrede ahşap hayvan heykelleri, ahşaptan gemi, uçak, kamyon maketleri, ağaç ev de bulunabilir. Keeler (2008, s.229) dış mekandaki oyun alanının sınırsız ilginç alanlar ve çocukların hayal gücünü kullanacağı unsurlar içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü çocuklar doğal ortamda öğrenir ve hayata ve dünyaya dair birçok şeyi burada keşfedeler.

Doğal bir oyun alanında tipik olarak şu dağınık parçalar bulunur: su, ağaçlar, çalılar, çiçekler ve uzun çimlen; küçük bir göl, gölün içindeki be başka yerlerdeki diğer canlılar; kum, içine, üzerine ve altına oturulabilecek yerler; gizlilik ve manzara sağlayan yapılar (Louv, 2010, s. 106-107). Kılıç (2013) çocukların istedikleri okul bahçelerinin nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzey ayrımına bakılmaksızın çocukların bahçede en çok görmek istedikleri unsurların; 1.) Zeminler; çimen, toprak, beton ve kum; 2.) Materyaller; kaydırak, salıncak, top, araba, tahterevalli ve oyuncaklar; 3.) Hayvanlar; kuş, kelebek, balık, tavşan ve uğur böceği; 4.) Bitkiler; çiçek ve ağaç; 5.) Diğer doğal öğeler; güneş, bulut, su ve su ile ilgili öğeler ve gökkuşağı olduğunu belirlemiştir.

Öğretmenlerin okul bahçelerinde düzenli olarak yaptıkları eğitsel etkinliklerde çocukların, bitkilerin besin olarak önemini ya da onların ekosistem ile olan ilişkisini öğrenmelerinde çok etkili olduğu görülmektedir (Johnson, 2012). Paralel olarak, Bowker ve Tearle (2007) yaptıkları araştırmada okul bahçelerinin, okul programlarının gelişimi ve devamı için önemli bir merkez olabileceği ve çocukların ekolojik sistemi daha derinden anlamalarını sağlayacağı, böylece çevresel sorunlara ve çözümlere çevresel farkındalıkla yaklaşabilmelerini sağlayacak bilici kazanabileceklerini göstermiştir. Ayrıca Öztürk-Aynal (2013) dış mekanda eğitimin doğayı tanıma, doğada bulunma ve doğal yaşam ile gerekli bilincinin yerleşmesi için çocuklara fırsat sağladığını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, yaşadığımız dünyayı pek çok başka canlıyla paylaşmak zorunda olduğumuz bilincine varılmasını sağladığını, bu anlamda hem sosyal, hem kişisel hem de doğa ve çevre ile ilgili aktiviteleri içerdiğini vurgulamışlardır. Bu da çocukların hem dokunarak, düşünerek ve hissederek öğrenmesi hem de doğa hakkında düşünüp soru sormaları için gerekli ortamın sağlanması için bir fırsat oluşturmaktadır.

Ancak çocuklar için dış mekan deneyimleri bundan çok daha fazlası olabilir. Doğayı diğer canlılarla paylaşmayı bitkilerin ve hayvanların beslenmesi ve onların bakımını üstlenmeyi öğretecek ve doğayı korumayı içeren pek çok çevresel dersler vardır. Çocuklar bahçecilik, gübreleme, su kullanımı en az düzeye indirme ve toprak erozyonunun zararlarını telafi etme gibi bilgileri öğrenebilirler. Bunu dış mekanda enerji verimliliği uygulamaları, atıkları geri dönüştürme ve iç mekandaki atıkları azaltma pratikliğini yaparak öğrenebilirler (Davis, 1998).

Doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi anlayışının gerisinde, doğanın çocuklar için canlı bir model olduğu ve doğadaki olayların ve olguların, doğal unsurlarla birebir etkileşimde bulunarak kalıcı şekilde kavranılabileceği ilkesi yatmaktadır (Başar, 2003). Bu doğrultuda Bogner (2010), okul dışı çevre eğitimi programının öğrencilerin çevresel bilgilerini artırdığını ve çevreye karşı eylemleri olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Buna ek olarak, Wilson ve diğerleri (1996), çocukluk döneminden itibaren geçirilen aktif doğa deneyimlerinin çocukların çevre algısının şekillenmesinde ve çevresel bilincin oluşmasında belirleyici bir yer tuttuğunu belirtmektedir (akt. Özdemir, 2010, s.127). Bütün bu bulgular, doğa deneyimine dayalı çevre

eğitiminin çocukların gerek çevreye yönelik olumlu tutum ve davranış edinmelerinde anlamlı ölçüde etkili olduğunu göstermektedir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Aktepe ve Girgin (2009), eko-okullar ve eko-okul olmayan okullardaki 178 sekizinci sınıf öğrencisini çevre eğitimlerini karşılaştırmak amacıyla anket uygulamıştır. Anket, öğrencilerin çevre bilincini ölçmeye yönelik, öğrencilerin çevre sorunları hakkındaki bilgilerini ölçmeye yönelik (20 soru) üç aşamadan oluşmaktadır. Yapılan anket ile eko-okulların çevre eğitimi çalışmaları ve çalışmaların etkisi klasik okullarla karşılaştırılarak ölçülmek istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, eko-okul öğrencilerinin yapılan çalışmalar sonucunda uygulamada daha bilinçli, klasik okul öğrencilerinin ise daha çok teorik alanda başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2009), Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde bulunan altı okuldaki eko-okul projesine katılan ve katılmayan 300 ilköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre bilincinin oluşması açısından karşılaştırmıştır. Yeşil bayraklı eko-okullarla, eko-okul olmayan okul ve yeşil bayraklı olmayan eko-okulları bilgi açısından karşılaştırmak için 20 soruluk ‘Bilgi Testi’, çevre bilincini karşılaştırmak için de 20 sorudan oluşan bir anket hazırlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda, okullar arasında çevre bilgisi açısından fark bulunamamıştır. Ancak eko-okul olmayan okullardaki öğrencilerin teorik bilgilerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Yeşil bayraklı olmayan eko-okullardaki öğrencilerin yeşil bayraklı okullara göre çevre bilgisinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Atabey, Yurt ve Ömeroğlu (2009) gerçekleştirdiği çalışmada okul öncesi eğitim kurumları açık hava oyun alanlarının incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumları oluşturmuştur. Örnekleme ise 24 özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumu dahil edilmiştir. Veriler ‘Okul Öncesi Eğitim Kurumları Açık Hava Oyun Alanları Kontrol Listesi’ ve gözlem ve doküman incelemesi (fotoğraf) metodu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda açık hava oyun alanların fiziksel özelliklerinde (zemin, büyüklük, doğal materyal, oyuncak, bitki ve hayvanlar) bulunmuştur. Bu ölçüde okul öncesi



eğitim kurumlarında açık hava oyun alanlarının kalitesinin yükseltilmesi ve bulunan eksikliklerle ilgili tedbirler alınması önerilmiştir.

Batak (2011), yaptığı çalışmada yeşil bayrak kazanmış olan eko-okullarla, henüz bayrak almamış olan normal eko-okullar arasında, eğitim-öğretim ve öğrenciler açısından oluşan farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara’da yeşil bayrak almış olan üç okul ile bayrağı olmayan iki okul katılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Geliştirilen anket, bu okullara devam etmekte olan sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve öğrencilerin çevre konularına olan ilgi ve tutumları ile verilen çevre eğitiminin ne ölçüde başarılı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak; yeşil bayraklı eko-okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin, bayraksız eko-okullardaki öğrencilere göre, temel çevre ve güncel konulardaki bilgilerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Fakat her iki tip okulda da çevre eğitimi ve bilinci yetersiz kalmıştır.

Bozdemir (2011), eko-okullar programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile klasik okullardaki öğrenciler, çevre bilgisi, çevreye karşı tutum ve çevre dostu davranışlar açısından karşılaştırmıştır. Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesindeki üçü Eko-okul, üçü klasik okul olmak üzere altı ilköğretim okulunda ikinci kademedede öğrenim gören 656 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencileri çevre bilinci açısından karşılaştırmak amacıyla ‘Çevre Bilinci Anket’ uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eko-okul öğrencileri ile klasik okullardaki öğrenciler arasında çevre bilgisi açısından çok az fark olmakla birlikte eko-okul öğrencilerinin çevre bilgilerinin biraz daha fazla olduğu görülmüştür. Çevreye yönelik tutum, çevreye karşı sorumlu davranış ve çevre bilinci açısından iki okul türü açısından farklılık tespit edilememiştir.

Çelik (2012), Kocaeli’deki bazı okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk oyun alanları açısından açık alanların niteliğini belirlemeye yönelik bir mevcut durum saptaması amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın ana materyalini de, Kocaeli İlinin İzmit merkez ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarından olan dokuz anaokuluna ait bilgiler oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi kurumlarının dış mekanlarının aktif kullanılmadığı, var olan açık alanların oyunun yapısına göre olmadığı ve çevresel düzenlemeler sırasında açık alanların düzenlenmesinin genellikle ihmal edildiği görülmüştür.

Başbay'ın (2012), araştırma amacı, Ankara İlinde bulunan özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden analizinin yapılması, okul bahçesinde bulunan materyallerin belirlenmesi ve bu materyallerin koşullarının tespitinin yapılmasına yöneliktir. Araştırmanın çalışma grubunu, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen 20 resmi anasınıfı-anaokulu, 19 özel anasınıfı-anaokulu olmak üzere toplam 39 okuldan oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul bahçelerinin kullanım şemasının oluşturulmasına ilişkin, araştırmacı tarafından hazırlanan 'Konum Analiz Matrisi', okul bahçelerinde bulunan ekipmanların tespitine yönelik hazırlanmış olan 'Kontrol Listesi' ve Frost'un (2001) oluşturduğu 'Oyun Alanı Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu, Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan anasınıfı-anaokulları arasında, okul bahçesinin konumlandırılması, okul bahçesinde bulunan materyaller ve bu materyallerin durumunda farklılığın bulunmadığını göstermiştir.

Alıcı (2013), kompost yapımını içeren "azalt, tekrar kullan, geri kazan" ile ilgili altı haftalık bir uygulamanın 60-72 aylık, anasınıfına devam eden çocukların hem okul hem de ev ortamındaki fiziksel koruma ve ikna davranışları üzerine etkisini incelemiştir. Ayrıca, anasınıfı çocuklarının kompost yapımını kapsayan 3R (recycle, reuse, reduce / geridönüşüm, yeniden kullanma, israf etmeme) ile ilgili davranış öncüllerinin uygulama sürecinde aktivelere nasıl desteklendiği araştırılmıştır, uygulamanın veliler ve öğretmenlerin davranışları ve görüşleri üzerindeki etkisini de incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını anasınıfına devam eden 24 çocuk (60-72 aylık), 23 veli ve bir öğretmen oluşturmaktadır. Veriler; çocuklar, veliler ve öğretmenlerden görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda altı haftalık uygulamanın çocukların kompost yapımını içeren 3R ile ilgili fiziksel koruma ve ikna davranışları üzerinde önemli değişimlere yol açtığını göstermiştir. Dahası, çocukların davranışlarının çevresel bilgi, kişisel yatırım, durumsal faktörler ve çevresel tutum öncüllerinden etkilendiğini ortaya koymuştur. Uygulamanın, veliler ve öğretmenlerin 3R ve kompost yapımı ile ilgili davranışları ve görüşleri üzerinde de etkili olduğu bulunmuştur.

Cengizoğlu (2013), okul öncesi çocukları için geliştirilen sürdürülebilir kalkınma için eğitim programının çocukların ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliğine uyumlu olarak insan-çevre ilişkisini hakkındaki bilincini araştırmak için Ankara'daki bir eko-okulda 60-66 aylık 18 okul öncesi dönem çocuklarını incelenmiştir. Çalışmanın verileri, dört

hafta uygulanan ve 14 etkinlikten oluşan programda ‘çevre ve insan’ konulu resimlerden ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda çalışmaya katılan okul öncesi dönem çocuklarının ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliğine uyumlu olarak insan-çevre ilişkisi hakkında algılarının değiştiği belirlenmiştir. Buna ek olarak, sürdürülebilir kalkınma için eğitim programına katılan çocukların bakış açıları ormansızlaşma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliğinin birbirine olan etkisi hakkında geliştiği görülmüştür.

Karatekin ve Çetinkaya (2013), ‘Okul Bahçelerinin Çevre Eğitimi Açısından Yeterlilikleri Değerlendirme Formu’ ile Manisa il merkezindeki ilköğretim okulu bahçelerinin çevre eğitimi açısından bir değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Uygulama sonucunda okul bahçelerinde öğrenci başına düşen kullanım alanlarının gelişmiş ülkelerdeki standartların çok altında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan okul bahçelerinin büyük bir kısmının beton ya da asfalt ile kaplı olduğu bu yüzden öğrenci başına düşen yeşil alanın çok az olduğu görülmüştür.

Kılıç (2013), anasınıfına devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada, 2012-2013 eğitim yılı bahar döneminde Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden toplam altı ilkokulun anasınıfına devam eden 120 çocuğa ulaşmıştır. Çocukların istedikleri okul bahçelerinin nasıl olduğunu öğrenmek amacıyla öncelikle çocuklardan nasıl bir okul bahçesi istediklerine dair bir resim çizmeleri, ardından çizdikleri resimleri anlatmaları istenmiş, ardından sözel olarak sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda çocukların okul bahçesini aktif olarak kullanmak istedikleri, açık uçlu bir okul bahçesinde doğal öğelerle birlikte olmak istedikleri belirlenmiştir. Buna karşın okul bahçesinde çocukları en çok rahatsız eden öğelerin ise kirlilik ve çöpler olduğu tespit edilmiştir.

Cevher-Kalburan (2014) Denizli’de bulunan 26 resmi ve özel anaokullarının bahçelerinin fiziksel özellikleri, kullanımı ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar ve karşılaşılan sorunları incelemiştir. Chancellor’ın geliştirdiği ölçme aracı, okul yöneticilerince cevaplandırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki türdeki anaokulunun okul bahçelerinin doğal öğelerin yeterli olmadığı görülmüştür. Okul bahçesine ilişkin yazılı kuralları bulunan özel anaokullarının daha çok olduğu; fakat bu kuralların daha çok müdürün belirlediği tespit

edilmiştir. Ayrıca okul bahçesinin geliştirilmesi sürecinde resmi anaokullarının toplumla daha çok işbirliği yaptığı, buna karşılık her iki anaokulu türünde de çocuklara danışılmada yeterli olmadığı gözlenmiştir. Her iki okul türündeki bahçelerin öğrenme ortamı olarak ele alındığı fakat bilişsel gelişim alanının gerçekleştirilen etkinliklerde ele alınmadığı bulunmuştur.

Korkmaz (2014), araştırmasında, eko-okul statüsünde olan resmî ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme (çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutlarda) için eğitim (SGE) uygulamalarını ve ortam özelliklerini karşılaştırmalı olarak ele almayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan yeşil bayrak ödülüne sahip dört resmî, dört özel eko-okul statüsünde okul öncesi eğitim kurumu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, okulların ortam özelliklerini belirlemek için okul gözlem formu kullanılmış, sekiz okul müdürü ve 16 okul öncesi öğretmenleriyle birebir görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca 40 okul öncesi öğretmenine SGE Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özel ve resmî okul öncesi eğitim kurumlarının ortam özellikleri değerlendirildiğinde, SGE'nin çevresel, sosyo-kültürel ve ekonomik alt boyutunda özel okulların resmî okullara göre daha yüksek frekans değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Resmî ve özel okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun SGE'ye yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin SGE'ye dair görüşleri analiz edildiğinde özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların resmî okullarda çalışanlara göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Er (2015), yaptığı çalışmada eko-okullar ile klasik-okullardaki sekizinci sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı fark olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın evreni Ankara'daki ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Örneklem olarak iki eko-okulun öğrencileri ve iki klasik-okulun öğrencileri seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak 'İlköğretim Öğrencileri Çevre Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Çevre Tutum Ölçeği 127 eko-okul öğrencisi ve 149 klasik-okul öğrencisi olmak üzere toplam 276 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca eko-okul ve klasik-okullardan toplam 17 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eko-okullarda çevre eğitimine yönelik uygulamalar yapılırken, klasik-okullarda geri dönüşüm dışında uygulama yapılmadığı görülmüştür. Eko-okullardaki öğrenciler okullarındaki çevre

eğitiminden genel olarak memnun görünürken, klasik-okul öğrencileri daha fazla uygulama yapılmasını istemektedirler. Çevreye yönelik bilgi açısından ders kitaplarındaki bilgileri her iki grup da benzer şekilde cevaplarırken eko-okul öğrencileri aktif uygulamalar hakkındaki performanslarından da bahsetmişlerdir. Ayrıca, eko-okullarda evre etkinliklerinin daha çok eko-time yönelik olduğu ve diğer öğrencilerin çok fazla katılmadığı görülmüştür.

Eko-okullarla ilgili yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında çalışmaların çoğunlukla ilköğretim okulları ve ilköğretim okuluna devam eden öğrencilere yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin çevreye yönelik farkındalıkları, tutumları, evre bilgileri, çevreye yönelik davranış ve çevreye verdikleri değerlerler incelenmiştir. Araştırmalarda ağırlıklı olarak anket kullanılmıştır. İncelenen çalışmalarda eko-okul olan ve eko-okul olmayan okulların bahçelerini inceleyen çalışma olmadığı görülmüştür.

### **2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Krnel ve Naglic (2009), eko-okul projesine dahil olmanın çocukların çevresel bilgi ve farkındalık ve çevreye karşı sorumlu davranışlar göstermede farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada anket (bilgi ve görüş leği testi) kullanılmıştır. Araştırmaya beş ilköğretim okulunda öğrenim gören 233 ğrenci katılmıştır. Kontrol grubunu eko-okul programına katılmayan sekizinci sınıf 97 ğrenci, deney grubunu eko-okul programına katılan sekizinci sınıf 136 ğrenci oluşturmuştur. Bulgulara göre eko-okul programına katılan öğrencilerin eko-okul programına katılmayan öğrencilere göre biraz daha yüksektir. Öte yandan iki grup arasındaki öğrencilerin çevresel farkındalık ve çevreye karşı sorumlu bir davranışlarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Bogner (2010), evresel ve ekolojik eğitimin nihai hedeflerini değerlendirmek, sorumlu çevresel davranışı teşvik etmek, öğrencilerin davranışlarında uzun süreli değişimleri etkilemek ve ekolojik bilgi sağlamak amacıyla çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada 24 okuldan yaklaşık 700 öğrenciye 14 ay boyunca milli parkta dış mekan ekoloji programının bir günlük ve beş günlük versiyonları uygulanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilere anket uygulanmıştır. Anket, her iki programın da çocukların bilişsel düzeylerini geliştirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde anketin alt bölümde yer alan İnsan-Değişen Doğa, Bildirilen

Davranışlar, Sözel Bağlılık, İnsansal Baskınlık bölümlerinde puanları artmıştır. Ayrıca beş günlük program, amaçlanan bireysel davranışlarda olumlu değişimlere ve karışık ve uzun vadeli süreç olan parametreye neden olmuştur.

Lucas ve Dymont (2010), çocukların okulda oyun alanlarının çeşitliliği ile nerede oynamayı seçtiklerini araştırmışlar, özellikle okuldaki doğal/yeşil alanların çocukların seçimini etkileyip etkilemediği ile ilgilenmişlerdir. Araştırma Avustralya'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5-12 yaş aralığındaki 400'ün biraz üzerinde ilkokul öğrencisi dahil edilmiştir. Okul, altı hedef alanına bölünmüştür: yeşil alanlar, oyun ekipmanları, taşla döşenmiş spor alanı, taşla döşenmiş yol, kantin, mini oval alan. Veriler 11 günlük süre içinde doğrudan gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda en popüler oyun alanının yeşil/doğal alanlar olduğu, öğrencilerin vakitlerini bu alanlarda geçirmeyi tercih ettikleri saptanmıştır.

Bajd ve Lescanec (2011), Slovenya'da eko-okul projesine katılan dokuz ve 10 yaşındaki 53 öğrenci ile sağlıklı okul projesine katılan 54 öğrencinin ekolojik farkındalıklarını ve çevre sorumluluklarını karşılaştırmışlardır. Ayrıca çocukları eko-okul projesine dahil olan aileler ile sağlıklı okullar projesine dahil olan çocukların aileleri arasında ekolojik bilinç ve çevresel sorumluluklarını karşılaştırmışlardır. Öğrencilere 13 sorudan oluşan anket uygulanmış ve anketi doldurmaları için 15 dakika süre verilmiştir. Birkaç gün sonra ailelere de öğrencilere uygulanan anketin benzeri bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre eko-okul projesinde yer alan okuldaki öğrencilerin ekolojik konularda sağlıklı-okul projesindeki okulların öğrencilerinden daha bilinçli olduğu ama bu okullarda okuyan öğrencilerin ebeveynleri arasında ekolojik bilinçlilik açısından farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Eko-okul öğrencilerinin okul çevresini temizlemek ve geri dönüşüm etkinliklerinde sağlıklı okul projesine katılan öğrencilerden daha aktif olduklarını göstermiştir.

Cincera ve Krajhanzl (2013), Çek Cumhuriyeti'nde uygulanan Eko-okullar Programının sonuçlarını değerlendirmek için yaptığı araştırmasını 1219 yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yürütmüşlerdir. Rastgele 33 okul eko-tim üyesi olarak seçilmiş ve eko-tim üyesi olmayan (kontrol grubu) 38 okul belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 191'i eko-timde görev almıştır. Katılımcılardan web tabanlı anket doldurmaları istenmiştir. Doldurulan anket sonucunda, eko-tim grubunda karar verme katılım düzeyinde pozitif ilişki bulunmuştur.

Bu değişken ile ne sınıf iklimi, okul ile ilişkisi, programın değerlendirilmesi, üyelik, öğretmenlerin çaba, üyelik uzunluğu ne de toplantı sıklığı ile ilişkilidir.

Boeve-de Pauw ve Van Petegem (2013), eko okulların öğrencilerin çevresel davranış ve çevresel değerleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Çalışma Flanders’da 59 okulda 1281 çocukla yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen okulların 38’i eko-okul, 21’i normal okullar oluşturmuştur. Analiz sonuçları eko-okulların çevresel davranış ya da çevreyi koruma değerleri üzerinde bir etkisi olmadığını göstermiştir. Eko-okul öğrencileri, eko-okul olmayan öğrencilere göre daha düşük kullanım değerlerini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca koruma değerleri ve kullanım değerlerinin, çevresel davranış üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir.

Cincera ve diğerleri (2015), yaptıkları çalışmada anaokullarında Eko-Okullar Programının anaokullarında uygulanmasına yönelik bir Çek pilot projesinin analizini gerçekleştirmiştir. Projeye toplamda, 16 anaokulu (yedi kent okulları, dokuz köy okulları) katılmıştır. Çocukların çevresel tutumlarının analiz edilmesi için öğretmenlerden ‘Resimli Eko-Okul Anketi’ uygulanması istenmiştir. Değerlendirmede, uygulama öncesi ve sonrası görüntü tabanlı anket uygulanan çocukların test ve program yürütülmesinden sorumlu öğretmenlerle görüşmesi ile karışık bir tasarım uygulanmıştır. Bulgular sonucunda uygulamaya katılan çocukların ön-test ve son test arasında (n=419) çevreci tutumları önemli bir artış göstermiştir. Programın öğretmenler (n=16) tarafından yorumlanması programa geniş bir yelpaze tutmuştur: Bazı öğretmenler programı çok enstrümantal olarak yorumlarken diğerleri özgürlükçü olarak yorumlamıştır. Programın farklı şekilde yorumlanması yetişkinler ve çocuklar arasındaki otorite dağılımının farklı modellerini gözler önüne sermiştir. Bazı öğretmenler programın gündemini belirlerken çocukların demokratik katılımını kurmaya çabalamış; bazıları önceden belirlenmiş faaliyetlerde kendi söylemlerini elde etmek için çocukları manipüle etmiştir. Yapılan çalışma, programının enstrümantal uygulamaları sonucu çocukların tutumlarındaki değişikliğin daha az etkili olacağına ilişkin herhangi bir kanıt bulamamasına rağmen, programın yararlığı konusunda öğretmenler arasında görüş ayrılığı olduğunu göstermiştir.

Norodahl ve Einarsdottir (2015), okul öncesi çağı çocuklarının ve zorunlu okul dönemindeki çocukların dış mekanda ne yapmak istediği ve çevre konularında buldukları

tercih bilincini geliştirmek amacıyla çalışma yapmışlardır. Dört ve beş yaşında 100 okul öncesi ğrencisi ve altı yaşından dokuz yaşına kadar 189 zorunlu okul çağındaki ğrenci araştırmaya katılmıştır. Veriler ocukların ve öğretmenlerin gözlemlenmesi ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların güvenli olmanın yanı sıra kendilerine meydan okunmasını, bir şeyleri keşfetmek, diğerleri ile etkileşim içinde olmayı, dış mekandaki güzel şeylerin tadını çıkarmak ve nesnelere kendilerine kk oyun alanları oluşturmak istedikleri bulunmuştur.

Eko-okullarla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında çalışmaların çoğunluğunun ilköğretim grubu öğrencileri ile yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmaların çoğunda ya anket uygulanmış ya da deney-kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmalarda genellikle öğrencilerin çevresel davranış, çevresel değerleri ve çevresel sorumlulukları araştırılmıştır. Ayrıca, eko-okul olan ve eko-okul olmayan okulların bahçelerini inceleyen bir çalışmanın olmadığı grlmştir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından eşzamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Karma yöntemde nitel ve nicel çalışmaların ve bu çalışma sonucunda elde edilen verilerin birleştirilmesi gereklidir (Creswell, 2003). Çalışmada nicel ve nitel verileri ölçen ölçme araçları öğretmen ve idarecilere aynı anda uygulanmıştır. Ölçme araçları ile eş zamanlı olarak okul gözlemi yapılmıştır. Eşzamanlı iç içe geçmiş desende nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmasına karşılık, genelde ya nicel veri ya da nitel veri çalışmada daha geniş yer kaplar (Creswell, 2003; s.16). Veri analizi ayrı ayrı yapılmış ve yorumlama sırasında veriler birleştirilmiştir. Nitel yöntemle (fotoğraf/video kaydı, okul gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu) elde edilen veriler daha fazla ön planda olup nicel yöntemle (okul tanımlama formu) elde edilen verilerle de desteklenmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken öncelikli olarak amaçlı örnekleme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmanın derinlemesine yapılması için çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Denizli ilinde bulunan eko-okul statüsünde olan anaokulları ve eko-okul statüsünde olmayan anaokulları tespit edilmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Denizli il merkezinde yedi, Acıpayam ilçe merkezinde bir, Bozkurt ilçe merkezinde bir eko-okul statüsünde olan okul öncesi eğitim kurumu olduğu belirlenmiş ve bu okulların tamamı çalışma grubuna dahil edilmiştir. Karşılaştırma yapabilmek için aynı sayıda eko-okul statüsünde olmayan anaokulları ise Denizli il ve ilçe merkezindeki anaokulları arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Tablo 3.1  
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

İlçe Adı	Eko-okul mu?	Okul adı	Yeşil bayrak ödülüne sahip olma	Araştırmaya katılan öğretmen sayısı	Araştırmaya katılan idareci sayısı
Acıpayam	Evet	Acıpayam Anaokulu	5 yıl	6	1
Merkez	Evet	Şenay Öztürk Anaokulu	4 yıl	13	1
Merkez	Evet	Veli Çetinkaya Anaokulu	2 yıl	4	1
Merkez	Evet	Ahmet Çalışkan Anaokulu	1 yıl	10	1
Merkez	Evet	Fahri Akçakoca Anaokulu	Sahip değil	11	1
Merkez	Evet	Hacı Semiha Kulaklı Anaokulu	Sahip değil	9	1
Merkez	Evet	Pamukkale Anaokulu	Sahip değil	1	1
Merkez	Evet	Toki Anaokulu	Sahip değil	6	1
Bozkurt	Evet	Bozkurt Anaokulu	Sahip değil	6	1
Acıpayam	Hayır	Mehmet Manisalı Anaokulu	-	8	1
Merkez	Hayır	Ayşe Yusuf Erdemir Anaokulu	-	12	1
Sarayköy	Hayır	Mükerrem Tokat Anaokulu	-	6	1
Merkez	Hayır	Hayme Hatun Anaokulu	-	7	1
Merkez	Hayır	23 Nisan Anaokulu	-	6	1
Merkez	Hayır	Zübeyde Hanım Anaokulu	-	11	1
Merkez	Hayır	Perihan Kıbrıslıoğlu Anaokulu	-	7	1
Merkez	Hayır	Rukiye Urhan Anaokulu	-	8	1
Merkez	Hayır	Sevgi Bayraktar Anaokulu	-	5	1
TOPLAM				136	18

Tablo 3.1'e bakıldığında, araştırmaya dahil olan eko-okulların dördü yeşil bayrak ödülüne sahip olup, bu okullarda 33 öğretmen çalışmaya katkı sağlamıştır. Araştırmaya katılan idareci ve öğretmenlere araştırmanın amacından ve öneminden bahsedilmiştir. Eko-okulların beşi yeşil bayrağa sahip olmayıp bu okullarda 33 öğretmen çalışmaya katkı sağlamıştır. Araştırmaya dahil olan eko-okul olmayan anaokullarının ikisi ilçede yer alıp bu okullarda toplam 14 öğretmen çalışmaya dahil olmuştur. Araştırmaya katılan diğer eko-okul olmayan anaokulları ise il merkezinde yer alıp toplam 56 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Eko-okullarda il merkezinde yedi idareci, ilçe merkezlerinde ise iki idareci araştırmaya dahil olurken benzer şekilde eko-okul olmayan anaokulunda da il merkezinde yedi idareci, ilçe merkezlerinde ise iki idareci araştırmaya katılmıştır.

Tablo 3.2  
*Öğretmen ve İdarecilerin Demografik Özellikleri*

<i>Öğretmen</i>	n	f	<i>İdare</i>	n	f
<i>Cinsiyet</i>			<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	134	98,5	Kadın	15	83,3
Erkek	2	1,4	Erkek	3	16,7
<i>Mezuniyet durumu</i>			<i>Mezuniyet</i>		
Önlisans	12	8,8	Önlisans	-	-
Lisans	116	85,2	Lisans	10	55,6
Yüksek lisans	4	2,9	Yüksek lisans	8	44,4
<i>Mesleki deneyim</i>			<i>Mesleki deneyim</i>		
1-5 yıl	24	17,6	1-5 yıl	1	5,6
6-10 yıl	47	34,5	6-10 yıl	7	38,9
11-15 yıl	31	22,7	11-15 yıl	5	27,8
16 yıl ve üstü	29	21,3	16 yıl ve üstü	4	22,2

Tablo 3.2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %98,6'sı kadın, %1,4'ü erkek; %9,4'i önlisans, %85,5'i lisans, %2,9'u yüksek lisans mezunu olup öğretmenlerin %17,4'ü 1-5 yıl, %34,8'i 6-10 yıl, %23,2'si 11-15 yıl, %21,7'si ise 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan idarecilerin % 83,3'ü kadın, %16,7'si erkek; %55,6'sı lisans, %44,4'ü yüksek lisans mezunudur. %5,6'sı 1-5 yıl, %38,9'u 6-10 yıl, % 27,8'i 11-15 yıl, %22,2'si 16 yıl ve üstü mesleki deneyimlere sahiptir.

Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu (%71,7) çevre eğitimi ile ilgili seminer, kurs, hizmet içi eğitim vb. çalışmaya katılmadığını belirtmiştir. Eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenlerin sadece 15'i (%21) çevre eğitimi ile ilgili seminer, kurs, hizmet içi eğitim vb. çalışmaya katıldığını belirtirken bu durum eko-okullarda 20'dir (%30). Buna karşılık öğretmenlerin %88,4'ü uygulamış olduğu eğitim programında çevre eğitimine yer verdiğini belirtmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından dört ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; yarı yapılandırılmış görüşme, öğretmen soru formu, yarı yapılandırılmış gözlem, fotoğraf ve video kaydı ve okul bahçesi tanımlama formudur.

Tablo3.3  
Çalışmanın Düzeni

PROBLEM	ALT PROBLEM	VERİ KAYNAKLARI	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI
Eko-okullar etiketi bulunan ve eko-okullar etiketi bulunmayan anaokullarının bahçe özellikleri nasıldır?	1.Eko- okul etiketi bulunan ve eko- okul etiketi bulunmayan anaokullarının okul bahçelerinin fiziksel özellikleri nelerdir?	OKUL	Okul bahçesi tanımlama formu Fotoğraf/video kaydı Yarı yapılandırılmış gözlem
	2.Eko-okul etiketi bulunan ve eko- okul etiketi bulunmayan anaokullarındaki öğrencilerin okul bahçesinde edindikleri deneyimler nelerdir?	ÖĞRETMEN	Öğretmen soru formu Okul bahçesi tanımlama formu Yarı yapılandırılmış Görüşme
	3.Eko- okul etiketi bulunan ve eko- okul etiketi bulunmayan anaokullarının okul bahçelerini kullanım amaçları nelerdir?	ÖĞRETMEN	Öğretmen soru formu Okul bahçesi tanımlama formu Yarı yapılandırılmış Görüşme
	4.Eko- okul etiketi bulunan ve eko- okul etiketi bulunmayan anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul bahçesinin özellikleri ve kullanımı hakkında görüşleri nelerdir?	ÖĞRETMEN	Öğretmen soru formu Yarı yapılandırılmış Görüşme

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme:* Öğretmen soru formunu doldurmuş öğretmenler arasından kura ile belirlediği eko-okullardan iki, eko-okul olmayan anaokullarından da iki öğretmen ile kendileri için uygun olan zamanda okullarında araştırmacı ile bireysel olarak görüşebilecekleri sessiz bir ortamda yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve ortalama 15 dakika sürmüştür. Görüşmede öğretmenlere okul bahçesinin kullanım özelliklerini, öğretmenlerin okul bahçesinden beklentilerini, bahçede gerçekleştirilen etkinlikleri belirlemek için sekiz adet soru yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar. Görüşme esnasında araştırmacı görüşmenin durumuna göre yan ya da alt sorularla görüşmenin gidişatını etkileyebilir ve cevaplarını açmasını ve detaylandırmasını

sağlayabilir. Eğer kişi görüşme sırasında belirlenen soruların cevaplarını başka sorularda cevaplamışsa araştırmacı bu soruları sormayabilir (Türnüklü, 2000).

*Öğretmen Soru Formu:* Öğretmen soru formu, öğretmenlerin okul bahçesini hangi amaçla kullandıklarını, hangi etkinlikleri gerçekleştirdiklerini, okul bahçesinde hangi düzenlemeleri yaptıklarını, okul bahçesinde öğrencilerle nasıl vakit geçirdiklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 10 öğretmen tanımlama sorusu (kaç yıllık öğretmen olduğu, hangi yaş grubunda çalıştıkları, öğretmenlerin yaşı vb.) ve 14 açık uçlu sorudan oluşan öğretmen soru formu, ilgili alanyazın araştırılarak hazırlanmıştır. İlgili alan yazın ışığında (Blair, 2009; Cevher-Kalburan, 2014; Eco-Schools, 2014; Knodel, 2011; Korkmaz, 2014; MEB, 2013; Mogensen ve Mayer, 2005; Moore, 2012; Özsoy, 2010) oluşturulan soru havuzu, formun güvenilirliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve okulöncesi eğitim alanında çalışan beş akademisyene incelenmesi için gönderilmiş ve gelen dönütler ışında forma son şekli verilmiştir.

*Gözlem:* Gözlem, herhangi bir soru sorma amacı taşımadan insanları, nesnelere ve olayları sistematik bir şekilde gözlemleyerek teşhis etme ve not alma sürecidir (Nakip, 2013, s.80). Gözlem, okul bahçelerinin fiziksel özelliklerini, sahip oldukları materyalleri ve bu materyallerin özelliklerini (materyallerin hangi malzemeden yapıldığı, kaç adet olduğu, bahçede nerede yer aldıkları gibi) belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Okul bahçesi gözlemi için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Form oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın (Blair, 2009; Cevher-Kalburan, 2014; Eco-Schools, 2014; Knodel, 2011; Korkmaz, 2014; MEB, 2013; Mogensen ve Mayer, 2005; Moore, 2012; Özsoy, 2010) taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Alan yazın ışığında hazırlanan sorular, okul öncesi eğitim alanında çalışan beş akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Formda, uzman görüşleri arasında tutarlılık gösteren ve göstermeyen ifadeler incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yeniden düzenlenen gözlem formunun son hâli alan uzmanları tarafından tekrar kontrol edilerek toplam 59 sorudan oluşan gözlem formu elde edilmiştir. Formda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış bölümler bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış gözlem formlarında açıklamalar veya yorumlar diye ekleme yapılır. Yapılan olayların, sıklığı veya ne olduğunun yanı sıra, gözlemcinin gözlemlerini de forma yazılır (Sözbilir, 2011). Maddelerde belirtilen materyal okulda mevcut ise “VAR”, mevcut değil ise “YOK” ve gerekli durumlar

için de (bulunan materyallerin sahip olduğu özellikleri belirtmek amacıyla) “AÇIKLAMA” kısmı bulunmaktadır. Ayrıca formda bahçe krokisinin çizimi ve zemin özelliklerinin belirtilmesine yönelik soru maddeleri de bulunmaktadır.

Gözlem yönteminde araştırmacı, araştırma alanında gördüğü her şeyi en ince ayrıntısına kadar mümkün oldukça not ederek daha sonra yapacağı analizlerinde bu notları kullanarak önemli bir veri kaynağı oluşturmuş olur (Mack ve diğ., 2005, akt. Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2013, s. 102). Gözlem sırasında gerekli durumlarda okul idarecisine danışılarak daha detaylı bilgi edinilmiştir. Örnek olarak, bitki yetiştirme alanının nasıl kullanıldığı, depoda hangi malzemelerin bulunduğu gibi. Ayrıca gözlem formundaki verileri desteklemek amacıyla her bir okul bahçesinde detaylı bir şekilde fotoğraf çekimi yapılmış ve bahçenin tamamı video kaydına alınmıştır.

*Fotoğraf ve Video Kaydı:* Film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler nitel araştırmada tek başına veri toplama aracı olarak kullanılabilceği gibi gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntemlerine ek veri kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.219). Gözlemci okul bahçesinin tamamını dolaşarak gördüğü her bir elemanın/ekipmanın, alanın (uygulama bahçesi, park oyuncakları, ağaçlar vb.) fotoğrafını çekmiştir. Mümkün olduğunca her detayı fotoğraflamaya çalışmıştır. Daha sonra okul bahçesini yeniden dolaşarak bu sırada panoramik şekilde video kaydına almıştır.

*Okul Bahçesi Tanımlama Formu:* Araştırmada kullanılan soru formu, Avustralya’da yürütülen “Oyunun Yeri: Victoria Eyaleti’ndeki İlkokul Bahçeleri” adlı projede kullanılmak üzere Chancellor (2011, 2013) tarafından geliştirilmiştir ve Cevher-Kalburan (2014) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Soru formu altı alt başlık şeklinde olup okulun genel özellikleri, okul bahçesinin özellikleri, okul bahçesinin kuralları ve denetim, öğrenme kaynağı olarak okul bahçesi, okul bahçesindeki yenilikler ve okul bahçesi ile ilgili problemlerle ilgili 43 soru bulunmaktadır (Cevher-Kalburan, 2014). Bu çalışmada, okul bahçesi tanımla formuna okulların fiziki büyüklüğünü ve yerleşim yerini öğrenmek için dört soru eklenmiştir (okul binasının büyüklüğü, bahçesinin büyüklüğü, arazisinin büyüklüğü ve hangi yerleşim yerinde bulunduğu).

### 3.4. Verileri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin bir kısmı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören toplam altı öğrenci tarafından toplanmıştır. Öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve ölçme araçları tanıtılmıştır. Öğrencilere ziyarette bulunacakları anaokulları ile ilgili bilgi verilmiştir. Gerekli resmi izinler (bkz. Ek-B) alındıktan sonra araştırmacı Mayıs-Haziran 2015 tarihleri arasında anaokulları ziyaret edilerek öğretmen ve müdürler ile görüşmüştür. Araştırmaya katılmaya gönüllü 136 öğretmene *Öğretmen Soru Formu*, 18 okul müdürüne de *Okul Bahçesi Tanımlama Formu* görevli öğrenciler tarafından uygulanmıştır.

Ayrıca 18 anaokulunun bahçe ve materyallerinin mevcut durumlarını belirlemek için *Okul Bahçesinde Gözlem* yapılmıştır. Görevli öğrenciler okul bahçesini gezmiş, gezi sırasında ve bitiminde formdaki maddelerde belirtilen özellikler hakkında okul görevlisinden bilgi almışlardır. Okulların bahçesi detaylı bir şekilde incelenerek not edilmiştir. Okul müdürlerinin izniyle okul bahçelerinin fotoğrafları çekilmiş ve video kaydı alınmıştır. Gözlem formu doldurma süresi okul bahçesinin büyüklüğüne, materyallerinin çeşidine ve sayısına göre farklılık göstermekte olup ortalama olarak 25 dakika sürmüştür. Okul bahçesinde gerçekleştirilen gözlemin güvenilirliğini belirlemek amacıyla araştırmacı, görevli öğrencilerden bağımsız olarak üç okulu gözlem formu aracılığıyla incelemiş ve fotoğraflarını çekmiştir. Daha sonra görevli öğrencilerin aynı şekilde elde ettiği veriler ile araştırmacının elde ettiği veriler bir araya getirilerek benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Bu işlem sonrasında, görevli öğrenciler ile yeniden bir araya gelinerek, veri elde etme sürecinde dikkat edilmesi gereken detaylar konusunda bilgi verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmenlerin ve okul müdürlerinin izni ile ses kaydına alınmış ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebileceği, sadece araştırmacının ve öğretmenin olduğu, ses kaydı yapılabilecek sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlarken araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını anlatmış, katılımcı bilgilerinin ve yapılacak görüşmenin gizli kalacağını taahhüt etmiştir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Daha sonra yapılan kayıtlar çözümlenmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinden toplam 10 sayfa veri elde edilmiştir. Elde edilen temalara göre verilerin işlenmesi ve doğrudan alıntılarla bulguların yorumları yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ÖĞRT 1'den ÖĞRT 4'e kadar kodlar verilmiştir. (ÖĞRT 1 ve ÖĞRT 2 eko-okullarda çalışan öğretmenleri, ÖĞRT 3 ve ÖĞRT 4 eko-okul olmayan anaokullarında çalışan öğretmenleri temsil etmektedir.)

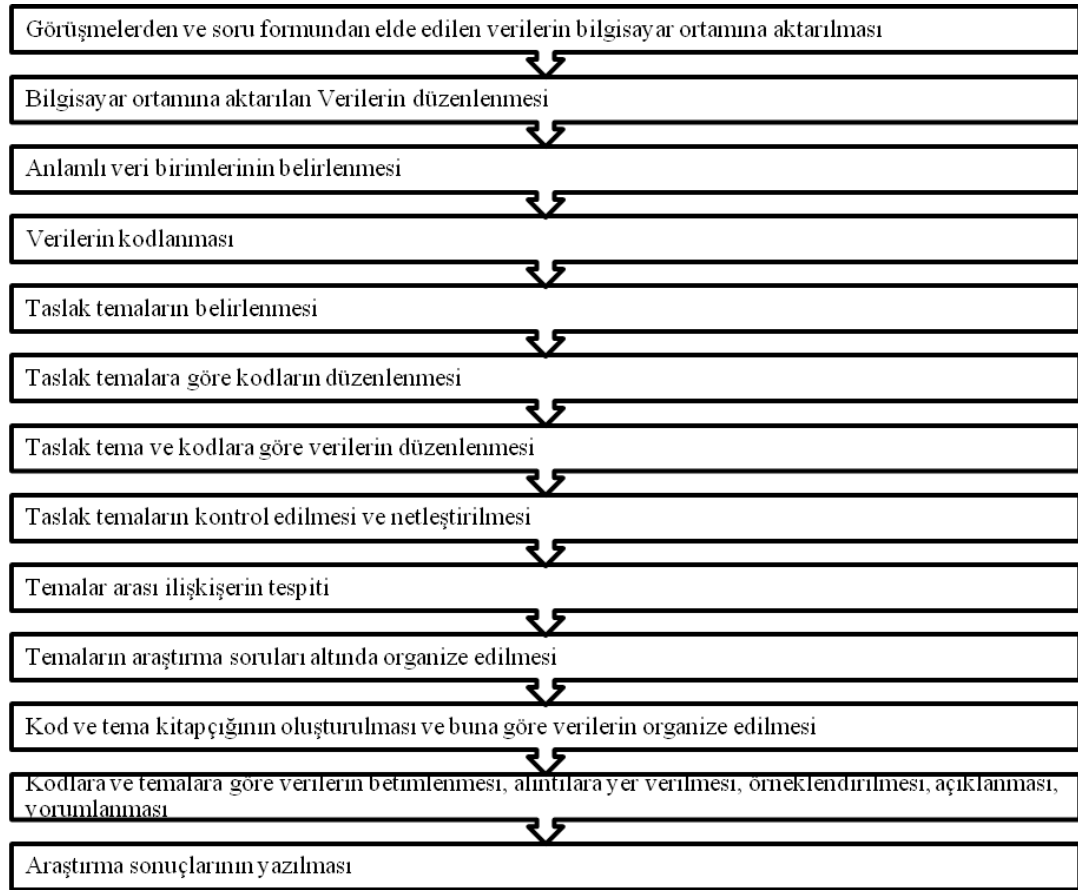
### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada Okul Bahçesi Tanımlama Formundan elde edilen nicel veriler SPSS 18 for Windows paket programına aktarılmıştır. Okul bahçesinde gerçekleştirilen etkinlikleri ve elde edilmesi beklenen kazanımları; uygulanan kuralları; fiziksel özellikleri; okul bahçesinde yapılan değişiklikleri belirlemek için frekans ve yüzde alma tekniği kullanılmıştır.

Okul bahçesi gözlemi ile fotoğraf ve video kayıtları yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Betimsel analiz sırasında öncelikle okul bahçesinde hangi materyaller bulunduğu, materyallerin özellikleri, bahçenin bölümleri şeklinde çerçeve oluşturmuştur. Oluşturulan çerçeve doğrultusunda veriler tekrar incelenerek materyallerin hangi özellikte olduğu, bahçenin hangi bölümlerden oluştuğu incelenmiştir (plastik, ahşap, zemin özellikleri, lavabo, tuvalet vb.). Bu süreçte veriler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek düzenlenmiş ve tanımlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yapılırken tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, önceden bilinmeyen kavramların içerik analizi ile açıklanması ve bir takım önermelere ulaşılmasıdır (Strauss ve Corbin, 1990, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlar (Tavşancıl ve Arslan, 2001). Nitel verilerin analizinde yer alan aşamalarda Collins'in (1999; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.271) önerisi izlenmiştir.





Şekil.3.1. Nitel veri analizinde izlenen aşamalar (Collins, 1999; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.271)

Yarı yapılandırılmış görüşme ve öğretmen soru formu ile elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle katılımcılar tarafından üretilen bütün ifadeler bilgisayara aktarılmış ve okullara göre geçici bir listesi oluşturularak veriler düzenlenmiştir. Daha sonra listesi çıkarılan bu ifadelerin okul bahçesi ile ilgili net bir anlam ifade edip etmediği incelenmiştir. Bu aşamada, okul bahçesine yönelik geçerli cevap içermeyen veya gerekçesi açıklanmayan yanıtlar ayıklanmıştır. Uygun olmayan cevapların ayıklanmasından sonra tekrar eden veriler kodlanarak (bahçe bakımı, fen çalışmalarında inceleme-gözlem, bahçede düzenleme yapma, ahşap zeminli oyuncak gibi.) bunları açıklayan iki ana temalar (fiziksel özellik ve kullanım özelliği) oluşturulmuş ve temalar arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Temalar netleştirilerek araştırma soruları altında incelenmiş ve veriler betimlenerek görüşmelerden ve soru formlarından örnekler verilerek alıntılar yapılmıştır. Araştırma sonucunda veriler açıklanmış ve sonuçlar yazılmıştır.

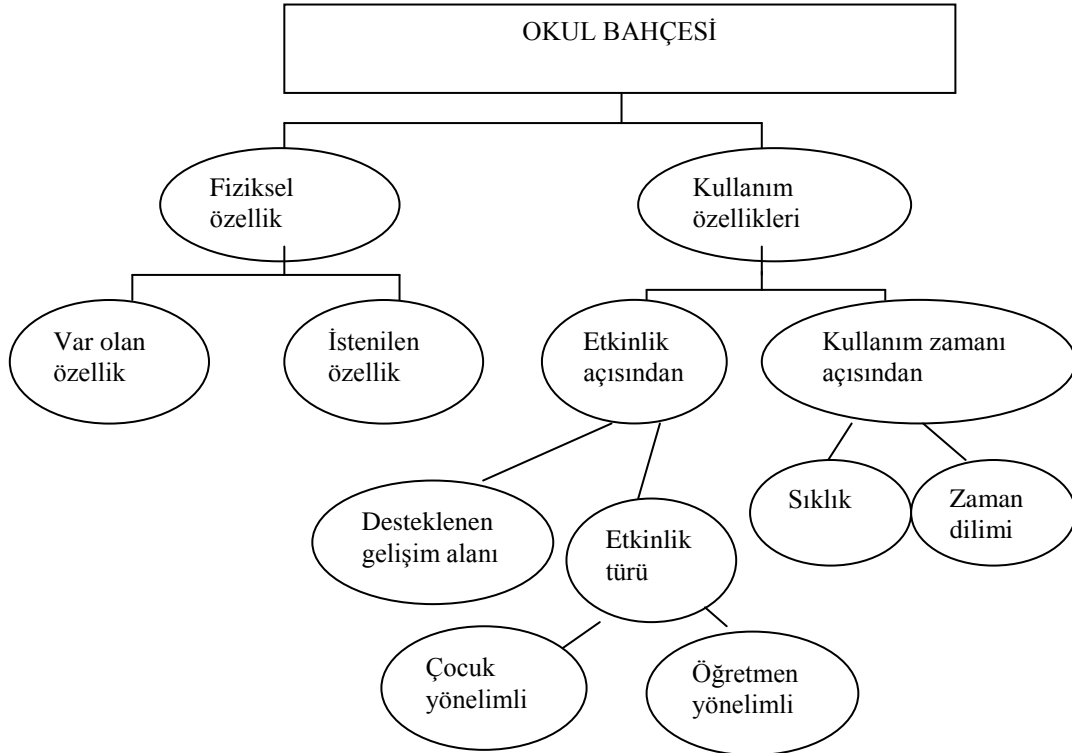
### 3.6. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliği arttırmak için tavsiye edilen önerilerden biri araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirini destekleyici şekilde sunulması olarak tanımlanan veri çeşitilmesi yönteminin kullanılmasıdır (Yıldırım ve Őimšek, 2013, s.288). Bu araştırmada, okul idarecilerinden, öğretmenlerden elde edilen veriler ve okul bahçelerinin fotoğrafının çekilmesi, video kaydına alınması ve gözlem yoluyla elde edilen veriler kullanılarak çeşitilme yapılmıştır.

LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmada güvenirliğin arttırılması için elde edilen verilerin öncelikle doğrudan sunulması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Yıldırım ve Őimšek, 2013, s.262). Bu çalışmada da bulgular verilirken gözlem, görüşme, fotoğraf ve soru formundan elde edilen verilerde herhangi bir yorum yapılmadan ayrı başlıklar halinde, sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, daha sonra tartişma kısmında bütüncül olarak ele alınıp tartişılmıştır. Ayrıca LeCompte ve Goetz'in (1982) güvenirliği arttırmak için yaptıkları diğer öneri ise, uzman incelemesidir. Araştırma konusuyla ilgili genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi konusunda yardım istenir (akt. Yıldırım ve Őimšek, 2013, s.263). Bu araştırmada araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılması sürecinin tamamını danışmanı ile paylaşmış ve geri bildirimler sonucunda veriler düzenlenmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunmuş ve tekrar eden veriler kodlanarak bunları açıklayan ana temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi sonucunda, öncelikle iki ana tema ve alt kategoriler Şekil 4.1 de sunulmuştur. Elde edilen tema ve kategoriler eko okullar ve eko-okul olmayan okullar için tartışılmış daha sonra ise sonuçlar karşılaştırılmıştır.



Şekil 4.1. Okul bahçesinin fiziksel özellikleri ve kullanımına yönelik kategoriler ve alt kategoriler

### 4.1. Okul Bahçesinin Fiziksel Özelliklerine Yönelik Kategoriler

Elde edilen verilerde, öğretmenlerin okul bahçesine yönelik fiziksel özelliğinin (a) var olan fiziksel özellikler (b) bahçede bulunması istenilen özellikler olarak iki kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir.

#### *Eko-Okul Etiketli Olan Okul Bahçelerinin Fiziksel Özellikleri:*

*'Okulun giriş kapısının sağ tarafında sadece yeşil alan yer alıyordu. Sol tarafında ise çocukların gösteri alanı, kum havuzu, marul, soğan gibi bitkilerin yetiştirildiği uygulama*

*bahçesi vardı. Biraz ilerisinde ise, salıncak ve kaydıraftan oluşmuş plastik oyun grupları bulunmaktaydı. Karşıda ise, bir masa ve oturaktan oluşan kamelya bulunmaktaydı.(05/05/2015)'*

*'Okul bahçesinde çocukların kullanabileceği çok fazla yeşillik ve toprak alan bulunmaktadır. Okul kapısından girildiğinde sağ tarafta öğretmenler için otopark yer almaktadır. Sol tarafta ise içinde kum havuzu, tırmanma duvarı, ahşap oyuncaklar ve çeşitli bitkilerin yer aldığı çim alan vardır. Okulun arka tarafında üzeri tahta ve branda ile kapatılmış üstü kapalı alanlar ve hemen yanında minik bir gölet ve mini bir köprü bulunmakta. (27/05/2015)'*

Eko-okul olan okullardan elde edilen veriler incelendiğinde okul bahçelerinin genelde oyun grupları, beton ve yeşil alan, üstü kapalı alanlar ve uygulama bahçelerinden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmen ve yöneticilerin bahçe özelliklerini halen var olan ve gelecekte olmasını arzu ettikleri yani ihtiyaç duydukları özellikler olarak iki farklı kategoride ifade ettikleri belirlenmiştir.

**(a) Okul bahçelerinin var olan özellikleri:**



fotoğraf 1



fotoğraf 2

Eko-okullardaki gölgelik ekipmanlarına bakıldığında, ekipmanların bahçenin ulaşılabilir alanlarında olduğu ve çocukların istedikleri zaman kullanabileceği şekilde dizayn edilmiş olduğu görülmektedir. Yapılan okul gözlemleri sırasında da gölgelik ekipmanların genelde çardak, branda ve kamelya şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca eko-okullardaki korunaklı alanların sayıca daha fazla olduğu ve doğal malzemelere (tahta, ağaç dalları, yapraklar) daha çok yer verildiği görülmüştür.



fotoğraf 3



fotoğraf 4

Yapılan gözlemlerde eko-okullardaki oyun gruplarının plastik ağırlıklı olduğu, oyun gruplarının bazı bölümlerinde de tahtaya yer verildiği görülmüştür. Eko-okul olmayan anaokullarına benzer olarak oyun gruplarının olduğu alanlarda ince kum bulunduğu belirlenmiştir.

Eko-okullardaki öğretmenler okul bahçesinin kullanışlı hale getirilerek her etkinliğin bahçede yapılabileceğini düşünmektedir. Başka bir öğretmen ise okul bahçesine bakıldığında bahçenin görünüm olarak küçük olduğu ama etkinlik düzenlemek için kullanışlı olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili bir öğretmen bahçede etkinlik yapmak için her türlü fırsatı değerlendirdiğini belirterek düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*İyi bir okul öncesi öğretmeni her türlü fırsatı ve imkanı kullanarak istediği her şeyi kullanabilir, değerlendirebilir (ÖĞRT 2)*



fotoğraf 5

Uygulama yapılan anaokulların birinde evcil hayvan beslendiği görülmüş, diğer okullarda bu bulguya rastlanılmamıştır. Fotoğrafta görüldüğü üzere bahçede evcil hayvan olarak köpek bakıldığı görülmüştür.



fotoğraf 6



fotoğraf 7

Fotoğraflarda görüldüğü gibi anaokullarında beton zemine oldukça yer verildiği görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlemlerde toprak alanının genellikle bitki yetiştirilen bölümlerde ve parkta olduğu, bazı oyun parklarında ise taşlı zemin bulunduğu, bahçelerin büyük bölümünün asfalt/betonla kaplı olduğu görülmüştür.

### **(b) İhtiyaç duyulan bahçe özellikleri**

Eko-okullarda görev yapan öğretmenlerin 35'i (%53) bahçenin fiziksel özelliğinden memnun olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen, öğretmenler bahçede olmasını istedikleri özellikler olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır. Bu özellikler incelendiğinde, bahçedeki zemin özelliklerinin çocukların gelişimi açısından yeterli bulmayan öğretmenler bahçede daha çeşitli zeminlerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir: *‘Özellikle beton zemin yerine çim zemin olmasını ve oraya masaları taşıyıp sınıfta yaptığım etkinlikleri yapabilmeyi isterdim.’* Başka bir öğretmen ise soru formunda bu konuyla ilgili *‘Okulda çok fazla beton alan var. Oysa çocukların ihtiyacı olan şey toprak.’* diye yazmıştır.

Ayrıca okul bahçesinde evcil hayvan beslemek isteyen öğretmenler aynı zamanda bunun pek de mümkün olmadığı görüşündeler.

*Hayvan beslemek isterdim bu pek mümkün olmuyor çünkü çocuklar hassas olabiliyor, alerji olabiliyor. (Hayvanlarla) iç içe olsunlar istiyorum ama bir hayvan sorumluluğu çok zor, onun yerine çocuklara evde görev veriyoruz. (ÖĞRT 1)*

Öğretmenler bahçede daha fazla yeşillik alan olması gerektiğini düşünmektedir. Bu konu ile ilgili bir öğretmen *‘minderlerimizi alıp çimlerin üzerinde kitap okumak istiyoruz ama*

*bazen iki sınıf aynı anda bahçeye çıktığında bize çim kalmıyor.*' diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Okul bahçesinde kütük, gölet gibi daha fazla doğal unsurun bulunmasının çocukları çevreye daha çok yönelteceği düşüncesindedirler. Yapılan okul gözlemlerinde bahçelerde ağaç kütükleri, saman balyası, kaya parçası, tepecik, tahta parçası gibi doğal unsurlara çok az rastlanmıştır. Sadece dört eko-okulda ağaç gövdelerine ve kütüklere rastlanmıştır.



fotoğraf 8



fotoğraf 9

***Eko-okul olmayan okul bahçelerinin fiziksel özellikleri:***

*'Okul kapısından girildiğinde sağ tarafında boş beton bir alan ve kümes hayvanları bulunmaktaydı. Sol tarafında ise çocukların oturabileceği şekilde sandalye ve masa bulunan bir kamelya ve oyuncak ahşap tren, ahşap oyun grupları yer almaktaydı.(04/05/2015)'*

*'Oku bahçesinde çok fazla beton alan yer almaktadır. Çocukların güneşli ve yağmurlu günlerde etkinlik yapabileceği korunaklı bir alan yer almamaktadır. Ayrıca bahçe oyuncakları sadece plastik kaydırak ve salıncaktan oluşmaktadır. (10/05/2015)'*

Eko-okul etiketi olmayan okullardan elde edilen veriler incelendiğinde okul bahçelerinin genelde oyun grupları, beton ve yeşil alan, üstü kapalı alanlar ve uygulama bahçelerinden oluştuğu görülmüştür.

**(a) Okul bahçelerinin var olan özellikleri:**

Eko-okul olmayan okuldaki okul bahçesinin fiziksel özelliğinden memnun olan öğretmenler bahçenin büyüklüğünden ve sahip olduğu fiziksel özelliklerinden (kamelya, ağaç ev, oyun grupları vb.) olabildiğince çok yararlanmaya çalıştıklarından ve yeri geldiğinde

bahçede düzenleme de yaptıklarından, gerekli durumlarda sınıftan malzemeye taşıyarak etkinliğin bahçede de uygulanabilir duruma getirdiklerinden bahsetmiştir.

Bir öğretmen bu konuyla ilgili olarak ‘*Benim o günkü etkinliğim hikaye okumak ise ve çocuklar da sınıfta olmaktan sıkılmışsa alıyoruz sandalyelerimizi, çıkıyoruz çimlere etkinliğimizi gerçekleştiriyoruz.*’ demiştir.



fotoğraf 10



fotoğraf 11

Eko-okul olmayan anaokullarındaki gölgelik ekipmanlarına baktığımızda, ekipmanların bahçenin ulaşılabilir alanlarında olduğu ve çocukların istedikleri zaman kullanabileceği şekilde dizayn edilmiş olduğu görülmektedir. Yapılan okul gözlemleri sırasında da gölgelik ekipmanların genelde çardak, tente ve kamelya şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bu alanlar çocukların oturabileceği şekilde bank ve masalardan oluşmaktadır.



fotoğraf 12



fotoğraf 13

Yapılan gözlemlerde eko-okul olmayan anaokulların oyun grupları genelde plastikten yapılmış olduğu görülmüştür. Ayrıca oyun gruplarının olduğu alanlarda ince kum bulunduğu belirlenmiştir.





fotoğraf 14



fotoğraf 15

Fotoğraflarda görüldüğü gibi çalışmaya katılan okullarda çoğunlukla uygulama bahçeleri ortak olarak kullanılmaktadır. Bölümler arasında sınıflara ait olduğunu belirten keskin çizgi ya da işaret yoktur. Yapılan gözlemlerde de uygulama bahçelerinde genellikle domates, soğan, marul, biber, çilek yetiştirildiği görülmüştür.

Yapılan okul gözlemlerinde bahçelerde ağaç kütükleri, saman balyası, kaya parçası, tepelik, tahta parçası gibi doğal unsurlara çok az rastlanmıştır. Sadece bir okulda ağaç gövdelerine ve kütüklere rastlanmıştır.



fotoğraf 16



fotoğraf 17

### **(b) İhtiyaç duyulan bahçe özellikleri:**

Eko-okul olmayan anaokullarında görev yapan öğretmenlerin 37'si (%52) bahçenin fiziksel özelliğinden memnun olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen, öğretmenler bahçede olmasını istedikleri özellikler olduğuna dair ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenler bahçede daha fazla üstü kapalı alan olması gerektiğini, bahçe oyuncaklarının masal evi, tırmanma duvarı, ahşap zeminli oyuncaklar gibi oyuncaklarla çeşitlendirilmesini, bahçede daha rahat fiziksel etkinlik gerçekleştirmek için spor etkinlik alanı olmasını istemektedir. Ayrıca, sanat

etkinliklerinin dış mekanda da yapılabilmesi için sanat etkinlik alanlarının yer alması gerektiğini düşünen bir öğretmen düşüncelerini soru formu üzerinde ‘*Çocukların resim yapmalarını zevkli hale dönüştürebilmek için resim stantlarının olmasını isterdim.*’ şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

*Atölyeler olabilir çocuklara yönelik çiçek ekiminde kullanılacak materyal olabilir. Gözlem yapacağımız büyüteç, mikroskop olabilir. Bahçe sınıf haline dönüştürülebilir ve çocuklar bahçede topladıklarını orda sergileyip inceleyebilir. (ÖĞRT 4)*

Okul bahçesindeki uygulama bahçelerini yetersiz bulan öğretmenler uygulama bahçelerinin her sınıfa ait, ayrı bir şekilde olmasını istediklerini dile getirmiştir. Bir öğretmen uygulama bahçesinde gerçekleştirilen çalışmaların zaman zaman karıştığını belirterek ‘*Bizim diktiğimiz bitkileri başka sınıflar sulayabiliyor. Sınıfların uygulama bahçeleri ayrı olsa bu sorunla karşılaşılmazdı.*’ demiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede ÖĞRT3 düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

*Uygulama bahçesini istiyoruz. Onu da yapmaya çalışıyoruz. Hayvan barınaklarının olması hoşuma giderdi. Çünkü bunu sürekli vurguluyoruz, anlatıyoruz ama maalesef... Zaten yaparak yaşayarak öğrenme ortamının olmasını isterdim. (ÖĞRT 3)*

Öğretmenler bunların dışında ayrıca bahçenin düzenlenmesinde trafik eğitim parkuru olmasını istediklerini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bir öğretmen soru formunda ‘*Çocuklara trafik kurallarını öğretiyoruz. Kırmızı da dur, yeşilde geç gibi. Fakat çocuklar bunu uygulamaya geçirmediği için çabuk unutuyor.*’ ifadelerini kullanmıştır. Başka bir öğretmen ise trafik eğitim alanlarına gitmenin her zaman mümkün olmadığını belirterek ‘*Okulumuzda böyle bir alanın olması çocukların trafik kurallarını öğrenmesinde etkili olacaktır.*’ demiştir.

### ***Eko-Okul Olan ve Eko-Okul Olmayan Anaokullarının Bahçelerinin Karşılaştırılması***

Okul Tanımlama Formu ile okulların sahip oldukları fiziksel özellikler belirlenmiş ve Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo4.1  
Eko-Okul Olan ve Eko-Okul Olmayan Anaokullarında Bulunan Fiziksel Unsurlar (n=18)

Fiziksel özellikler	Eko-okul		Eko-okul olmayan anaokulları	
	n	%	n	%
<i>Çocuk oyun alanı</i>				
Kum havuzu	9	100	8	88,9
Kazı yapma bölümü	5	55,6	3	33,3
Çocukların oynayabileceği çalılık alanlar	3	33,3	4	44,4
Tırmanmak için ağaç	4	44,4	6	66,7
Oyun için çim alanlar	7	77,8	8	88,9
Çiçek bahçesi bölümü	7	77,8	8	88,9
Bitki yetiştirme bölümü	8	88,9	8	88,9
Gölet/su havuzu	2	22,2	2	22,2
Sanat çalışması-duvar resmi, heykel, mozaik	-	-	-	-
Meteoroloji istasyonu	-	-	-	-
Rüzgar gülü alanı	1	11,1	-	-
Geri dönüşüm alanı	2	22,2	-	-
Doğal yürüyüş alanı	4	44,4	3	33,3
Kuş evi-yemliği	3	33,3	2	22,2
Yabani hayvanlar için yaşam alanı	-	-	-	-
Sabit oyun ekipmanları	9	100	7	77,8
Renkli okul bahçesi tabelaları	2	22,2	2	22,2
Çocukların ulaşabileceği şekilde konumlandırılmış spor ekipmanları	-	-	1	11,1
Korunaklı oturma alanları	6	66,7	6	66,7
<i>Zemin türleri</i>				
Çim	8	88,9	7	77,8
Asfalt	1	11,1	1	11,1
Çakıl	1	11,1	-	-
Beton	4	44,4	5	55,6
Kum	7	77,8	6	66,7
Yapay çim	-	-	2	22,2
Diğer	3	33,3	3	33,3
<i>Oturma ekipmanları</i>				
Sabit masa ve banklar	1	11,1	3	33,3
Sabit banklar	1	11,1	3	33,3
Taşınabilir oturma düzeni	6	66,7	3	33,3
Ağaç kütükleri	3	33,3	-	-
Diğer	3	33,3	3	33,3
<i>Gölgeleme ekipmanları</i>				
Tente	2	22,2	4	44,4
Ağaç	9	100	7	77,8
Çardak ve benzeri yapılar	5	55,6	6	66,7

Tablo 4.1 incelendiğinde kum havuzu, oyun için çim alanlar, çiçek bahçesi bölümü, bitki yetiştirme bölümü, korunaklı oturma alanları, sabit oyun ekipmanlarının her iki anaokulu türünde de yüksek oranda ve salıncak, kaydırak, tahterevallli ve tırmanma duvarı, kum havuzu olarak yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık; çocukların oynayabileceği çalılık alanlar, kazı

yapma bölümü, gölet/su havuzu, doğal yürüyüş alanı, renkli okul bahçesi tabelalarının diğer özelliklere göre daha az oranda yer aldığı gözlemlenmektedir. Sanat çalışması-duvar resmi, heykel, mozaik, meteoroloji istasyonu, yabani hayvanlar için yaşam alanının her iki okul türünde de yer almadığı göze çarpmaktadır. Ayrıca okul bahçesinde gerçekleştirilen gözlemler ve okul idarecisinden elde edilen bulgulara göre, her iki okul türündeki bahçede çocukların da katılımıyla bitki yetiştirme (marul, domates, salatalık, biber gibi) etkinliği gerçekleştirildiği görülmüştür.

Araştırmaya dahil olan anaokullarının zemin yapıları incelediğinde hiçbir okulun altı zemin özelliğinin tamamını bir arada taşıyan bir okula rastlanmamıştır. Her iki okul türünde ağırlıklı olarak çim ve kum zeminlerin olmakla birlikte yapılan gözlemlerde beton alanların daha fazla olduğu görülmüştür.



*fotoğraf 18*



*fotoğraf 19*

Fotoğraflarda görüldüğü gibi her iki okul türünde de mini su havuzlarına ve göletlere yer verilmektedir. Yapılan okul gözlemleri sırasında da çocukların bu sular ile oynadıkları, buradan su taşıyarak etkinlik gerçekleştirdikleri (kuma dökerek çamur yapma, cisim yüzdürme vb.) görülmüştür.

#### **4.2. Okul Bahçesinin Kullanım Özelliklerine Yönelik Kategoriler**

Öğretmenlerin okul bahçesinin kullanımını, (a) etkinlik açısından (b) kullanım zamanı açısından değiştiklerini görülmüştür.

**(a) Etkinlik açısından:** Öğretmenler bahçede gerçekleştirdikleri etkinliklerde çocukların gelişim alanlarını desteklediklerinden ve çeşitli etkinlik uyguladıklarından bahsetmişlerdir.

**Desteklenen gelişim alanı.** Her iki okul türünde de öğretmenlerin bahçede gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların diğer gelişim alanlarına oranla motor gelişim alanını daha çok desteklediği görülmüştür. Her iki okul türünde de diğer gelişim alanlarına göre en az desteklenen gelişim alanı ise dil gelişimi olduğu belirlenmiştir. Eko-okullardaki bir öğretmen çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemeye çalıştığını belirterek ‘*Oyun bahçesi çocuğun her türlü gelişim alanını desteklemeli. Sosyal-duygusal, psikomotor, dil gelişimleri ağırlıklı olmak üzere diğer alanları da desteklemeyi amaçlıyorum.*’ diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Eko-okul olmayan anaokulundaki bir öğretmen bahçede ister istemez psikomotor gelişimin daha çok desteklediğini belirtmiş ve soru forumda düşüncelerini ‘*çocuklar dışarı çıktıklarında koşturmak istiyorlar. Ben de etkinliklerimi bu yönde düzenliyorum.*’ diyerek belirtmiştir.

Ayrıca okul idaresinin, okul bahçesinde gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların daha çok hangi gelişim alanı desteklediğine yönelik cevapları Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo4.2  
Okul Bahçesinde Gerçekleştirilen Öğrenmeler (n=18)

Öğrenmeler	Eko-okul		Eko-okul olmayan anaokulu	
	n	%	n	%
Fiziksel gelişim	7	77,8	7	77,8
Spor becerileri	7	77,8	5	55,6
Sağlık	6	66,7	3	33,3
Sosyal beceri	6	66,7	7	77,8
Çevre bilinci	8	88,9	9	100
Diğer	1	11,1	-	-

Tablo 4.2’ye bakıldığında araştırmaya dahil olan anaokullarının hepsinde okul bahçesinde etkinlik düzenlendiği ve okul bahçesinin öğrenme ortamı olarak ele alındığı belirlenmiştir. Okul bahçesinde gerçekleşen öğrenmeleri eko-okullar daha çok fiziksel gelişim, spor becerileri ve sağlık yönünden değerlendirirken, eko-okul olmayan anaokulları daha çok fiziksel gelişim, sosyal beceri ve çevre bilinci olarak değerlendirmektedir.

**Etkinlik türü.** Öğretmenler bahçede zaman zaman çocukların kendi başlarına etkinlik yaptıklarından, zaman zaman da kendileri etkinlik düzenleyerek uyguladıklarından bahsetmişlerdir.

1. Çocuk yönelimli etkinlikler: Öğretmenler çocukların bahçede serbest oyun gerçekleştirdiklerinden, bu etkinlikleri çocukların kendileri belirlediğinden bahsetmişlerdir. Eko-okullardaki çocuklar hareketli oyun olarak kovalamaca ve öğrendikleri kurallı oyunları oynamaktadırlar. Bir öğretmen bu konu ile ilgili ‘Çocuklar sürekli sınıfta hareketsiz kalıyor ve bahçeye çıktıklarında yerinde duramıyor.’ demiştir. Bahçe oyuncakları gerçekleştirdikleri etkinliklerde genellikle kum havuzunda ve sabit oyun ekipmanları ile oynamayı tercih etmektedirler. Bir öğretmen kum havuzunun çocuklara cazip geldiğini belirterek ‘toprakla olmak çocukların hoşuna gidiyor.’ demiştir. Ayrıca çocuklar oyun evlerinde dramatik oyunlar oynamayı da tercih etmektedirler. Öğretmenlerin çoğu çocukların serbest oyun sırasında çocukları gözlemlemekle yetindiklerini belirtmiştir. Bir öğretmen çocuklara rehberlik ettiğini belirterek soru formunda şu şekilde örneklemiştir: ‘Kumu yukarıdan dökme, kendini ve arkadaşlarını koru, salıncakların önünden ve arkasından geçme vb.’



fotoğraf 20



fotoğraf 21

Bahçede bulunan kum havuzları incelendiğinde kum havuzlarının yeterince büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan okul gözlemleri sırasında kum havuzu ekipmanlarının (kürek, kova, çapa vb.) okul deposunda yer aldığı ve çocukların ihtiyaç duydukları zamanlarda gidip aldığı belirlenmiştir. Ayrıca okulların bazılarında kum havuzunun üzerinin tente ile örtüldüğü görülmüştür.



fotoğraf 22



fotoğraf 23

Yapılan gözlemler sırasında oyun evlerinin genellikle ahşaptan yapılmış olduğu ve diğer bahçe oyuncakları ile aynı yerde konumlandırıldığı görülmüştür. Ayrıca oyun evlerinin sayıca diğer oyun gruplarından daha az olduğu ve çoğunlukla tüm çocukları alabilecek büyüklükte olmadığı görülmüştür.

Eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenler çocukların hareketli oyunları oynamayı tercih ederek kovalamaca ve öğrendikleri kurallı oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen bu konuda ‘Çocuklara dur diyemiyorsun çünkü onun için çıkmak istiyorlar.’ demiştir. Bahçe oyuncakları gerçekleştirdikleri etkinliklerde genellikle kum havuzunda kum oynamayı ve sabit oyun ekipmanları ile oynamayı tercih etmektedirler. Öğretmenlerin çoğu çocukların serbest oyun sırasında çocukları gözlemlemekle yetindiklerini belirtmiştir.



fotoğraf 24



fotoğraf 25

Bahçede bulunan kum havuzları incelendiğinde kum havuzlarının yeterince büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan okul gözlemleri sırasında kum havuzu ekipmanlarının kum havuzunda bulunduğu ve çocukların istedikleri zaman kullanabildiği belirlenmiştir. Ayrıca okulların bazılarında kum havuzunun üzerinin tente ile örtüldüğü görülmüştür.

Öğretmen yönelimli etkinlikler: Öğretmenler zaman zaman bahçede etkinlik planladıklarından bahsetmişlerdir. Eko-okullardaki öğretmenler soru formunda bahçede inceleme, gözlem yaptıklarından, bitki yetiştirdiklerinden bahsetmiştir. Bununla ilgili ÖĞRT 1 görüşme sırasında bahçede gözlem yaptıklarını belirtmiş ve ardından eklemiştir:

*Bahçede ekip dikme işleri yapıyoruz. Küçük bahçemizin arka tarafında dut ağacı, zeytin ağacı, ceviz ağacı var onların bakımını yapıyoruz. Çiçek ekeriz, zaman zaman inceleme için de çıkıyoruz. Yani çocuklar bir yaprağı eline alıp incelemeye başlıyor. Damarları mı varmış, suyu nereden gidiyor acaba diyerek merak ediyor, inceliyorlar. (ÖĞRT 1)*

Ayrıca öğretmenler sanat etkinliği yaptıklarından, çocuklarla hikaye okuduklarını, sınıfta öğrenilen kurallı oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Bir öğretmen soru formunda

‘Hava güzelse çocuklarla tabaklarımızı alıp bahçeye çıkıyoruz’ diyerek güzel havalarda beslenmeyi bahçede gerçekleştirdiklerini söylemiştir. Bu etkinlikler için öğretmenler sınıftan malzeme taşıdıklarını, depodan oyuncak –materyal çıkardıklarını belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler etkinliklerinde çevre eğitimine de değindiklerini, bu doğrultuda okul bahçesi içerisinde çocuklarla birlikte uygulama bahçesi oluşturduklarından, doğa yürüyüşlerine çıktıklarından, okul bahçesine çiçek ve fidan diktiklerinden, çevre ile ilgili eğitici çizgi film ve slayt izlettiklerinden, ailelere çevre bilinci oluşturmak için bilgilendirici yazı gönderdiklerinden söz etmişlerdir. Buna ek olarak Eko-Okullar Programını uyguladıklarını belirterek bu kapsamda Minik Tema Programı’nı uyguladıklarını ve Tipitop Projesi’ni gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Uygulamış oldukları programa dayanarak afiş hazırladıklarını, çevre günü, su günü gibi çocuklara çevre bilincini daha iyi yansıtacakları özel günler tertip ettiklerini belirtmişlerdir. Eko-okullardaki öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmede yapmış oldukları etkinlikleri şu cümlelerle özetlemiştir:

*Eko okul programını uyguluyoruz; değerler eğitiminde de aynı şekilde bu konulara yer veriyoruz. Bu şekilde çocukların çevreye karşı duyarlı olmaları konusunda elimizden gelen çabayı gösteriyoruz ayrıca atık yağ, pil, atık kağıt, cam, metal hepsinin ayrı ayrı yeri var çocuklar artık biliyorlar; velilerimiz de bizi destekliyor; geri dönüşüm konusunda da okulumuz çok duyarlı. (ÖĞRT 1)*

*3 yaş grubunda şişe kapaklarını ele almıştık. Ben o öğrencilerimi 6 yaşta mezun ettim hala bahçede bir yerde kapak bulsunlar ya da evde biriktirip getiriyorlardır. Projenin üstünden 2 yıl geçmişti fakat hala yapıyorlardı. Ve biliyorlardı artık o kapakların geri dönüşüme gideceğini. Sakatlar derneğini de ziyaret etmiştik tekerlekli sandalye olabileceğini biliyorlardı. Daha sonra da atık konusuna değindik. Atık yağ getiriyorlardı evden. Kağıtları boyama yapıyorsak arkasını kullanın diyordum ben; arkalarına da yazıyorlardı, o bilinci oluşturmuştum; sonra hiç dememeye başladım. Kendileri resim yaptılar mı arkasını da mutlaka kullanıyorlardı. (ÖĞRT 2)*

Uygulamaya katılan öğretmenler dış mekandaki eğitimin çocukların çevre eğitimine katkısı olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Bu eğitimin çocuklara yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığını ve çevre bilincini geliştirmesine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca dış mekanın çocuklara gözlem yapma ve inceleme olanağı sağlayarak kalıcı öğrenme elde ettiklerini, çocukları daha aktif kıldığını ve dikkatlerini daha kolay toplayabildiklerini dile getirmişleridir. Bu konuda yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*(Dış mekanda eğitim) Kesinlikle önemli. Çocuklar dışarıda birebir eğitim gördükleri zaman, toprakla birlikte oldukları zaman, o domatesi yetiştirip dalından kendi kopardığında çevre bilincine daha aktif bir şekilde katılıyor ve çaba gösteriyor. (ÖĞRT 1)*



*Bahçede yapılan etkinlik daha faydalı; mesela biz kar yağdığında dışarıya çıkıp hayvanlara yem attığımızda, ertesi gün tüm çocuklar evlerinin balkonuna yemek koymuşlar. Bu da aslında ne kadar etkili olduğunu gösteriyor. (ÖĞRT 2)*

Eko-okul olmayan ana-okullarındaki öğretmenler de benzer şekilde bahçede inceleme, gözlem yaptıklarından, bitki yetiştirdiklerinden bahsetmiştir. Ayrıca hikaye okuma etkinliği gerçekleştirdiklerinden ve sanat çalışmalarını bahçede de yürüttüklerinden bahsetmişlerdir. Görüşme sırasında ÖĞRT 3, çocukların bahçede hikaye okumayı çok sevdiklerini belirterek şöyle demiştir.

*Sandalyelimizi ya da minderlerimizi alıp bahçeye çıkıyoruz. Fen doğa etkinliklerinde planladığım bir şey varsa karınca, ağaç, yaprak gözlemek için çıkıyoruz. Bunun için sınıftan büyüteç çıkartıp kullanabiliyoruz. (ÖĞRT 3)*

Bu etkinlikler için öğretmenler sınıftan malzeme taşıdıklarını, bahçedeki materyallerin yerini değiştirme gibi çevresel düzenleme yaptıklarını, depodan oyuncak –materyal çıkardıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler etkinliklerinde çevre eğitime de değindiklerini, bu doğrultuda okul bahçesi içerisinde çocuklarla birlikte uygulama bahçesi oluşturduklarından, doğa yürüyüşlerine çıktıklarından, okul bahçesine çiçek ve fidan diktiklerinden, çevre ile ilgili eğitici çizgi film ve slayt izlettiklerinden, ailelere çevre bilinci oluşturmak için bilgilendirici yazı gönderdiklerinden bahsetmişlerdir. Dış mekandaki eğitimin çocukların çevre eğitime katkısının olduğunu düşünen öğretmenler bu eğitimle olarak çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladığını ve çevre bilincini geliştirmesine yardımcı olduğunu, çocuğun gelişimini desteklediğini vurgulamıştır. Öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşme sırasında düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Çocukların yaparak yaşayarak, görerek öğrenmesi taraftarıyım. Ezbere hiçbir şey olmayacağını özellikle bu yaş gruplarında ben okul açıldığımdan beri yeri geldikçe değişiyorum. Ama hayvanları koruma günüydü mesela, orda hayvanları koruyalım diye anlattım, evimizin önüne su kabı koyalım, yemek kapları koyalım diye. Fakat bunu görebilecekleri ortam olsun isterdim. O yüzden okul bahçesinin iç mekan kadar önemli olduğunu düşünüyorum okul öncesinde. (ÖĞRT 3)*

*Dış mekanda eğitimin çocukların hayatı için olmazsa olmazı olduğunu düşünüyorum. (ÖĞRT 4)*



fotoğraf 26



fotoğraf 27

Yapılan okul gözlemleri sırasında eko-okullarda çocukların bahçede rahatça etkinlik gerçekleştirecekleri çim alanlar olduğu ayrıca güneşli havalarda da bahçede etkinlik yapmaya uygun üstü kapalı alanların olduğu görülmüştür. Ayrıca bitki yetiştirmenin yanında bahçede çiçek ekme faaliyetlerinin de olduğu tespit edilmiştir.



fotoğraf 28



fotoğraf 29

Yapılan okul gözlemleri sırasında benzer şekilde eko-okul olmayan anaokullarında çocukların bahçede rahatça etkinlik gerçekleştirecekleri çim alanlar olduğu ayrıca güneşli havalarda da bahçede etkinlik yapmaya uygun üstü kapalı alanların olduğu görülmüştür. Ayrıca bitki yetiştirmenin yanında bahçede çiçek ekme faaliyetlerinin de olduğu tespit edilmiştir.

**(b) Kullanım zamanı açısından:** Öğretmenler bahçeyi kullarımlarında bahçeyi kullanma sıklığından ve bahçeyi kullandıkları zaman dilimlerinden bahsetmiştir.

**Bahçeyi kullanma sıklığı.** Eko-okullardaki öğretmenlerin çoğu uygun hava koşullarında her gün çocukları bahçeye çıkardıklarını söylemiştir. Kışın nadiren bahçede

etkinlik yaptıklarını belirten öğretmenler bahçeyi kullanma sıklıklarının genelde haftada bir iki gün olduğunu söylemiştir. Öğretmenler ortalama olarak bahçede 30-35 dakika arasında vakit geçirdiklerini belirterek bu sürenin kışın daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak öğretmenlerin bir çoğu çocukların hastalanmasını ve hava şartlarının dışarıda etkinlik düzenlemesine imkan vermediğini göstermiştir. Ayrıca bazı öğretmenler bahçede kapalı bir alan olmamasını ve ailelerin de çok sıcak ve soğuk havalarda çocukların bahçeye çıkmasını istememelerini, bu sebeple bahçeyi istedikleri her an kullanamadıklarını söylemiştir. Bu konuyla ilgili düşüncelerini görüşme sırasında öğretmenler şu şekilde demiştir.

*Ailelerin çıkmayalım yönünde talebi oluyor bende kabul etmiyorum ben zaten uygun olan hava şartını ayarlıyorum ama bazen yağmur sonrası çıktığımız oldu.(ÖĞRT 2)*

*Bu programa, biraz da hava koşullarına bağlı. Çocukların o andaki enerji durumlarına bakıyorum yani özellikle ilk aylarda daha sık çıkıyoruz tabi ki hava durumu çok önemli o günlerde her gün çıkmaya çalışıyorum en azından haftada 3 gün mutlaka çıkıyoruz.(ÖĞRT 1)*

Benzer şekilde eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenler de okul bahçesine çıkmada hava koşullarının etkili olduğunu, uygun havalarda bahçeyi her gün kullanmaya özen gösterdiklerini ifade etmiştir. Kışın nadiren bahçede etkinlik yaptıklarını belirten öğretmenler bahçeyi kullanma sıklıklarının genelde haftada iki-üç gün olduğunu söylemiştir. Öğretmenler ortalama olarak bahçede 30 dakika vakit geçirdiklerini belirterek bu sürenin kışın daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Eko-okullara eş olarak öğretmenler buna sebep olarak çocukların hastalanmasını ve hava şartlarının dışarıda etkinlik düzenlemesine imkan vermediğini göstermiştir. Ayrıca etrafı kapalı bir alanın olmayışı ve ailelerin çok sıcak ve soğuk havalarda çocukların bahçeye çıkmasını istememelerini bahçeye çıkmaya etki eden sebepler olarak belirtmişlerdir. ÖĞRT 3 görüşme sırasında bahçeyi kullanmalarının hava durumuna göre değiştiğini belirterek şöyle demiştir.

*Mevsime uygun olarak ilkbahar ya da sonbaharda o dönemlerde gün aşırı her gün olamasa bile 2 güne bir bahçeye çıkıyoruz. Havalar güzel olduğunda bahçede oyun etkinliğini yapmayı tercih ediyorum ya da oyun bahçesinde oyun grupları ile oynamaya çıkarıyorum. (ÖĞRT 3)*

Kış dönemlerinde bahçeyi kullanmamalarının sebebini ise bir öğretmen soru formunda şu cümlelerle açıklamıştır: ‘Soğuk olması çamur olması gibi mevsim şartlarından dolayı. Çıksak bile ilkbahar sonbahar dönemlerindeki kadar sık olmuyor.’



fotoğraf 30



fotoğraf 31

Eko-okullarda yapılan gözlem sırasında bahçede üstü kapalı alanlar görülmekle birlikte dört tarafı korunaklı alanlara rastlanılmamıştır.



fotoğraf 32



fotoğraf 33

Eko-okul olmayan anaokullarında yapılan gözlem sırasında eko-okullara benzer şekilde bahçede üstü kapalı alanlar görülmekle birlikte dört tarafı korunaklı alanlara rastlanılmamıştır.

***Okul bahçesinin kullanıldığı zaman dilimi.*** Eko-okullardaki öğretmenler bahçeyi genellikle yemek saatinden sonra ya da serbest oyun sırasında kullandıklarını ifade etmiştir. Bir öğretmen soru formunda *'Etkinlik sırasında bahçeye çıkarsak çocukların dikkati dağılıyor.'* diyerek etkinliklere giriş yaptıktan sonra bahçenin kullanımının zor olduğundan bahsetmiştir.

Eko-okul olmayan anaokulundaki öğretmenler ise bahçeyi genellikle yemek saatinden sonra ya da son etkinlik saati içinde kullandıklarını ifade etmiştir. Etkinlik bitiminde çocukları bahçeye çıkardığını belirten bir öğretmen soru formunda *'Böylece çocuklar deşarj oluyor.'*

demmiştir. Çocukların genel olarak bahçeyi kullandıkları zaman dilimleri okul idarecileri tarafından Tablo 4.3'deki gibi belirtilmiştir.

Tablo 4.3  
*Genel Olarak Okul Bahçesinin Kullanıldığı Zaman Dilimleri (N=18)*

<i>Zamanlar</i>	<i>Eko-okullar</i>		<i>Eko-okul olmayan anaokulları</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Okuldan önce	-	-	-	-
Sabah okula geliş saatinde	1	11,1	2	22,2
Öğle vakti	3	33,3	-	-
Öğleden sonra okula geliş	1	11,1	1	11,1
Okuldan sonra	-	-	1	11,1
Diğer (sürekli)	6	66,7	4	44,4
Diğer (her grup kendi saatinde)	-	-	2	22,2

Tablo 4.3'e göre eko-okulların büyük çoğunluğu (n=6) okul bahçesini günün her diliminde kullanmakta iken bu sayı eko-okul olmayan anaokullarında daha düşüktür (n=4).

Genel olarak bakıldığında, öğretmenler bahçenin genel düzeninden memnun olmakla birlikte daha çok imkan verildiği takdirde bahçede daha fazla etkinlik düzenleyebilecekleri ve daha fazla vakit geçirebilecekleri fikrinde oldukları görülmüştür. Hava durumu ve aileler, çocukların bahçede ne kadar zaman geçirecekleri konusunda etkili olmakta fakat öğretmenlerin bir kısmı bu konuda aileleri ikna edebilmektedir. Öğretmenlerin geneli çocukları bahçedeki etkinlikler sırasında gözlemlenmekle yetinmektedir, yalnızca eko-okul olmayan anaokullarındaki öğretmenlerin bir kısmı zaman zaman çocukların oyunlarına katılmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırmaya temel olan alt problemler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Tartışma

Çocuk sağlığı, gelişimi ve eğitimi uzmanlarının ortak yargısı, dış mekandan yoksun, kapalı alanlarda oyun oynayan çocukların zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin olumsuz yönde etkilendiği yönündedir. Bu nedenle Çocukları Şiddetten Koruma Ulusal Birliği (NSPCC) gibi kuruluşlar yerel yönetimlere çocukların güven içinde vakit geçirebileceği, iyi tasarlanmış park alanları oluşturmaları için çağrıda bulunmaktadır (Bulut ve Yılmaz, 2008). Fakat yetersiz sayıda ve büyüklükte olan parklar çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamamakta, çoğu zaman herhangi bir doğal unsur içermemesi nedeniyle doğayla etkileşim imkanı vermeyen yapay alanlar olarak kurulmaktadır (Dyment ve Bell, 2007). Etrafımızda görmeye alıştığımız şekilde çocuk parkları genelde beton zemin üzerine yapay çim, plastik kaydırak ve salıncaklardan oluşan bu alanlar çocuklara doğal olarak yeşillendirilmiş bir alanda doğa ile etkileşim imkânı vermeyen ortamlar olarak kaldığı sürece çocukların gelişimine istenilen ölçüde fayda sağlamayacaktır (Wilson, 2008; akt. Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). Öte yandan, peyzaj tasarımı açısından da çocuk parkları araç-gereç bakımından yetersiz ve standart, doğal malzemeden yapılmamış fabrika ürünü (plastik) oyun gruplarından oluşmaktadır (Çukur, 2011). Şehirlerdeki parkların çocukların oyun ihtiyacını karşılamaması, trafiğin yoğunlaşması, boş arazilerin ve yeşil alanların yok olması gibi nedenlerle çocuklar ne sokakta ne de parklarda oyun oynayabilmektedir. Bu nedenle okul bahçelerinin yeterli özelliklere sahip olması büyük önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) Madde 90'de okul öncesi eğitim kurumlarında bahçe düzenlemesi yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiği şöyle ifade edilmiştir:

‘MADDE 90 – (1) Okul öncesi eğitim kurumlarında;

b) Düzenlemeler eğitimin olmadığı zamanlarda yapılır. Bu düzenleme yapılırken; çocukların motor becerilerinin ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, gezip oynamalarına imkân sağlanması, çevre

sevgisinin kazandırılması, trafik eğitim pisti, kum havuzu, bahçe oyun araçları ve bahçenin ağaçlandırılması için yeterli toprak alanın ayrılmasına özen gösterilir.’

Buna ek olarak, yönetmelikte, uygulama bahçelerinin gerekliliğinden bahsedilmiş ve bahçesi uygun olan okullarda tarım çalışmaları ve denemeleri yapılabileceği, süs bitkileri ve ağaçlar dikilebileceği, çim alanların düzenlenebileceği, uygulama bahçelerinde uygun olan yerlere meyve ağaçları dikilebileceği ve tavukçuluk, arıcılık, seracılık ile organik sebze ve meyve üretimi de yapılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2014).

Doğal bir oyun alanında su, ağaçlar, çalılar, çiçekler ve çimenlik; küçük bir göl, gölün içinde ise çeşitli canlılar; kum bulunması gerekir (Louv, 2010). Ayrıca okul bahçeleri çocukların her zaman ihtiyaç duyacağı tüm unsurları içermelidir; güneş, su, ağaçlar, çamur, böcek, bitkiler, asmalar, tepecikler, çayır, kar, yağmur, çiçekler (Keeler, 2008, s. 67). Araştırmaya dahil olan anaokullarına bakıldığında yeterli sayıda ağaca sahip olmadıkları; meyve ağaçlarına, arıcılık, tavukçuluk gibi faaliyetlere yer vermedikleri; doğal yürüyüş alanlarına bahçede yeterince yer verilmediği belirlenmiştir. Bu açıdan anaokullarının, çocuklara farklı çevre deneyimleri yaşayabilecekleri daha çeşitli alanlar sağlamaları gerekmektedir.

Ayrıca, çocukların duyu ve motor becerilerinin gelişiminde farklı zemin özelliklerine sahip oyun alanları önem taşımaktadır (Cevher-Kalburan, 2014). Kılıç (2013) yaptığı bir çalışmada çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri zemin özelliklerinin çimen, toprak, beton ve kum olduğunu belirlemiştir. Oysa araştırma kapsamındaki okulların sınırlı çeşitlilikte zemin özelliklerine sahip olduğu görülmüştür. Çocukların duyuşsal gelişimini destekleyecek, dokunarak ve hissederek öğrenebileceği farklı zemin türlerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca rüzgar gülü alanı ve atıkları gübreye dönüştürme alanı yalnızca bir eko-okulda bulunmakla birlikte, geri dönüşüm alanının da iki eko-okulda bulunduğu görülmektedir. Buna karşılık, eko-okul programının temel amaçlarından biri okulların çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak ve doğa dostu okullar olarak hayat bulmalarını sağlamaktır (Eco-Schools, 2014). Bu amaç doğrultusunda eko-okullar yenilebilir enerji alanlarını daha fazla arttırabilirler.

Araştırma sürecinde yapılan okul gözlemleri esnasında her iki okul türünde de okul bahçelerinde sanat çalışmalarına hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013), sanat etkinliği ayrı bir etkinlik olarak ele alınmış ve bu etkinliklerle çocukların estetik değerleri korumaları ve sanat eserlerinin değerini fark etmeleri, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına yardımcı olması beklenmektedir. Çocuklar bu farkındalıkları kazanabilmek için sadece sınıf ortamında değil, okul bahçesinde de sanat çalışması gerçekleştirebilir, heykel, mozaik gibi çeşitli sanat dallarına ait eserlerini görebilir, bahçede bir atölye oluşturabilir. Böylece çocuklar okul bahçesinde sanat etkinlikleriyle meşgul olurken, çevreyi inceleme, çevredeki doğal unsurlardan (çiçek, yaprak, dal gibi) yararlanma, çevreyi manipüle etme gibi olumlu çevresel tutum ve davranış kazanmada kritik öneme sahip olan pek çok farklı deneyim elde edebileceklerdir.

Dış mekanda ya da başka bir ifadeyle doğada, bahçede, çayırdaki, şehirde, müzede ya da bir köyde kısacası kapalı mekanın dışında yapılan eğitim çocukların hayata daha geniş bir açıdan bakmasına olanak sağlar (Öztürk-Aynal, 2013). Günümüzde 3-6 yaş çocuklarının öğrenim gördüğü okullarda eğitim çoğunlukla hava koşullarına bakılmaksızın dış mekanda gerçekleşmektedir (Ouvry, 2005; akt. Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012). İsveç, Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinde okullar buna örnek teşkil etmektedir. Buna karşılık, bu araştırmada çocukların okul bahçesine çıkmalarını sağlayan okul sayısının oldukça düşük olduğu, çocukların bahçeyi kullanma sıklığının hava şartlarına bağlı olduğu görülmüştür. Çocukların küçük yaşlardan itibaren düzenli olarak açık havada vakit geçirmeleri ve okul bahçelerinin buna imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesi çevre konusunda duyarlı bireyler yetiştirilmesi için hayati önem arz etmektedir. Bunun için anaokullarının bahçelerinde daha fazla korunaklı alanlara yer verilebilir, çocuklara yağmurluk, su geçirmez çizme temin edilebilir, bahçenin ağaçlandırılması sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) çocukların doğayı tanıması, sevmesi, doğaya etkilerinin neler olabileceğinin ve bunların sonuçlarının kendilerini nasıl etkileyeceğinin bilincine varmaları, doğa dostu olarak yetişmeleri ve doğayı koruma bilincini kazanmaları amaçlanmaktadır. Fakat araştırmaya



katılan okullardaki katılımcılar, açık hava etkinliklerinin çocuk gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olduğunu savunmakla beraber bahçede her gün etkinlik yapmada çekince yaşamakta ve günün büyük çoğunluğunu sınıf içinde geçirmektedirler. Buna sebep olarak öğretmenler havanın soğuk, yağışlı ve çok sıcak olmasını, çocukların hastalanması, üstü kapalı alanın olmaması, ailenin soğuk havada çıkmasını istememesi gibi nedenler göstermişlerdir. Oysa bilinenin aksine, çocuklar kapalı mekanlara oranla dış mekanda daha az zararlı bakteri ya da virüsle karşı karşıya kalırlar (Bilton, 2010; akt. Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012, s.58). Sınıfların yeterince havalandırılmaması, sınıf mevcudunun fazla olmasının sınıf içindeki temiz havayı yetersiz kılması kapalı alanlardaki hastalıkların başlıca sebepleridir. Araştırmalara göre haftada üç gün gerçekleştirilen açık hava etkinlikleri bile çocukların sağlıklı fiziksel gelişimi için yeterli gelmemektedir. Çocukların her gün bir saat aktif olarak bedenlerini çalıştırması ve en az bir saat de iyi düzenlenmiş ve yeşillendirilmiş açık alanlarda serbest etkinliklere katılması gerekmektedir (NASPE, 2006).

Yapılan benzer çalışmalarda (Maynard ve Waters, 2007; Waite, 2010) olduğu gibi bu çalışmada da katılımcılar açık hava etkinliklerinin çocuk gelişimi ve eğitimi açısından çok önemli olduğunu savunmuş fakat aynı zamanda hava koşullarının elvermeyişi, çocukların hasta olmasından endişelenmeleri ya da velilerin müdahaleleri gibi nedenlerle açık hava etkinliklerine yeterince yer vermemekte ya da uygulamaktan kaçınmaktadır. Doğal hayattan kopuk yaşayan ebeveynler çocuklarını kirden, çamurdan, böceklerden, hayvanlardan, soğuktan, yağıştan ve kardan, yani doğaya ait her şeyden koruma ihtiyacı duyar hale gelmiştir (White, 2006). Bu sebepler çocuklarla sınıf dışında geçirilen zaman diliminin öğretmenler için gerginlik kaynağı oluşturmakta, öğretmenler açık havada etkinlik yapmak yerine sınıf içi etkinliklere yönelmektedir. Etkinliklerin bütün gelişim alanlarına hitap etmesi; öğretmenlerin açık hava eğitim ortamını düzenleyerek uygulayacağı etkinliklerle çocukların yaşadıkları dünyayı keşfetmelerine olanak sağlamalıdır. Buna karşılık, Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı'nda açık hava etkinliklerine ayrı bir şekilde yer verilmemiş; öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış etkinliklerin sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabileceği fakat öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklendiği belirtilmiştir. Programın bu esnekliği öğretmenlere açık havada etkinlik uygulamama seçeneğini de sunmuştur. Okul öncesi eğitim programında açık hava

etkinliklerinin daha net ve açık bir şekilde yer edinmesinin çocukların açık havada daha etkili vakit geçirmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul bahçelerinde uygulanan etkinliklerin önemi, etkinliklerin nasıl uygulanabileceği, planlanması gibi konularda daha bilinçli olmaları için hizmet içi eğitim almaları etkili olabilir. Ailelere okul bahçesinde gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların gelişimi ve öğrenmesi açısından önemi anlatılabilir, çocukları ile kapalı bir ortamdan ziyade dış mekanda vakit geçirmeleri teşvik edilebilir. Bunun için düzenlenen ebeveyn eğitim programında açık hava etkinliklerine yer vermek etkili sonuçlar getirebilir.

Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin açık hava etkinliklerinde çok aktif olmadıkları, genel olarak eğitim ortamını hazırladıkları ve etkinlikler sırasında çocuklar arasında oluşan istenmeyen davranışlara müdahale ettikleri görülmüştür (Maynard ve Waters, 2007). Araştırmaya katılan anaokulundaki katılımcıların da benzer şekilde bahçedeki serbest oyunları sırasında çocukları çoğunlukla gözlemlemekle yetindikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler çocuklarla beraber keşfetme, gözlem yapma, sorgulama yerine gözlemci bir tutum sergilemektedirler. Okul bahçeleri tüm duyuları harekete geçiren, deneye, keşfe, araştırmaya dayalı çevreyle iç içe bir öğrenme ortamı sunar. Ayrıca çocukların bitkiler, hayvanlar, su, hava, toprak gibi doğa ile pozitif etkileşime girmesi, etkili bir çevre eğitimi yapılması ve olumlu çevre tutumları geliştirmeleri açısından okul bahçelerinin kullanılması önem taşır. Bunun için öğretmenlerin düzenli olarak okul bahçesinde çocukların aktif olarak katılacağı doğa ile pozitif etkileşimlerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemesi öğrenilenlerin yaşama geçirilmesini sağlayabilir (Fjortoft, 2001; Öztürk-Aynal, 2013; Alat, Akgümüş ve Cavalı, 2012; Louv, 2014).

Eko-Okullar Programının ana amaçlarından biri olan çocukların çevreye yönelik sorunları algılamaları ve bu sorunların çözümünde etkin şekilde rol almalarının sağlanmasıdır. Eko-okullarda kağıt, atık pil toplama gibi geri dönüşüm etkinliklerinin yanında çocuklara doğadan enerji elde edilebileceğini somut olarak göstermek için güneş panelleri, rüzgar gülleri gibi yenilebilir enerji alanları kurulabilir. Çocukların doğrudan deneyimler yoluyla öğrendikleri tartışılmaz bir gerçektir. Öğretmenler bilgiyi hazır vermek yerine, çocukların kendi başlarına araştırma ve inceleme yapabilecekleri fırsatlar sağlamalıdır. Bu bağlamda,

çocuklara yaşatılacak açık hava deneyimleri sınıf içi eğitim etkinliklerinden çok daha etkili olacaktır.

Araştırmaya katılan anaokullarına bakıldığında okul bahçesinde sınırlı ve belirli etkinliklerin yapıldığı, öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdiği etkinlikleri bahçede uygulamaktan kaçındığı görülmüştür. Oysa, iç mekanda gerçekleştirilen her etkinlik dış mekanda da gerçekleştirilebilir (Aslan, 2010; Cevher-Kalburan, 2011). Öztürk-Aynal (2013) öğretmenlerin okul bahçesinde yapabileceği etkinliklere ilişkin örneğini şu şekilde belirtmiştir;

‘Öğretmenler çocuklarla doğada ve okul bahçesinde drama, oyun, yaratıcı sanat etkinliklerinin yanı sıra yaşa ve gelişime göre doğa yürüyüşleri, hayatı ve doğayı oluşturan koşulları inceleme gezileri, kamp hayatı ve ateş yakma, bisiklete binme, kanoya binme hatta dağa tırmanış gibi macera sporları yanında yaşadıkları kenti tarihi ve kültürel anlamda tanıma çalışmaları ile birlikte aynı zamanda ressam, şair ve yazarlarla tanışma, onlarla sohbet ve eserlerini ve onları nasıl ürettiklerini öğrenme etkinlikleri ve bunlardan dramatik etkinlikler oluşturma, yöresel yemek kültürünü öğrenme hatta uygulama gibi birçok etkinlikler yapabilirler’ (s.374-375).

Bunların dışında etkili bir çevre eğitimi için öğretmenlerin okul bahçesinde bitkiler, hayvanlar, su, hava, toprak gibi doğa ile pozitif etkileşimlerini sağlayıcı etkinlikler düzenlemesi çocukların öğrendiklerini yaşama geçirmesinde etkili olacaktır. Çocukların kendi yaptıkları kuş evleri, kuşyemlikleri, kuş havuzları, böcek otelleri, bahçecilik faaliyetleri, doğal materyallerle etkileşimi, su ve toprak ile yapacağı faaliyetlerle doğaya ve doğada yaşayan canlılara olan ilgileri ve sevgileri artırılabilir.

Okul dışında uygulanan çevre eğitimi programı öğrencilerin çevresel bilgilerini artırmakta ve çevreye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Bogner, 2010). Araştırmaya dahil olan anaokullarına bakıldığında öğretmenler çevre eğitimine yönelik etkinliklerini daha çok okul bahçesinde gerçekleştirmektedir. Bu da öğretmenlerin, doğa deneyimi ağırlıklı yürüttükleri çevre eğitimi programlarının sınıf içi eğitim etkinliklerinden çok daha etkili olduğunu fark ettikleri ve öğrencilerin çevreye yönelik zihinsel donanımlarının gelişmesinde, olumlu tutum ve davranış edinmelerinde büyük ölçüde etkili olduğunun bilincinde olduklarını düşündürmektedir.

Bir okul bahçesi, tırmanma tahtası, kaydırak, köprü, kum ve yeşil alan, gölet, gölette yüzen ördekler, çevrede ahşap hayvan heykelleri, ahşaptan gemi, uçak, kamyon maketleri, ağaç ev içermelidir (Öztürk, 2009). Bunların dışında çocukların ihtiyaç duyduğu güneş, su,

ağaçlar, çamur, böcek, bitkiler, asmalar, tepecikler, çayır, kar, yağmur, çiçekler gibi doğal unsurlar da bulunmalıdır (Keeler, 2008, s. 67). Araştırmaya katılan öğretmenler de benzer şekilde çevre eğitimi için okul bahçesinde daha fazla doğal unsurların yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca çevre eğitimi etkinliklerini kışın soğuk, yazın ise güneşli havalarda okul bahçesinde gerçekleştirmek isteyen öğretmenler okul bahçesinde üstü kapalı bir alanın olması gerektiği fikrindedir. Çocukların dış mekanda aktif katılımıyla gerçekleştirdiği ve somut yaşantılar sonucu elde ettiği çevre bilincinin daha kalıcı olması öğretmenlerin çevre eğitimini kar, kış ve aşırı sıcaklara aldırmadan okul bahçesinde gerçekleştirmek istemelerini haklı kılmaktadır. Bu nedenle, kamelya, çadır, büyük ağaçlar gibi gölgelik alanların artırılması gerekmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmada, eko-okul etiketi bulunan anaokullarının bahçe özelliklerinin diğer anaokullarına göre nispeten daha fazla doğal unsurlar bulundurmalarına karşılık, her iki okul türündeki öğretmenlerin bahçede geçirilen zaman ve gerçekleştirilen etkinlikler açısından benzer özellikler ifade ettiği belirlenmiştir. Bu nedenle, eko-okul programında her ne kadar nitelikli bir çevre eğitimi için okul, aile, toplum işbirliği vurgulansa da, programın daha açık bir şekilde çalışan ve öğretmen eğitimini de kapsamaması gerektiği düşünülmektedir. Tschapka (2002), özellikle Eko-okullar Programı ve Sağlıklı Okul Programı yürüten okullarda, öğretmenlerin özellikle proje gelişimi üzerine eğitim alması, projelerde öğrencilerin de aktif olarak bulunması, sürdürülebilir kalkınma için eğitim girişimlerin desteklenmesi için fon kullanılmasını önermektedir (akt. Rauch ve Steiner, 2006, s.119).

Eko okullar programının ana amaçlarından biri olan eko-düşüncenin bir yaşam şekli haline getirilmesi, çocukların çevre problemlerini fark etmeleri ve bu problemlerin çözümünde etkin şekilde rol almalarıdır (Boeve-de Pauw, ve Van Petegem, 2013; Tönük ve Sevinç-Kayhan, 2012). Bunun için çocukların öncelikle yakın çevrelerinden başlayarak doğal çevreyi tanımaları ve çevredeki doğal unsurlara ilişkin farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan, okul bahçesi çocukların doğrudan etkileşimler yoluyla doğayı araştırmaları ve keşfetmelerine olanak sağlayabilecek önemli bir yakın çevre özelliği taşımaktadır. Eko-Okullar Programında okul bahçesinin zenginleştirilmesi ve etkin şekilde kullanılmasına

yönelik bir politika geliştirerek bu konuda yapılacak etkinlikleri programın gereklilikleri içine dahil etmesinin, programın amaçlarına ulaşmasında daha etkili olacağı düşünülmektedir. Okul bahçelerinde çim halı, plastik oyun grupları yerine gölet, kütük, ağaç ev, tepecikler, doğa yürüyüş alanları gibi doğal unsurlara daha çok yer verilmesi ile çocukların okul bahçesinde daha nitelikli zaman geçirecekleri düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlere ve okul idaresine okul bahçelerinde uygulanan etkinliklerin önemi, etkinliklerin nasıl uygulanabileceği, planlanması gibi konularda daha bilinçli olmaları için hizmet içi eğitim verilmesinin önemli olduğuna inanılmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin, okul bahçesinde çocukların serbest oyunlarına fırsatlar sunmanın yanı sıra, uygulamayı düşündükleri etkinlikleri kendilerinin de aktif olarak katılabileceği etkinlikler şeklinde planlamalarının okul bahçelerinde yapılan çevreye yönelik etkinliklerin çeşitlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Aile eğitimi programları çerçevesinde açık hava etkinliklerinin çocuk sağlığı ve gelişimi açısından öneminin ailelere anlatılması ve ailelere çocuklarının tablet, bilgisayar ya da televizyon başında geçirdikleri zaman dilimine sınırlama getirmeye ve çocuklarıyla beraber doğada daha çok vakit geçirmeye teşvik edilmesi ile aileler bilinçlendirilebilir. Ailelerin bilinçlenmesinin öğretmenlerin çocuklarla okul bahçesinde geçireceği zamanı da daha nitelikli olması yönünde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca çocukların düzenli olarak açık havada vakit geçirmeleri için okul bahçelerin buna imkan verecek şekilde yeniden düzenlenmesi, bunun için aşırı güneş ve yağıştan koruyan alanlara da yer verilmesi etkili olabilir.

Bu araştırma, yalnızca Denizli ilinde bulunan eko-okul olan anaokulları ve tesadüfi yolla belirlenen aynı sayıdaki eko-okul olmayan anaokullarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulguları genellenebilir özellik taşımamaktadır. Türkiye'deki eko-okulların ve anaokullarının okul bahçelerinin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak daha geniş çapta araştırmaların yapılmasının hatta farklı ülkelerdeki eko-okul olan ve olmayan anaokulları ile karşılaştırmalı çalışmaların yapılmasının alanyazına önemli katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada okul bahçelerinin özellikleriyle ilgili çocukların görüşlerine başvurulmamıştır. Oysa okul bahçelerinin en önemli kullanıcıları olan çocukların bahçe hakkındaki görüşlerinin alınması ve beklentilerinin öğrenilmesi onlar için daha nitelikli ve

etkili ortamlar sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır. Bahçe zelliklerinin ocuk ve ğretmen davranışlarını nasıl etkilediği ve bu özelliklerin gelişimsel amaçlar açısından etkisini belirlemeye yönelik daha derinlemesine bulgular elde edilebilecek yöntemlerin kullanılmasının okul bahçelerinin zenginleştirilerek niteliğinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1979). Eğitimde çocuk-doğa ve çevre korunması ilişkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 85-96.
- Aktepe, S. ve Girgin S. (2009). Comparison of eco-schools and other primary schools in terms of environmental education. Elementary Education Online, 8, 401-414.
- Alat, Z., Akgümüş, Ö. ve Cavalı, D. (2012). Okul öncesi eğitimde açık hava etkinliklerine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 47-62.
- Alıcı, Ş. (2013). Recycle, reduce, reuse education for kindergarten children. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, S. (2011). Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aslan, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekan tasarımında çocukların beklentilerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atabey, D., Yurt. O. ve Ömeroğlu, E. (2009). Okulöncesi eğitim kurumları açık hava oyun alanlarının incelenmesi, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne, 651-653.
- Atasoy, E. (2006). Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Aydın, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlilik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bajd, B. & Lescanec, T. (2011). The influence of the eco-school and healthy school projects on environmentally responsible behavior of primary school pupils. School and Health, 21, 79-85.
- Barbara, B. & Lescane, T. (2011). The influence of the eco-school and healthy school projects on environmentally responsible behavior of primary school pupils. Education and Healthcare, 79-85.
- Başal, H. (2005). Çocuklar için uygulamalı çevre eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Başbay, A. (2012). Ankara ili sınırları içindeki özel ve resmi anasınıfı ve anaokulu bahçelerinin kullanım yönünden incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Başar, M. (2003). İlköğretim kurumlarının olanakları. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Batak, B. (2011). Yeşil bayraklı eko-okullarla normal eko-okulların çevreye yönelik bilinç düzeyinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bennett, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 2-9.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years : Management and innovation* (3. Baskı). NY: Routledge.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Program Evaluation*, 40, 15-39.
- Bogner, F. (2010). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *The Journal of Environmental Education*, 29, 17-29.
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2013). The effect of eco-schools on children's environmental values and behaviour. *Journal of Biological Education*, 47, 96-103.
- Borgia, E. (1991). Impression of Reggio Emilia. (ERIC Document Reproduction Service No.ED338386).
- Bowker, R. & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environ Res*, 10, 83-100.
- Bozdemir, H. (2011). Eko-okullar programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki öğrenciler ile klasik okullardaki öğrencilerin çevre bilinci düzeyinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Budak, B. (2008). İlköğretim kurumlarında çevre eğitiminin yeri ve uygulama çalışmaları. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Buhan, B. (2006). Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, Z. ve Yılmaz, S. (2008). Permaculture playground as a new design approach for sustainable society, *International Journal of Natural and Engineering Sciences*, 1, 35-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2015, Aralık, 15). Örneklemeye yöntemleri. (Eğitim). <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Cengizoğlu, S. (2013). Investigating potential of education for sustainable development program on preschool children's perceptions about human-environment interrelationship a thesis. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.



- Cevher-Kalburan, N. (2009). Çocuklar için çevresel tutum ölçeği ile yeni ekolojik paradigma ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cevher-Kalburan, N. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında dış mekanların düzenlenmesi. Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri. F. Alisinanoğlu (Editör). Ankara: PEGEM Akademi.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 99-113.
- Cincera, J. & diğ. (2015). Eco-School in kindergartens: The effects, interpretation, and implementation of a pilot program. Environmental Education Research, Taylor & Francis, 1-18.
- Cincera, J & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? Journal of Cleaner Production, 61, 117-121.
- Çelik, A. (2012). Okulöncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği, Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 43(1), 79-88.
- Çelik, M., Bayer, S., Arık-Akyüz, B., Kahriman-Öztürk, D., Fındık-Tanrıbuyurdu, E., Ergül, A., Güler, T., Haktanır, G. ve Haktanır, K. (2013). Minik tema eğitim programı 2013 öğretmen rehberi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Creswell, J. (2013). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. (1. Baskı). (S.B. Demir, Cev). Ankara:Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma basım tarihi 2003.)
- Çukur, D. (2011). Okulöncesi çocukluk döneminde sağlıklı gelişimi destekleyici dış mekan tasarımı. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 12, 70-76.
- Davis, J. (1998). Young children, environmental education and the future. Early Childhood Education Journal, 26 (2), 117,123.
- Dımışkı, E. ve Ünal, S. (1999). Unesco Unep himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-17, 142 – 154.
- Dyment, J.E. & Bell, A.C. (2007). Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. Health Education Research, 23(6), 952-962.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child head, heart and hands learning from the Waldorf experience. Theory into Practice. 36, 87-94.

- Eco-Schools. (2014, Kasım 30). Eco-schools programme. <http://www.ecoschools.global> sayfasından elde edilmiştir.
- Eko-Okullar. (2014, Ekim 22). Eko-okullar programı. <http://www.ekookullar.org.tr/> sayfasından elde edilmiştir.
- Er, F. (2015). Eko-okullar ile klasik-okullardaki 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının karşılaştırılması ve öğrenci görüşleri. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir? Çevre eğitimi nasıl olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, 65/66. 2006/25.
- Ertürk, H. (2011). Çevre bilimlerine giriş (3. Baskı). Ankara: Vıpaş Yayın.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations. (2010). A new deal for school gardens. Rome, Italy: FAO.
- Fjortoft, I. (2011). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. Early Childhood Education Journal, 29, 111-117.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. ve Taşgın, S. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. İçinde K. Görmez (Ed.), Çevre eğitimi (2. Baskı) (11-25). Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Henegar, E. (2005). Environmental education: a look at its purpose, methods, and effectiveness, ENS Capstone Project.
- Johnson, S. (2012). Reconceptualising gardening to promote inclusive education for sustainable development. International Journal of Inclusive Education, 16, 581-596.
- Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K. & Bryda, G. (2008). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. International Research in Geographical and Environmental Education, 15(1), 62-76.
- Kadji Beltran C. (2002). Evaluation of environmental education programmes as a means for policy making and implementation support: The case of Cyprus primary education. Published Doctoral Dissertation. University of Warwick.
- Karatekin, K. ve Çetinkaya, G. (2013). Okul bahçelerinin çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi (Manisa ili örneği). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6, 307-315.
- Kaya, N., Çobanoğlu, M. ve Artvinli, E. (2011). Sürdürülebilir kalkınma için Türkiye’de ve dünyada çevre eğitimi çalışmaları. 6. Ulusal Coğrafya Sempozyumu, 407-417.

- Keeler, R. (2008). *Natural playscapes: Creating outdoor play environments for the soul*. USA, Redmond: Exchange Press.
- Kesicioğlu, O. S. ve Alisinanoğlu, F. (2009). 60-72 aylık çocukların çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 37-48.
- Kılıç, Z. (2013). Anasınıfına devam eden çocukların okul bahçesinde görmek istedikleri ortam özelliklerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Knodel, C. (2011). Exploratory case study: How the inclusion of nature in the design of learning environments affects learning among children. Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln.
- Korkmaz, A. (2014). Eko-okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Krnel, D. & Naglic, S. (2009). Environmental literacy comparison between eco-schools and ordinary schools in Slovenia. *Science Education International*. 20(1/2), 5-24.
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk* (1. Baskı) (C. Temercü, Cev.). Ankara: Tübitak Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009.)
- Louv, R. (2014, Eylül, 22). Want your kids to get into Harvard? Tell 'em to go outside! (Online forum yorumu). <http://www.childrenandnature.org/2014/09/22/want-your-kids-to-get-into-harvard-tell-em-to-go-outside-2/> sayfasından elde edilmiştir.
- Lucas, A. & Dymont, J. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education 3-13*. 38(2), 177-189.
- Maynard, T. & Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: A missed opportunity? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 27(3), 255-265.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul öncesi eğitim programı* (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı* (36-72 aylık çocuklar için). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden elde edilmiştir.

- Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). Eco-schools: Trends and divergences. [Elektronik versiyon]. <http://www.ensi.org/global/downloads/Publications/173/ComparativeStudy1.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Moore, G. (2012). The children's physical environments rating scale. Environment, Behaviour and Society Research Group University of Sydney Australia.
- Nakip, M. (2013). Pazarlama araştırmaları teknikleri ve SPSS destekli uygulamalar (3. Baskı). Ankara: Seçkin Kitapevi.
- NASPE (2006, Mayıs, 16). Active start-physical activity guidelines for children birth to five years. Young Children on the Web. <http://journal.naeyc.org/btj/200605/NASPEGuidelinesBTJ.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- New, R.S. (1993). Reggio Emilia: Some Lessons for U.S. Educators. Eric Digest, 1-7.
- Norodahl, K. ve Johannesson, I. (2013). Children's outdoor environment in Icelandic educational policy. Scandinavian Journal of Educational Research, 59:1, 1-23.
- Norodahl, K. ve Einarsdottir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15(2), 152-167.
- Oluk, S. (2008). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi. (Eğitim) <http://www.ekolojimagazin.com/?id=336&s=magazin> sayfasından elde edilmiştir.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 125-138.
- Özlü, G., Keskin-Özer, M. ve Gül, A. (2013). Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. GEFAD / GUJGEF, 33(2), 393-410.
- Özsoy, S. (2010). Effects of eco-school application on elementary school students' environmental literacy levels. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk-Aynal, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçeye açılıyor: mekan dışı eğitim İsveç'ten örnekler. International Journal of Social Science, 6, 371-284.
- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekan dışı eğitim. Milli Eğitim, 181, 131-145.
- Pica, R. (2015, Mart, 6). Take it outside. (Online forum yorumu). [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=275](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=275) sayfasından elde edilmiştir.

- Rauch, F. ve Steiner, R. (2006). School development through Education for Sustainable Development in Austria. *Environmental Education Research*, 12(1), 115-127.
- Sağlam, N. (2006). Erzurum şehir merkezi çevre problemleri çözüm önerileri. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sobel, D. (2014). Ekofobiye aşmak doğa eğitiminde kalbin yeri (1.baskı). (İ. Urkun Kelso, Cev.). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. (2014).
- Sözbilir, M. (2011, Nisan, 19). Nitel araştırmada veri toplama araçları-2: Gözlem. <https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/89-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-toplama-arac3a7larc4b1-ii-gc3b6zlem.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Stokking, H., Van Aert, L., Meijberg, W. & Kaskens, A. (1999). Evaluating environmental education. IUCN Commission on Education and Communication CEC.
- Sungurtekin, Ş. (2001). 'Uygulamalı çevre eğitimi projesi' kapsamında ana ve ilköğretim okullarında müzik yoluyla çevre eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 167-178.
- Tavşancıl, E. ve Arslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri (1. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları
- Thomson, G. & Hoffman, J. (2010). Measuring the success of environmental education programs. Canada: Global, Environmental, and Outdoor Education Council.
- Tönük, S. ve Sevinç-Kayıhan, K. (2012). A study on sustainable use of school sites at (primary) eco-schools in Istanbul. *Journal of Environmental Planning and Management*, 56(7), 919-933.
- Turhan, E. (2012). Eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (ESD) kavramı ve Türkiye'de okulların eko-okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7, 99-108.
- TÜRÇEV (2014). Eko-okullar el kitapçığı. (M.Serinyel, Cev.). Ankara: Dösimm Basımevi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Eğitim Yönetimi*, 6(4), 543-559.
- Uzunoğlu, S (1996). Çevre eğitiminin amaçları, uğraşı alanları ve sorunları. *Celal Bayar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 7-12.
- Waite, S. (2010). Losing our way? The downward path for outdoor learning for children aged 2–11 years. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 10(2), 111-126.
- White, R. (2006). Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future. (Online forum yorumu).

<https://www.whitehutchinson.com/children/articles/childrennature.shtml> adresinden elde edilmiştir.

- Wilson, R. (1996). Starting early: Environmental education during the early childhood years. ERIC Digest, 3, 1-6.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Yılmaz, M. ve Sipahioğlu, Ş. (2011). Çevre bilimi ve eğitimi (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yüksel, Y. (2009). Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi, Ankara.

## EKLER

### Ek A: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Çiğdem
Soyadı	Huz
Doğum Yeri ve Tarihi	Denizli/ 19.06.1990
Uyruğu	TC
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	Yaşar Kıvıml İlkokulu / Denizli cigdemhuz@hotmail.com
Eğitim	
İlköğretim	Gazi İlköğretim Okulu/ Atatürk İlkokulu
Ortaöğretim	Denizi Anadolu Lisesi
Yükseköğretim(Lisans)	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yabancı Dil	
İngilizce	
Mesleki Deneyim	
2011-	Yaşar Kıvıml İlkokulu



## Ek B: İzin Belgesi

T.C.

### DENİZLİ VALİLİĞİ

#### İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/3565578

02/04/2015

Konu: Anket İzni

#### VALİLİK MAKAMINA

**İlgi** : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 13/03/2015 tarih ve 5245 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Çiğdem HUZ "Eke-okullar Etiketi Bulunan ve Eko-okullar Etiketi Bulunmayan Anaokullarının Bahçe Özellikleri" konulu tez çalışmasına ilişkin anket formunu İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Pamukkale, Merkezefendi, Acıpayam, Bozkurt ve Sarayköy ilçelerindeki tüm anaokullarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2014/2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ  
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza  
Aşık ile Ayındır  
09 Nisan 2015 / 2015  
Mahmut TUR  
Memur

OLUR  
02/04/2015  
Ali ŞANLIER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

#### PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.  
Gereğini rica ederim.

86

Bilgi için : S.GELMİŞ  
V.H.K.İ.

Tei: (0 258) 265 55 54 / 708

Ali ŞANLIER Vali a.  
Sırakapılar Mah. Sıtlak Cad. No:76 Merkez / DENİZLİ  
Eki No: (0 258) 265 55 54 Faks No: (0 258) 265 01 69

Vali Yardımcısı